

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



**La acción educativa en el aula : análisis de las variables
que intervienen en la práctica : un estudio integrado**

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

Virginia Morcillo Loro

Fecha de lectura: 29 de enero de 2016

Bajo la dirección del doctor:

Francisco José Pozuelos Estrada

Huelva, 2016



LA ACCION EDUCATIVA EN EL
AULA

ANALISIS DE LAS VARIABLES QUE INTERVIENEN EN
LA PRACTICA. UN ESTUDIO INTEGRADO

Virginia Morcillo Lere



Director: Francisco José Pexuecos Estrada

2015





TESIS DOCTORAL: "LA ACCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA: ANÁLISIS DE LAS VARIABLES QUE
INTERVIENEN EN LA PRÁCTICA. UN ESTUDIO INTEGRADO"



AUTORA: VIRGINIA MORCILLO LORO
DIRECTOR: DR. D. FRANCISCO JOSÉ POZUELOS ESTRADA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR)
AÑO: 2015





FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

*La acción educativa en el aula: Análisis de las variables que
intervienen en la práctica. Un Estudio Integrado*

DOCTORANDA

Virginia Morcillo Loro

DIRECTOR

Dr. Francisco José Pozuelos Estrada

HUELVA, 2015



La ilustración de la portada representa la escuela que está llegando. La mirada atenta de la niña que percibe la escuela con otro enfoque, bajo un prisma diferente. Una mirada que observa con detalle los elementos de un aprendizaje que ella demanda y reclama. Contempla una escuela que enseña a crear, donde existen aulas como espacios para investigar, actuar, comprender y aprender. Una escuela que toma al alumno y a la alumna como protagonista. Una escuela que es capaz de encender la chispa de los estudiantes, que escucha, ve y siente. En definitiva, una mirada que nos pide estar presentes, poner amor y pasión en nuestra labor y centrar la atención en la mirada de los escolares.

Las imágenes de la portada son extraídas de la web, sin estar protegidas con derecho de autor. El montaje/diseño final es propio de la investigadora.

La acción educativa en el aula: Análisis de las variables que intervienen en la práctica. Un Estudio Integrado.

Doctoranda: Virginia Morcillo Loro.

Programa de Doctorado: “La Educación en la Sociedad Multicultural”.

Universidad de Huelva, 2015.



...sí comenzó todo...

¿Cómo comenzó todo? Aún resulta complicado imaginar la respuesta a esta pregunta, sólo sé, que ha pasado tiempo desde entonces, pero los motivos siguen siendo los mismos: "una preocupación exacerbada hacia el mundo educativo y todo lo que le rodea".

Mis años de docencia en la Universidad me hicieron amar esta profesión, más si cabe por la relación tan estrecha que llegué a alcanzar con mis alumnos y alumnas. Mi pasión la reflejaba, inconscientemente, día a día en mis clases; reflexionando con quienes iban a ser maestros y maestras (algunos lo son ya), sobre la importancia de llegar al corazón de sus futuros escolares. Pienso que la educación ha sido un arma de "doble filo", sin darnos cuenta que lo más valioso de ella son sus protagonistas. Nos olvidamos en ocasiones, que su vida en la escuela y en el aula debería ser como "cuando un bebé da sus primeros pasos" y los padres lo miran con admiración y emoción. Hay que buscar la felicidad de los estudiantes, encontrando alternativas para ello, trabajando desde diferentes ópticas, de forma interrelacionada.

Resulta paradójico como, desde un tiempo hacia acá, el campo educativo a nivel internacional, se hace eco de la relevancia de trabajar la felicidad y la gestión de las emociones desde las primeras etapas del desarrollo. Sin lugar a dudas no es una cuestión baladí, ya que

el ritmo y el paso por el que transitamos en la vida provoca un alto grado de estrés y ansiedad repercutiendo, de forma directa, en el desarrollo de la infancia.

Perdemos la necesidad de observar con detalle las pequeñas cosas de la vida como el canto de los pájaros, el sonido del viento, el color de los árboles en primavera. . . A cambio, recorremos la calle como si nos transportásemos sobre una cinta mecánica, avivadamente, llegando a la escuela con síntomas de cansancio y apatía. Sin darnos cuenta, que nuestra cara y estado de ánimo forman el espejo sobre el que observan los escolares.

Felicidad y emoción, un binomio particular. Un rótulo a la entrada del aula. Un derecho inquebrantable. Dos "protagonistas" que dan vida a la clase.

Hace poco leí una noticia cuya esencia residía en incorporar una nueva asignatura llamada "*felicidad*" en el centro británico Wellington College. Sin duda, una noticia impactante para el ámbito escolar. Se trata de una asignatura de una hora a la semana donde se enseña a los estudiantes a conocer y gestionar sus emociones o a sobrellevar el estrés y la tensión. El 15 de junio de este mismo año (2015), en una publicación del periódico *El mundo*, aparecía como titular "*Meditación en el Colegio*", haciéndose eco de la incorporación en más de 200 colegios españoles de la práctica de meditación "*Mindfulness*", en horario escolar. Ésta consiste en tomar consciencia del momento presente, atendiendo a las emociones. En el colegio público Ramiro Soláns de Zaragoza, una escuela del barrio humilde del Oliver, los 200 niños junto con los docentes practican *Mindfulness* durante quince minutos al día después de subir del patio. Estudios científicos aseguran que las personas que meditan tienen mayor densidad neuronal, son más felices y menos propensos a sufrir depresión.

La esencia no sólo está en trabajar la felicidad, sino en *escuchar las voces de nuestros escolares*.

A día de hoy, la escuela necesita dar voz a palabras silenciadas. Narrativas y experiencias que necesitan ser escuchadas, acompañadas, guiadas, hacia la transformación de una idea de educación preocupada por la enseñanza más que por el aprendizaje del alumnado. El cambio no sucede en las aulas, sucede en el interior de los escolares; y si a los alumnos no se les permite cambiar lo que hacen, entonces no podrán transformar el aprendizaje (Jackson, 2009).

Son numerosas las cuestiones y preocupaciones que les suscitan a los estudiantes de hoy, ¿por qué no comenzamos dando la voz a sus protagonistas? La inclusión de los niños y de las niñas en la mejora de sus propias experiencias de aprendizaje condiciona que otros agentes de la comunidad educativa se movilen en torno a problemas verdaderamente importantes y, partiendo de la base de que los alumnos son los productores de los resultados escolares, su papel activo en el planteamiento y desarrollo de soluciones es fundamental (Portela, Nieto y Toro, 2009).

Éstas son sólo algunas de las experiencias que, a día de hoy, mantienen una vinculación con el cambio en la concepción de la enseñanza y del aprendizaje. Prácticas que necesitan germinar y crecer en nuestros centros, no puntualmente sino cada día. Como el jardinero que con empeño cuida y riega sus plantas a menudo.

El reto de la educación se encuentra vinculado con la búsqueda de alternativas para que los escolares sean más felices. A fin de cuentas es lo más importante, si pretendemos ayudar y orientar al alumnado a ser más empáticos, asertivos, a aprender a ser y a convivir. Pero para ello, debemos escucharlos, adaptarnos a sus inquietudes y curiosidades. Actuar con el corazón.

Y, ¿por qué comenzó todo? Porque he vivido una infancia en la escuela alejada de estos planteamientos. Porque a día de hoy me dedico a este campo y porque conozco la necesidad de crear un espacio donde uno aprenda a levantarse y no a caerse, donde se potencie lo valioso que uno lleva dentro.

"Fue el tiempo que pasaste con tu rosa, lo que la hizo tan importante" (El Principito)



A mi madre le gustaban las historias de hombrecillos que cabían en la palma de la mano. Todos los años, cuando comenzaba el invierno y sacaba los abrigos del fondo del armario, nos decía: «Mirad bien en los bolsillos, no vaya a haber hombrecillos y les hagáis daño al meter las manos.» Si nos veía entrar en una habitación a oscuras, nos pedía que lleváramos cuidado para no pisarlos, y por las mañanas, antes de ponernos los zapatos, teníamos que comprobar que no se había colado ninguno en su interior".

Juan José Millás¹

¹Nacido Valencia, España, 31 de enero de 1946. Es un escritor y periodista español. Texto extraído de Millás, J.J. (2010). "Lo que sé de los hombrecillos". Barcelona. Seix Barral.

*A*gradecimientos

*O*s fuisteis sin decir nada, una en enero y otra en abril.

*Poco a poco se fue apagando una llama en vuestro interior y volasteis a lo más alto,
No sé dónde estaréis, pero aquí vuestro recuerdo sigue vivo.
Aunque no entendiais muy bien lo que estaba haciendo, la ilusión más grande era conocer que
este día llegaría.
Con todo el cariño, para mis abuelas Consuelo y Pepa, sin duda este camino recorrido, de
altibajos y alegrías, os lo dedico fundamentalmente a vosotras.
Gracias por darme fuerzas cuando perdía el horizonte.*

"Thank you for hearing me", "Thank you for helping me", "Thank you for staying with me", "Gracias por ser ese aliciente que me ha motivado a finalizar", "Gracias por sostenerme cuando no tenía fuerzas".

He encontrado innumerables vendedores de sueños por el camino. Con su inteligencia y sus gestos generosos, ellos me inspiraron, me enseñaron y me hicieron ver mi pequeñez. Interrumpieron su camino en algunas curvas de la existencia para pensar en los otros y entregarse sin pedir nada a cambio. Hicieron de sus sueños proyectos de vida y no deseos que se diluyen bajo las tormentas².

Los primeros grandes vendedores de sueños son los niños y las niñas, grandes tesoros de la educación. Cualquier docente que observe la educación con ojos de niño entenderá que ellos son los protagonistas y que, cualquier acción encaminada a la mejora va dirigida a ellos y a ellas. La diana está en el aula, en continua interacción con estos pequeños actores y actrices. Isabel Allende, considera que es necesario *"volver al tiempo mágico de la infancia, ese tiempo anterior al pensamiento lineal y a los prejuicios, cuando percibía el universo con los sentidos exaltados de un demente y era libre para creer lo increíble y explorar mundos que después, en la época de la razón desaparecieron"*.

A su vez, agradezco a esos maestros y maestras, que bajo el cobijo de su práctica, construyen magnos castillos, cuyas puertas están abiertas a la participación, a la cooperación, a la emoción, a la creatividad, a la diversidad, a la escucha y, al amor. Agradezco a esos docentes que albergan en sus aulas infinidad de experiencias dignas de ser conocidas, mostrando evidencias de que la educación evoluciona pasito a pasito. Maestros, héroes, que crean héroes. No sólo la filmografía apuesta por crear maestros y maestras héroes y heroínas; tal es el caso del documental, *"Ser y Tener"* o, las películas, *"Hoy empieza todo"* y *"El club de los poetas muertos"*... , sino que en la realidad estos docentes no son obra de ficción sino que los encontramos en nuestros centros educativos.

He conocido a docentes que han dibujado una realidad particular, permitiéndome abrazar su práctica. Docentes que han abierto las puertas de su vida, desde lo más íntimo y profundo. Mediante su palabra, han permitido acercarme a lo más profundo e íntimo de su vida, en un espacio de escucha activa, atenta y en diálogo compartido.

Agradezco, principalmente a Julia³, por aprender de ti, por emocionarme con tu práctica, por creer que otro tipo de educación es posible. Por abrirme las puertas de tu aula y

²Cury, A. (2012). *El vendedor de sueños*. Editorial Planeta. Barcelona.

³ No es su nombre real, primando la confidencialidad y el anonimato, como criterios éticos en la investigación.

disfrutar de tus clases. Eres un ejemplo singular, a nivel personal y a nivel profesional. Un ejemplo de docente que no se rinde ante la adversidad. Asimismo, agradezco al centro educativo en el que imparte docencia Julia, por permitirme acceder y acogirme como una más.

A Carmen, por tu atención, por permitirme acceder a un pensamiento docente "actual". Llenas de motivación y de entusiasmo los días en que tu alumnado va a escuela.

A todos los y las docentes de centros educativos de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Huelva, por colaborar desinteresadamente en el estudio extensivo a través de la cumplimentación del cuestionario. Gracias a vosotros he podido explorar y describir la realidad de las aulas, bajo vuestra visión, en un contexto determinado.

A los tres Centros del Profesorado de Huelva, por asesorarme y ser informantes clave en el estudio extensivo. Pero, principalmente, al Centro de Profesorado de Bollulllos-Valverde, por el encuentro tan rico que pude tener con vosotros y vosotras. Gracias por brindarme vuestro tiempo.

Al Grupo Andaluz de Investigación en el Aula (GAIA), por enriquecerme de vuestra sabiduría, por vuestro compromiso por una educación basada en la investigación escolar desde hace décadas.

A mis padres, Nicolás y Francisca, por ser la brújula que me orienta y guía mis pasos, siempre. Gracias por vuestros valores. Admiro vuestra humildad, sencillez, comprensión, modo de ver la vida. Gracias a vosotros mis pasos siguen el camino de la tolerancia, la lucha y el optimismo. Por vuestra motivación en todo momento, por esas palabras cuando más lo necesitaba ¡Virginia, eres una luchadora, no te puedes rendir ahora! Sé la ilusión que os hace este momento, porque aunque no tuvisteis la oportunidad de estudiar, vuestros sueños han ido ligado a los nuestros, y sabemos la importancia que otorgáis a la educación.

A mi hermana, Fátima, por estar siempre ahí, cuando te necesito y cuando no. Por ser mi aliento en los días en que el aire es escaso. Por tu apoyo y entendimiento. Por formar parte de mi vida y ser uno de los pilares que han hecho posible esta investigación. Me has aportado tu madurez y cariño. Gracias por guiarme hacia la luz. Este proyecto es tan importante para ti como para mí.

A mi abuelo, Sebas, como le llamo cariñosamente, siempre preguntándome e informándose de mis cosas. Te doy las gracias por transmitirme tu capacidad de trabajo y trato con los demás, por tus historias siempre, por influir tan positivamente en mi vida.

A ti, Daniel, por ser mi compañero de viaje, mi apoyo. Por aportarme calidez y lucidez, por tu saber estar y por tu sabiduría. Gracias por ayudarme. Gracias por darme ánimo y esperanza cuando desfallecía. Gracias por enseñarme a "fluir". Y contigo a Ana,

por esos momentos en los que quería tirar la toalla y estuviste ahí para animarme. Gracias a los dos.

A todos mis amigos, los cuales me habéis aportado razones y alicientes suficientes para seguir adelante. Por entenderme en este tiempo de desconexión. Gracias por recargarme de energía. Sois muchos los amigos y las amigas que me habéis acompañado durante todo este proceso y los que me habéis conocido a medio camino. A Antonio Jiménez, Rocío, Manolo, Charo, Lucía, Lucía Núñez, Begoña, Inma, Jose (Mundi), Bea, Tamara, Salva, Carlos, Luis, Domingo, Francisco de Paula y a todos los demás.

A todos mis estudiantes, por lo que me habéis enseñado cada día, porque gracias a vosotros me siento afortunada de pertenecer esta profesión. Por cada instante vivido junto a vosotros y vosotras. Agradeceros que a día de hoy, sin tener docencia en la Universidad, seguís teniendo contacto conmigo. Os admiro como persona. A Reyes, a María y a Rocío, por vuestra gran ayuda y colaboración en ciertos momentos de la tesis doctoral. Gracias por ser como sois.

A todo el equipo humano que hay detrás del Proyecto Gira España por la Infancia. Por todos los momentos y vivencias que vamos a compartir, en un recorrido extenso por toda la geografía española, pero que tiene como meta uno de los sueños más bonitos que nunca habría imaginado antes: proteger los derechos de los niños y de las niñas, escuchando y atendiendo su palabra.

Pero, sobre todo, al director de la investigación el Doctor Francisco José Pozuelos Estrada. Admiro tu trabajo como docente y en el ámbito de la investigación educativa. Gracias por tu paciencia, por estar ahí siempre. Por tu motivación siempre y en los momentos más difíciles. Por aprender de ti. Gracias por todo y por lo que aportas a la educación.

A toda mi familia, gracias por darme alas para volar y no permitir caerme.

*A todos mis antiguos compañeros/as del Departamento de Educación.
En general, a la EDUCACIÓN, por aportarme más sabores que sinsabores.*

El magnífico libro del Principito señala que "sólo se conoce el mundo a través de la comprensión de lo vivido". Gracias a todos y a todas. Son innumerables las muestras de aliento y cariño que he recibido en estos años, sin encontrar la forma de agradecerlos tanto.

Índice

Introducción General.....	35

PRIMER BLOQUE: Revisión de la Literatura asociada al objeto de estudio

<i>Capítulo I: ¿Qué es eso que llamamos aula? Análisis desde el punto de vista conceptual.....</i>	<i>44</i>

I.I. Algunas consideraciones iniciales, 49. -I.II. Análisis semántico: Concepto de aula, 50.

<i>Capítulo II. Desafíos y encrucijadas en el contexto del aula en la sociedad actual.....</i>	<i>65</i>

II.I. El impacto de las TIC en el ámbito escolar. La Alfabetización Informacional en la Cultura Digital, 70. -II.II. Nuevo Concepto de Infancia, 80.-II.III. Una Escolaridad ligada a la Participación Comunitaria, 91.-II.IV. La Filosofía de la Inclusión Escolar para atender a todo el alumnado. La heterogeneidad de singularidades en la acción educativa, 97. -II.IV.I. Cuando todos estamos unidos es “mucho más fácil”, 98.-II.IV.II. Porque hablar de diversidad supone escuchar al “otro”, 100. -II.V. La epistemología en la educación del siglo XXI. Competencias clave y saberes fundamentales, 106.-II.VI. Revalorizar el sentido del trabajo colaborativo entre profesionales: perspectiva del liderazgo distribuido y compartido como eje para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, 107.-II.VII. A modo de epílogo: nuevos significados en el contexto del aula en la sociedad actual, 109.

<i>Capítulo III. La perspectiva del cambio educativo y su incidencia en las aulas.....</i>	<i>111</i>

III.I. Allanando el terreno: la gramática del cambio educativo. Conceptualización y consideraciones generales, 115.-III.II. Donde el cambio se vive y se siente. El espacio de las experiencias singulares e innovadoras a nivel nacional y a nivel internacional. Elementos que favorecen otra educación posible y necesaria, 120.-III.II.I. Experiencias sobre el cambio educativo a nivel internacional, 124.-III.II.II. Experiencias sobre el cambio educativo a nivel nacional, 128.-III.III. Anclados en el tiempo y en el laberinto de la incertidumbre: ¿Por qué no hemos llegado? Motivos por los que no llegan a consolidarse las experiencias de innovación, 132.-III.IV. Profesores/profesoras: principales agentes de cambio para la mejora de la clase, 136.-III.V. A modo de epílogo: algunas lecciones aprendidas en el proceso de mejora de la acción educativa en el aula, 145.

Capítulo IV. Describiendo los elementos que conforman un paisaje llamado aula: “estructura académica”.....147

IV.I. Currículum, ¿qué se enseña? Hacia una visión integrada de los contenidos, contemplados desde un enfoque democrático, 153.-IV.I.I. ¿Es posible enseñar otros contenidos...? Algunos mecanismos que ilustran que el paisaje “conceptual” se puede trabajar de forma alternativa, 164.- IV.I.I.I. Partir de lo que sabe el escolar, 164.-IV.I.I.II. Globalización curricular, 166.-IV.I.II. El aula, algo más de lo que demuestra: “El Currículum Oculto”, 176.-IV.II. Dinámica de enseñanza: ¿Cómo se enseña?, 179.-IV.II.I. Las actividades de enseñanza-aprendizaje, 185.-IV.II.II. Criterios para el análisis de las actividades de aprendizaje, 192.-IV.III. Evaluación formativa: apoyar en el proceso. Facilitar logros significativos, 216.-IV.III.I. ¿Cómo se puede llevar a cabo una evaluación formativa? Algunos instrumentos para su puesta en práctica y condiciones necesarias para una evaluación comprometida con el cambio, 221.-IV.IV. Algunas experiencias que definen formas alternativas de enseñar y de aprender: prácticas alternativas en contextos diversos, 228.-IV.IV.I. Experiencia 1. ¡Estar en forma es genial! Los Proyectos de Trabajo como eje de la dinámica de enseñanza en un aula de educación infantil, 230.-IV.IV.II. Experiencia 2. ¿Jugamos a los bolos o hacemos matemáticas? Intercambio de saberes entre infantil y primaria: Matemáticas en la bolera, 233.-IV.IV.III. Experiencia 3. La Libreta de Ciencias, 239.-IV.IV.IV. Aportaciones finales en base a la descripción de las experiencias educativas, 244.-IV.V. A modo de epílogo: Una estructura académica al filo de la innovación pedagógica, 245.

Capítulo V. ¿Cómo nos organizamos? Configuración del espacio, del tiempo escolar y la planificación de los recursos en las aulas.....247

V.I. El espacio: Estructura Espacial, 251.-V.I.I. El aula como un espacio sujeto a normativa, 255.-V.I.I.I. Ley General de Educación –LGE- (1970). Los agrupamientos flexibles, los espacios plurales, 260.-V.I.I.II. Ley Orgánica General del Sistema Educativo –LOGSE- (1990). Reducción de ratio, nuevas consideraciones sobre flexibilidad, 263.-V.I.I.III. Ley Orgánica de Educación –LOE- (2006). Nuevos entornos de aprendizajes: los dispositivos digitales, 265.-V.I.I.IV. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE- (2013), 266.-V.I.II. El espacio escolar como elemento facilitador del aprendizaje y la atención a la diversidad del alumnado, 267.-V.I.III. El espacio virtual. Algo más que un aula ubicada entre cuatro paredes, 270.-V.I.IV. El espacio como factor de cambio educativo. Del aula frontal al aula para pensar, 272.-V.I.V. Algunas experiencias que definen que otra organización espacial es posible, 273.-V.I.VI. A modo de epílogo: Recomendaciones para una organización espacial integrada en los retos y desafíos de la educación del siglo XXI, 275.-V.II. El tiempo: estructura temporal, 280.-V.II.I. Determinantes y perspectivas que posee el tiempo escolar, 289.-V.II.II. Pensando otra forma de organizar el tiempo escolar, 290.-V.II.III. ¿Qué

podemos aprender de las experiencias? Ejemplos que ilustran una nueva concepción del tiempo escolar, 292.-V.III. Recursos y medios: estructura material, 295.-V.III.I. ¿Para qué los materiales curriculares?, 296.-V.III.II. ¿Qué entendemos por materiales curriculares?, 297.-V.III.III. ¿A qué hacemos mención cuando nombramos el término material curricular?, 299.-V.III.IV. Modelos didácticos y tipos de materiales curriculares, 301.-V.III.IV.I. Concepción tradicional. Navegando con un rumbo fijo: fichas, cartillas y libros de texto, 302.-V.III.IV.II. Modelo tecnológico. Las fichas y los manuales escolares son elegidos con criterios de selección, 303.-V.III.IV.III. Enfoque espontaneísta. Cuando el centro del proceso educativo es el niño, la conquista de su felicidad: sin fichas ni manuales de editoriales, 304.-V.III.IV.IV. Modelo integrador-investigador. Las aulas se inundan de diversidad de materiales junto a modelos curriculares abiertos y flexibles, 305.-V.III.V. Características de los materiales curriculares, 308.-V.III.VI. Criterios para la utilización de los materiales en el aula, 309.-V.III.VII. ¿Evaluamos los materiales?, 310.-V.IV. A modo de conclusión: algunas ideas para replantear la mejora de la escuela desde la reorganización del espacio, de los materiales curriculares y del tiempo, 311.

Capítulo VI. Conclusiones –generales- derivadas de la revisión bibliográfica.....314

SEGUNDO BLOQUE: Parte empírica de la investigación

Capítulo VII. Estudio Integrado. Diseño General de la Investigación.....320

VII.I. Justificación de la investigación, 327.-VII.I.I. Justificación teórico-científica, 327.-VII.I.II. Justificación personal. Historia de Vida de la investigadora: el camino hacia el estudio de la acción práctica en el aula, 329.-VII.I.II.I. Mi infancia y adolescencia: las raíces de una preocupación hacia la acción educativa, 331.-VII.I.II.II. Mis recuerdos en la escuela: desde infantil hasta bachillerato. Una educación alejada de mis principios y valores, 334.-VII.I.II.III. Mi formación inicial (2002-2005). Cuando ingresé en Magisterio. La antesala, 339.-VII.I.II.IV. Mi formación permanente. El paso a Psicopedagogía (2005-2007) y al Posgrado (2007-2008). Mi preocupación es un aliciente, 342.-VII.I.II.V. El ejercicio profesional hasta la actualidad. Mi filosofía como docente desde una acción educativa innovadora, 343.-VII.II. Problemas, finalidad y objetivos de la investigación, 352.-VII.III. Categorías de la investigación, 365.-VII.IV. Caracterización de la investigación: el paradigma cualitativo y el paradigma cuantitativo. Estudio Integrado, 380.-VII.V. Modelos de investigación cuantitativa y cualitativa empleados, 384.-VII.V.I. El cuestionario (estudio extensivo), 384.-VII.V.II. Los Estudios de Casos (estudio intensivo), 386.-VII.V.III. Las Historias de Vida (investigación biográfico-narrativa), 388.-VII.VI. Simbiosis metodológica desde la confluencia de dos estudios: Intensivo y Subjetivo. Clarificación y

descripción, 389.-VII.VII. A propósito de la dimensión ética de la investigación desarrollada, 390.-VII.VII.I. Consideraciones éticas en el Estudio de Casos, 394.-VII.VII.II. Consideraciones éticas en la Investigación Biográfico-Narrativa, 396.-VII.VII.III. Consideraciones éticas para el estudio extensivo (cuestionario), 398.-VII.VIII. Principios de la investigación, 399.-VII.IX. Consideraciones finales, 400.

Capítulo VIII. Diseño del Estudio Extensivo: El Cuestionario.....404

VIII.I. El Cuestionario: Aproximación terminológica y conceptual, 410.-VIII.II. Determinación de la población y muestra, 412.-VIII.III. Proceso de elaboración del cuestionario, 424.-VIII.IV. Formato y estructura del cuestionario, 430.-VIII.V. Elección de las preguntas del cuestionario, 437.-VIII.VI. Descripción de las preguntas del cuestionario, 438.-VIII.VII. Presentación y Administración del cuestionario, 440.-VIII.VIII. Análisis y tratamiento de la información, 452.-VIII.IX. Consideraciones finales, 455.

Capítulo IX. Diseño del Estudio Intensivo: Estudio de Casos.....458

IX.I. El estudio de casos como método de investigación cualitativa. Presupuestos conceptuales, 464.-IX.II. Justificación de la opción metodológica escogida para el estudio intensivo, 475.-IX.III. Fases del estudio de casos, 479.-IX.III.I. Fase Preactiva o inicial, 480.-IX.III.I.I. Selección de los casos objeto de estudio, 481.-IX.III.I.II. Papel de la investigadora, 483.-IX.III.II. Fase Interactiva, 487.-IX.III.II.I. Acceso y negociación al campo, 487.-IX.III.II.II. Estructura conceptual de los estudios, 493.-IX.III.II.III. Técnicas e instrumentos de recogida de información, 495.-Instrumentos para observar la realidad, 498: a) Observación, 498. b) Cuaderno de Campo, 504. c) Producciones escritas, 507.-Instrumentos para interrogar la realidad, 508: a) Entrevistas, 508. b) Triangulación, 522.-IX.III.III. Fase PostActiva o final, 526.-IX.III.III.I. Análisis de la información, 526.-IX.III.III.II. Redacción y elaboración del informe final, 528.-IX.IV. Consideraciones finales, 531.

Capítulo X. Diseño del Estudio Subjetivo: Investigación Biográfico-Narrativa.....535

X.I. Historias de Vida: Aproximación conceptual y teórica, 540.-X.I.I. La Investigación Biográfico-Narrativa, 540.-X.I.II. ¿Qué es eso que llamamos Historias de Vida?, 545.-X.I.III. Las Historias de Vida de y sobre maestros y maestras. Un campo de investigación en alza, 553.-X.II. Diseño y desarrollo del estudio: la construcción de las Historias de Vida, 557.-X.II.I. Diseño de investigación de las Historias de Vida, 557.-X.II.II. Metodología de trabajo, 564.-X.II.II.I. Proceso metodológico, 565.-X.II.II.II. Secuencia de actividades, 566: a. Formación de la investigadora en investigación biográfico-narrativa, 566. b. Revisión

bibliográfica de autores e investigaciones pertinentes al tema, 567. c. Determinación y selección de la muestra: participantes en el estudio, 569. d. Recogida de evidencias y datos biográficos: instrumentos, 574: Entrevista biográfico-narrativa: planificación, elaboración de la guía/protocolo y desarrollo, 577. Biograma, 603. Diario de campo/investigación, 610. Registro tecnológico con medios, 612. Análisis de documentos, 614. Incidentes críticos, 614. El proceso de análisis cualitativo de la información, 616.-X.IV. Consideraciones finales, 644.

Capítulo XI. Análisis de resultados por estudios.....645

XI.I. Resultados del Estudio Extensivo. El cuestionario, 645.-XI.I.I. Características de la muestra. Contextualización y datos sociodemográficos, 650.-XI.I.II. Dimensión 1. Estructura conceptual del aula, 679.-XI.I.III. Dimensión 2. Estructura académica: Currículum y Dinámica de enseñanza, 682.-XI.I.III.I. Currículum ¿Qué enseñar?, 682.-XI.I.III.II. Dinámica de enseñanza ¿Cómo enseñar?, 689.-XI.I.IV. Dimensión 3: Estructura organizativa. Organización espacial y temporal, 713.-XI.I.V. Dimensión 4: Estructura social. Relaciones dentro del aula, 718.-XI.I.VI. Dimensión 5: Estructura comunitaria, 723.-XI.I.VII. Dimensión 6: Facilitadores en la acción educativa, 724.-XI.I.VIII. Dimensión 7: Obstáculos en la vida del aula, 725.-XI.I.IX. Conclusiones parciales del Estudio Extensivo, 728.-XI.I.IX.I. Conclusiones en función de los datos de identificación de la muestra, desde su contextualización y análisis sociodemográfico, 728.-XI.I.IX.II. Conclusiones en función de las dimensiones analizadas, 735.

XI.II. Resultados del Estudio Intensivo. Estudio de Casos, 745.-Estudio de Caso 1, 752.-XI.II.I. A propósito del contexto, 753.-XI.II.I.I. La Localidad, 753.-XI.II.I.II. La zona educativa, 754.-XI.II.I.III. El centro escolar, 755.-XI.II.II. Incorporación de la investigadora a la realidad del caso: descripción del proceso seguido, 756.-XI.II.III. Análisis de datos e información: aportaciones según las categorías señaladas, 758.-XI.II.III.I. Estructura conceptual: ¿Qué se entiende por “aula”? ¿Cuáles son las características y rasgos que mejor la definen?, 759.-XI.II.III.II. Estructura académica: El Trabajo por Proyectos en la dinámica de enseñanza, 762.-XI.II.III.III. Estructura organizativa: El aula se dibuja con la historia del curso, 802.-XI.II.III.IV. Estructura social: ¿Cómo se relacionan los protagonistas en el aula?, 806.-XI.II.III.V. Estructura comunitaria: polifonía de voces en el aula. La colaboración, eje clave en la acción educativa, 811.-XI.II.III.VI. Obstáculos y necesidades en la vida del aula, 824.-XI.II.III.VII. Elementos que favorecen la actividad en el aula, 827.-XI.II.III.IX. Expectativas: mejoras deseables, valoración de la realidad, 828.-XI.II.IV. Estudio de Caso 2. La comunicación y la expresión en el aula de la mano de sus protagonistas. Ejes de una dinámica innovadora, 831.-XI.II.V. Conclusiones al Estudio Intensivo, 842.

XI.III. Resultados del Estudio Subjetivo. Historia de Vida, 849.-XI.III.I. Informe Biográfico, 855.-XI.III.II. Dibujando el retrato de la protagonista. Perfil Biográfico, 856.-XI.III.III. Su Historia, 857.-XI.III.III.I. Vida en la infancia y en la escuela, 858.-XI.III.III.II. La formación profesional: la escuela de magisterio, 862.-XI.III.III.III. El comienzo, 867.-XI.III.IV. A modo de síntesis. Apuntes acerca de la revisión de una práctica como referente educativo, 881.-XI.III.V. Análisis vertical de la Historia de Vida, 882.-XI.III.VI. Julia, historia de una docente que promueve la emoción por la enseñanza. Conclusiones de una historia con “historia”, 900.-XI.III.VII. Análisis de Incidentes Críticos, 908.-XI.III.VII.I. Incidente crítico 1, 909.-XI.III.VII.II. Incidente crítico 2, 911.-XI.III.VIII. Biograma, 913.-XI.III.IX. Mi encuentro con la historia de vida de Julia. Un lugar para la reflexión desde la visión de la investigadora, 918.

XII. Conclusiones generales y limitaciones de la investigación.....922

XII.I. Diferentes metodologías, desde una perspectiva integrada, para conocer y comprender la acción educativa desde el estudio de sus múltiples variables, 924.-XII.II. ¿Qué es lo que necesita la acción educativa a día de hoy? ¿Hacia dónde hemos de avanzar? ¿Qué es lo que hemos conseguido? Una visión integrada del aula, 925.

XIII. Referencias bibliográficas.....946

Anexos (CD)

Í

ndice de tablas, figuras, ilustraciones y

gráficos

Índice de tablas

Índice de tablas			
Nº Cap.	Nº tabla	Nombre	Página
Bloque I. Marco Teórico			
1	1.1	Criterios para concretar los estudios de los procesos que se dan en el aula en base a las aportaciones de Hamilton (1983)	55
1	1.2	Elementos que forman parte del ambiente de aprendizaje según Herrera (2006).	57
1	1.3	Características del concepto de aula, en base a las definiciones aportadas por diferentes autores	62
1	1.4	Síntesis concepto aula: ¿Qué es? ¿Qué no es? ¿Además?	63
1	1.5	Definiciones aportadas por alumnado universitario respecto al concepto de aula	64
2	2.1	Paradigmas del modelo tecnológico	72
2	2.2	Funciones del alumnado en las tareas de aprendizaje	74
2	2.3	Funciones del profesorado en función de las aportaciones de García-Valcárcel (2003)	76
2	2.4	Actividades para fomentar la comunicación e interacción social	80
2	2.5	Objetivos Generales de la Etapa de Educación Infantil en cuatro Reformas Educativas	86
2	2.6	Objetivos Generales de la Etapa de Educación Primaria en cuatro Reformas Educativas	87
2	2.7	Modelo para interpretar el artículo 12 de los Derechos del Niño (1989)	103
3	3.1	Características del cambio educativo.	117
3	3.2	Diferencia entre Reforma e Innovación.	118
3	3.3	Síntesis experiencias innovación a nivel nacional e internacional	124
3	3.4	Ejes centrales del proceso de cambio. Experiencia 1. Nivel Internacional.	125
3	3.5	Definiciones de autores en base a elementos que resisten los procesos de cambio	135
3	3.6	Actuaciones que disminuyen las resistencias al cambio	135
3	3.7	Rasgos que ponen de manifiesto la simplicidad conceptual revelada en el lenguaje de los profesores (Jackson, 2009).	137
3	3.8	Estilos docentes para la mejora de la práctica educativa según Trillo Alonso (1994:70-74).	138
4	4.1	Interrogantes para la selección de contenidos según Klafki (1958)	156
4	4.2	Nuevo esquema para traducir la voz de los estudiantes, según las aportaciones de Cook-Sather (2007) y Thiessen& Cook-Sather (2007).	157
4	4.3	Principios del currículum democrático según Martínez Bonafé (2004)	158
4	4.4	Propuestas a las nuevas demandas para el currículum (Gimeno, 2010:202).	162
4	4.5	Bases Históricas de los Proyectos de Trabajo.	169
4	4.6	Criterios para la selección de temáticas	174
4	4.7	Propósitos de la planificación de las actividades	175
4	4.8	Referentes para el análisis de las actividades de enseñanza-aprendizaje.	192
4	4.9	Rol de las actividades de aprendizaje (Porlán et al., 1988)	208
4	4.10	Referentes para el análisis de las actividades de aprendizaje	211
4	4.11	Relación teorías del aprendizaje e implicaciones en la evaluación, en base a	220

		las aportaciones de Bordas y Cabrera (2001).	
4	4.12	Ajuste de ayudas durante el proceso de evaluación según Colomina y Rochera (2002)	222
4	4.13	Clasificación de actividades de evaluación	223
4	4.14	Relación de técnicas e instrumentos de evaluación.	224
4	4.15	Experiencias que definen formas alternativas de enseñar y de aprender.	229
5	5.1	Concepciones sobre el tiempo	288
5	5.2	Categorías para analizar el modelo convencional y materiales curriculares	302
5	5.3	Categorías para analizar el modelo tecnológico y materiales curriculares	303
5	5.4	Categorías para analizar el modelo espontaneísta y materiales curriculares	304
5	5.5	Categorías para analizar el modelo investigador y materiales curriculares	306
Bloque II. Estudio Empírico			
7	7.1	Etapas para el desarrollo profesional desde las aportaciones de Kugel	344
7	7.2	Momentos clave en la vida de la investigadora e interpretación ligada a la justificación personal	347
7	7.3	Problemas de la investigación.	354
7	7.4	Problema 1. Concepto de aula.	355
7	7.5	Problema 2. Currículum ¿Qué enseñar?	356
7	7.6	Problema 3. Dinámica de enseñanza ¿Cómo enseñar?	358
7	7.7	Problema 4. Organización espacial y temporal	359
7	7.8	Problema 5. Relaciones y orden	361
7	7.9	Problema 6. Diversas voces en el aula	362
7	7.10	Problema 7. Obstáculos y necesidades en la vida del aula	363
7	7.11	Problema 8. Elementos que favorecen la actividad en el aula	363
7	7.12	Problema 9. Expectativas: mejoras deseables y valoración	364
7	7.13	Categorías iniciales de la investigación derivadas del trabajo final de Máster (Morcillo, 2008:6).	365
7	7.14	Reformulación de categorías del Trabajo fin de Máster a la Tesis Doctoral	367
7	7.15	Inclusión de nuevas categorías del Trabajo fin de Máster a la Tesis Doctoral.	368
7	7.16	Contenidos de las categorías de la investigación.	369
7	7.17	Categorías de la investigación	370
7	7.18	Relación de categorías con ítems del cuestionario (de forma epidérmica)	378
7	7.19	Características de la metodología cuantitativa y cualitativa. Fuente: Thomas & Nelson (2007).	380
7	7.20	Ventajas e inconvenientes del cuestionario.	385
7	7.21	Cuestiones éticas en el estudio de casos (Angulo y Vázquez, 2003:21)	395
7	7.22	Características principales de la investigación	401
8	8.1	Centros educativos de la muestra inicial	412
8	8.2	Listado de pueblos y centros de estudio, zona de localización y número de participantes	421
8	8.3	Localidades y profesorado participante en el estudio	423
8	8.4	Centros que no han participado y centros que se han incorporado en el estudio extensivo	424
8	8.5	Relación de categorías con ítems del cuestionario	425
8	8.6	Relación de objetivos de la investigación con ítems del cuestionario	427
8	8.7	Ejemplos de escala no comparativa tipo Likert de nuestro cuestionario	428
8	8.8	Fases para la elaboración del cuestionario	429

8	8.9	Selección de criterios para una correcta presentación del cuestionario	431
8	8.10	Dimensiones del cuestionario del profesorado	432
8	8.11	Carta dirigida a participantes (Estudio Extensivo)	442
8	8.12	Carta dirigida a informantes clave (Estudio Extensivo)	445
8	8.13	Esquema-síntesis de la entrevista realizada a informantes clave del CEP de Bollullos-Valverde	448
8	8.14	Centros educativos seleccionados por los informantes clave (CEP Bollullos-Valverde) y razones que justifican la misma	449
8	8.15	Centros educativos seleccionados por los informantes clave (CEP Aracena) y razones que justifican la misma	450
9	9.1	Características de los estudios de casos según Bonache (1999)	467
9	9.2	Técnicas de recogida de información y soportes en los estudios de casos (Vázquez y Angulo, 2009).	469
9	9.3	Principios elementales de los estudios de casos con enfoque interpretativo según Cepeda (2006)	471
9	9.4	Ventajas y desventajas con estudios de casos según McKernann (1999:98)	473
9	9.5	Conclusiones de la revisión bibliográfica del Estudio de Casos	474
9	9.6	Tipología de nuestro estudio de caso	478
9	9.7	Relación de fases según la clasificación de Pérez Serrano (1994) y Martínez Bonafé (1991) y la clasificación de Rodríguez Gómez et al. (1996).	479
9	9.8	Fases del Estudio de Casos.	479
9	9.9	Criterios para la selección de los casos.	482
9	9.10	Formato de carta para el acceso al campo en los Estudios de Caso	492
9	9.11	Criterios para la elección de los casos según Santos (1990)	496
9	9.12	Instrumentos empleados en la recogida de datos	497
9	9.13	Modelo de observación para la dinámica de aula. Observación selectiva.	500
9	9.14	Protocolo observación de aula. Observación focalizada.	501
9	9.15	Datos del Centro. Cuaderno de Campo	505
9	9.16	Información administrativa del centro. Cuaderno de Campo	505
9	9.17	Calendario de visitas y programación. Cuaderno de Campo	506
9	9.18	Guión de fotografías y de vídeo. Cuaderno de Campo	506
9	9.19	Itinerario de instrumentos. Cuaderno de Campo.	507
9	9.20	Clasificación de las producciones escritas: documentación	508
9	9.21	Principales modalidades de entrevistas según Coller (2000)	509
9	9.22	Relación de categorías temáticas con preguntas de investigación	511
9	9.23	Entrevista a Docentes (Borrador Inicial)	513
9	9.24	Entrevista a Docentes en función de la experiencia implementada (Estudio de Casos)	514
9	9.25	Comparativa categorías temáticas de la investigación con las categorías temáticas de la entrevista a Docentes en el Estudio Intensivo y en el Estudio Subjetivo.	516
9	9.26	Entrevista Familia (Estudio de Caso 1)	517
9	9.27	Entrevista Familia (Estudio de Caso 2)	518
9	9.28	Síntesis fase de planificación de la entrevista	522
9	9.29	Inventario de opiniones	523
10	10.1	Aproximación al concepto de Historias de Vida	551
10	10.2	Ejemplos paradigmáticos de Historias de vida	554

10	10.3	Objetivos específicos investigación biográfico-narrativa	559
10	10.4	presentación general del diseño de investigación	563
10	10.5	Elementos de la investigación biográfico-narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).	565
10	10.6	Tipología de documentos para la revisión bibliográfica	568
10	10.7	Conclusiones de la literatura asociada a la investigación biográfico-narrativa	569
10	10.8	Instrumentos para la recogida de información.	575
10	10.9	Especificación de objetivos según diferentes elementos	577
10	10.10	Síntesis de la planificación de la entrevista profundidad	582
10	10.11	Tipos de identidades y contenido	584
10	10.12	Preguntas generadoras del protocolo/guía en profundidad	586
10	10.13	Preguntas de narración del protocolo/guía en profundidad. Bloque: Contexto social y familiar en la infancia y adolescencia	587
10	10.14	Preguntas de narración del protocolo/guía en profundidad. Bloque: Vida durante la infancia y el papel escolar en ella.	589
10	10.15	Preguntas de narración del protocolo/guía en profundidad. Bloque: Diversos caminos de la escolarización hasta llegar a Magisterio	589
10	10.16	Preguntas de narración del protocolo/guía en profundidad. Bloque: La formación durante Magisterio	591
10	10.17	Preguntas de narración del protocolo/guía en profundidad. Bloque: Los primeros comienzos laborales	592
10	10.18	Preguntas de narración del protocolo/guía en profundidad. Bloque: La vida personal	593
10	10.19	Preguntas de narración del protocolo/guía en profundidad. Bloque: La vida en la escuela y en el aula	595
10	10.20	Preguntas de narración del protocolo/guía en profundidad. Bloque: Los cambios educativos, sociales, políticos y culturales en relación con el trabajo docente y la vida personal	596
10	10.21	Preguntas de narración del protocolo/guía en profundidad. Bloque: Formación permanente	597
10	10.22	Preguntas de balance del protocolo/guía en profundidad. Bloque: Forma en que se piensa a sí mismo como docente, las imágenes y sentimientos asociados	598
10	10.23	Preguntas de balance del protocolo/guía en profundidad. Bloque: Experiencias durante su trayectoria laboral que marcaron un antes y un después en su identidad como docentes	599
10	10.24	Preguntas de balance del protocolo/guía en profundidad. Bloque: Expectativas o proyectos para el futuro	599
10	10.25	Proceso a seguir para el análisis de incidentes críticos	616
10	10.26	Identificación de los informantes en el proceso de transcripción	620
10	10.27	Símbolos de transcripción recomendados en el trabajo de Silverman (2006).	622
10	10.28	Pasos para el análisis de datos cualitativos en el estudio subjetivo	623
10	10.29	Sistema de codificación estructurado en el estudio biográfico-narrativo	626
10	10.30	Categorías interpretativas para el análisis de datos de Guba& Lincoln (1982) adaptada por Parrilla, Gallego y Murillo (1996).	630
10	10.31	Diseño para el análisis vertical/estudio de caso.	642

Resultados del Estudio Extensivo			
11	11.1	Nº centros participantes en el Estudio Extensivo	651
11	11.2	Ubicación de localidades en las Comarcas de la provincia de Huelva	653
11	11.3	Número de proyectos por centro educativo	655
11	11.4	Proyectos de Innovación 2012/2013 de la Consejería de Educación por Centro Educativo	656
11	11.5	Fases del desarrollo profesional según Huberman (1989)	664
11	11.6	Nº docentes de 30 a 39 años por Comunidad Autónoma (2012/2013)	666
11	11.7	Revistas educativas que se leen con frecuencia	673
11	11.8	Participación en acciones de formación	675
11	11.9	Repercusión de las acciones de formación	678
11	11.10	Estadísticos descriptivos del Concepto de aula	680
11	11.11	Resultados estructura conceptual del aula	682
11	11.12	Estadísticos descriptivos del Currículum	683
11	11.13	Centros educativos y pruebas de diagnóstico	686
11	11.14	Resultados obtenidos del bloque del Currículum	688
11	11.15	Estadísticos descriptivos de la Planificación de la enseñanza	689
11	11.16	Contraste entre el nivel educativo en el que se imparte docencia y la incorporación de las ideas del alumnado a la planificación	690
11	11.17	Resultados obtenidos de la planificación de la enseñanza	692
11	11.18	Estadísticos descriptivos de las actividades de aprendizaje	693
11	11.19	Actividades que más se implementan en las aulas de los centros educativos de la provincia de Huelva.	694
11	11.20	Resultados obtenidos de las actividades de enseñanza-aprendizaje	697
11	11.21	Resultados obtenidos de los materiales curriculares	703
11	11.22	Materiales curriculares más empleados en el aula	704
11	11.23	Estadísticos descriptivos de los materiales curriculares	705
11	11.24	Estadísticos descriptivos de la evaluación	707
11	11.25	Resultados obtenidos de la evaluación	709
11	11.26	Estadísticos Descriptivos de los instrumentos de evaluación	710
11	11.27	Resultados de los instrumentos de evaluación empleados en la dinámica de enseñanza	711
11	11.28	Estadísticos descriptivos de la estructura organizativa	714
11	11.29	Resultados obtenidos de la estructura organizativa. Organización espacial y temporal	716
11	11.30	Resultados de la estructura social del aula	720
11	11.31	Estadísticos descriptivos de la estructura social del aula	722
11	11.32	Estadísticos descriptivos de la estructura comunitaria	723
11	11.33	Resultados de la estructura comunitaria	724
11	11.34	Resultados de los facilitadores en el aula	724
11	11.35	Estadísticos descriptivos de los facilitadores en el aula	725
11	11.36	Resultados de los obstáculos en la dinámica de enseñanza	726
11	11.37	Estadísticos descriptivos de los obstáculos en el aula	727
Resultados del Estudio Intensivo			
11	11.38	Razones para la selección de temáticas. Estudio de Caso Julia	763
11	11.39	Fases para la implementación del proyecto de trabajo	764
11	11.40	Artículos para actualización de contenido. Fase previa PT	767

11	11.41	Red de preguntas del proyecto	774
11	11.42	Relación de los Objetivos Generales de la Etapa con los propósitos del proyecto	778
11	11.43	Un extracto de los contenidos recogidos en el proyecto de trabajo	779
11	11.44	Secuencia básica para las salidas	782
11	11.45	Salidas en el proyecto	782
11	11.46	Propósitos y contenidos trabajados en la salida al Supermercado	786
11	11.47	Experiencias de aula para detectar cambios en los alimentos	789
11	11.48	Procesos que intervienen en las experiencias	790
11	11.49	Contenidos de la actividad “La Pirámide de los Alimentos”.	794
11	11.50	Extracto de rúbrica de evaluación docente	801
11	11.51	Rincones específicos para el proyecto de la alimentación	804
11	11.52	Secuencia básica proyecto de investigación escolar	835
Resultados del Estudio Subjetivo			
11	11.53	Análisis vertical de la Historia de Vida	882
11	11.54	Visiones binoculares dimensiones Historia de Vida	897
11	11.55	Análisis de incidente crítico 1	909
11	11.56	Análisis de incidente crítico 2	911
11	11.57	Biograma formato tabla	915

Índice de figuras

Índice de Figuras			
Nº Cap.	Nº Figura	Nombre	Página
Bloque I. Marco Teórico			
0	0.1	Estructura contenidos panorámica investigación	41
1	1.1	Estructura contenidos tema 1	45
1	1.2	Representación del concepto “aula”. Adaptado de Ruiz Ruiz (2001:233)	55
2	2.1	Estructura contenidos tema 2	66
2	2.2	Infografía con los retos y desafíos en el contexto del aula para el siglo XXI	70
2	2.3	Funciones del profesorado en la actualidad según Alonso y Gallego (1996)	75
2	2.4	Implicaciones de la escuela-familia-comunidad	94
2	2.5	Seis aspectos para garantizar un discurso a favor del movimiento de la voz del alumnado según Logde (2005)	101
2	2.6	Factores para favorecer el liderazgo distribuido (Sheppard et al, 2010)	108
3	3.1	Estructura de contenidos tema 3	112
3	3.2	Condicionantes para que la innovación tenga efectos en la escuela.	119
3	3.3	Elementos clave de la experiencia de Buenos Aires.	125
3	3.4	Elementos clave de la experiencia de Colombia.	127
3	3.5	Elementos clave de la experiencia del C.E.I.P. “Las Moreras”	129
3	3.6	Elementos clave de la experiencia de la Orotava	131
3	3.7	Palabras clave para el desarrollo sostenible en la escuela	132
3	3.8	Representación de una organización que aprende de Bolívar (2012: 219)	141
3	3.9	Criterios para garantizar el éxito en los programas de cambio según Marchesi y Martín (1998)	143
4	4.1	Estructura contenidos tema 4	149
4	4.2	Mapa conceptual Currículum	178
4	4.3	Demandas cognitivas I	202
4	4.4	Demandas cognitivas II	203
4	4.5	Mapa conceptual Dinámica de Enseñanza	215
4	4.6	Mapa conceptual evaluación formativa	227
4	4.7	Características significativas de la experiencia I.	233
4	4.8	Características representativas de la experiencia 2.	239
4	4.9	Características esenciales de la experiencia 3.	243
5	5.1	Estructura contenidos tema 5	248
5	5.2	Eje cronológico con los hitos más relevantes en relación al espacio escolar	256
5	5.3	Cambios e implicaciones en el espacio	264
Bloque II. Estudio Empírico			
7	7.1	Estructura contenidos tema 7	323
7	7.2	Razones que justifican la elección del estudio	329
7	7.3	Finalidad de la investigación	352
7	7.4	Enfoque biográfico-narrativo.	388
7	7.5	Comparativa entre las fases de desarrollo del Estudio de Caso y de la investigación Biográfico-narrativa	390
7	7.6	Estudios que componen nuestra investigación	401
8	8.1	Estructura contenidos tema 8	405

8	8.2	Ruta de viaje	444
8	8.3	Consideraciones finales: el cuestionario	455
9	9.1	Estructura contenidos tema 9	459
9	9.2	Tipología de estudios de caso	472
9	9.3	Modelo general de estudio de cada caso	478
9	9.4	Consideraciones finales: Estudio de Casos	532
10	10.1	Estructura contenidos tema 10	536
10	10.2	Características proceso de investigación biográfico-narrativa según Sepúlveda y Rivas (2003)	543
10	10.3	Términos asociados al método biográfico según Pujadas (1992:14)	546
10	10.4	Características de las historias de vida.	550
10	10.5	Objetivos generales del estudio subjetivo	558
10	10.6	Objetivos de las historias de vida de Fernández y Fernández (2009)	562
10	10.7	Fases en el desarrollo de la entrevista biográfico-narrativa	566
10	10.8	Criterios de selección de la participante	572
10	10.9	Relación de objetivos con otros elementos	576
10	10.10	Esquema de la entrevista biográfica	580
10	10.11	Elementos para la planificación de la entrevista biográfica	581
10	10.12	Proceso a seguir durante el ciclo de entrevistas	600
10	10.13	Esquema gráfico de los elementos básicos del Biograma	603
10	10.14	Desglose del Biograma en formato árbol (raíces)	604
10	10.15	Desglose del Biograma en formato árbol (tronco)	605
10	10.16	Desglose del Biograma en formato árbol (ramas)	606
10	10.17	Esquema final Biograma en formato árbol	607
10	10.18	Ejemplo de Biograma (estilo tabla)	608
10	10.19	Ejemplo de Biograma (estilo eje cronológico)	609
10	10.20	Fases en el análisis de datos	617
10	10.21	Modelo interactivo de análisis de datos cualitativos Miles & Huberman (1994).	618
10	10.22	Proceso de codificación del análisis cualitativo. Adaptado de Moreno et al. (2002:124).	625
10	10.23	Sistema de codificación cronológica para el estudio biográfico-narrativo	633
10	10.24	Consideraciones finales: estudio subjetivo	645
11	11.1	Estructura contenidos tema 11. Resultados Estudio Extensivo	646
11	11.2	Estructura contenidos tema 11. Resultados Estudio Intensivo	746
11	11.3	Pasos implementación proyecto de trabajo	765
11	11.4	Estructura contenidos tema 11. Resultados Estudio Subjetivo	850
11	11.5	Biograma Julia	914
12	12.1	¿Qué hemos comprendido de la acción educativa?	942

Índice de Gráficos

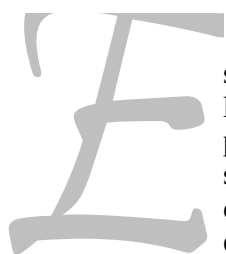
Índice de Gráficos			
Nº Cap.	Nº Gráfico	Nombre	Página
Bloque II. Estudio Empírico			
8	8.1	Porcentaje de docentes participantes en función de la localidad	424
11	11.1	Centros educativos por localidades y número de docentes	652
11	11.2	Número de habitantes por localidad	653
11	11.3	Centros educativos adscritos al Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular	659
11	11.4	Centros educativos adscritos al Plan de Autoevaluación y Mejora	661
11	11.5	Centros participantes y Centro del Profesorado (CEP) al que pertenecen	662
11	11.6	Género de la muestra	663
11	11.7	Nivel educativo en el que se imparte docencia	664
11	11.8	Años de experiencia docente	666
11	11.9	Edades del profesorado participante	666
11	11.10	Titulaciones académicas del profesorado participante	668
11	11.11	Titulaciones académicas del profesorado participante por género	669
11	11.12	Cargos de gestión de los docentes participantes	670
11	11.13	Situación laboral del docente por sexo	670
11	11.14	Publicaciones en revistas educativas en el ámbito nacional y/o internacional por sexo	671
11	11.15	Publicaciones en revistas por centros educativos	672
11	11.16	Proporción de docentes –en función del género- que leen revistas educativas	673
11	11.17	Resultados ítem elección de actividades alumnado y años de experiencia docente	697
11	11.18	Resultados ítem 36 (actividades de aprendizaje)	697
11	11.19	Actividades que habitualmente más se emplean en el aula	702
11	11.20	Etapa educativa en la que se recurre a los pequeños grupos para la realización de las actividades	703
11	11.21	Resultados para el ítem: doy la oportunidad a mis estudiantes para que evalúen su propio aprendizaje	709
11	11.22	Nivel educativo Distribución del donde más se emplea la observación	713
11	11.23	Nivel educativo donde más se emplea el diario docente	713
11	11.24	Nivel educativo donde más se emplea el portafolios	714
11	11.25	espacio físico en los diferentes niveles educativos	719

Índice de Ilustraciones

Índice de Ilustraciones			
Nº Cap.	Nº Ilustración	Nombre	Página
Bloque I. Marco Teórico			
4	4.1	Infografía relativa a los puntos fundamentales en la teoría de Richard Gerver.	183
Bloque II. Estudio Empírico			
8	8.1	Mapa de las localidades que han participado en el estudio y de las comarcas de Huelva.	422
8	8.3	Vista de datos	453
8	8.4	Vista de variables	453
10	10.1	Organizar y gestionar archivos con Adobe Digital Editions	567
11	11.1	Asamblea post-presentación ideas PPT	772
11	11.2	Trama conceptual en evolución aula	775
11	11.3	En la carnicería de la salida al Supermercado	784
11	11.4	Actividades post-salida supermercado	787
11	11.5	Durante la visita a la frutería	788
11	11.6	Después de la visita a la frutería	789
11	11.7	Aprendiendo a formar frases y a componer puzzles	793
11	11.8	Realizando actividades con ayuda del ordenador	795
11	11.9	Juego “un camino muy sabroso” (evaluar)	798
11	11.10	Carpeta de aprendizaje colectivo	799
11	11.11	Trama en evolución en el aula	800
11	11.12	Plano que asemeja la distribución espacial del aula de Julia	802
11	11.13	Organización espacial aula	805
11	11.14	Interacción del alumnado en la frutería	807
11	11.15	Nos comemos una mandarina. Relaciones ricas aula	809
11	11.16	Participación comunitaria en el aula	812
11	11.17	Participación de las madres en la salida a la frutería	818
11	11.18	La investigadora trabajando junto al alumnado	819
11	11.19	Merendola Intercultural con participación de madres	819
11	11.20	Libros viajeros	820
11	11.21	Tras la representación del León Simón, con mis alumnas	822
11	11.22	Maqueta regalo alumnos/as Universidad para la clase de Julia	822
11	11.23	Experto en Educación Física ofreciendo charla a los escolares	823
11	11.24	Exposiciones en el aula. Circuitos eléctricos y volcanes	835
11	11.25	Muestra de los volcanes en clase	836
11	11.26	Muestra de los circuitos eléctricos en clase	837
11	11.27	Retratos de una vida en sepia	856

9

ntroducción General



Esta investigación se hace eco de la acuciante necesidad de la mejora de la práctica educativa a día de hoy. Se plantea para un escenario particular, con su propia idiosincrasia y significatividad. Es una apuesta encaminada a la construcción futura de una teoría para la acción educativa, con la finalidad de obtener una mayor comprensión de ella.

La estructura del trabajo se presenta siguiendo el esquema clásico para las investigaciones del corpus educativo. La primera parte de la Tesis Doctoral, Marco Teórico, ha desempeñado la función de establecer las bases teórico-conceptuales sobre las que se asienta la Tesis Doctoral y el Estudio Empírico (Capítulos 1-5). La segunda parte profundiza en el Estudio Empírico (Capítulos 6-12), en el que se presenta la investigación realizada en torno al análisis de las variables que intervienen en la acción educativa, desde una perspectiva integrada.

En el primer capítulo, denominado, *¿Qué es eso que llamamos aula? Análisis desde el punto de vista conceptual*. Tiene como finalidad abordar el campo semántico-etimológico del concepto “aula”. Desde este marco referencial, seleccionamos y señalamos algunas acepciones que nos aportan diversos autores a lo largo de las últimas décadas. Remarcamos las características más significativas de cada una de ellas, estableciendo, a su vez, comparaciones que nos guíen hacia una clasificación conceptual sujeta a diversas categorías: desde el aula como espacio físico, como grupo humano, como un lugar donde el estudiante aprende a ser y a vivir, entre otros. En último lugar, y en base a las diferentes aportaciones analizadas, indicaremos qué es para nosotros el “aula”.

El segundo capítulo, *Desafíos y Encrucijadas en el contexto del aula en la sociedad actual*, selecciona e identifica algunos de los desafíos y

encrucijadas que, a nuestro juicio, contribuyen al debate de los nuevos enfoques a adoptar con el fin de transformar y mejorar la acción educativa en el aula, en la sociedad actual. Entre los retos que registramos destacan la revalorización del *trabajo colaborativo* entre profesionales desde la perspectiva del liderazgo compartido o distribuido, las competencias clave y saberes fundamentales en la educación del siglo XXI (*currículum integrado*), el *impacto de las TIC* en el ámbito escolar, otorgando un carácter significativo al papel del estudiante y del docente, a las características que subyacen en los nuevos entornos comunicativos y las estrategias y herramientas que permiten formar personas cada vez más autónomas para el aprendizaje permanente en colaboración. Por otra parte, nos centramos en un *nuevo concepto de infancia*, en la *participación de la comunidad educativa* y, finalmente, la diversidad en el aula desde la filosofía de la *inclusión escolar* (voz de los estudiantes).

El tercer capítulo hace referencia a ***la perspectiva del cambio educativo y su incidencia en las aulas: dónde el cambio no llega, dónde el cambio se vive y se siente***. Analizamos, en este capítulo, la perspectiva del cambio educativo y su incidencia en las aulas. Desde un marco general, profundizamos en el significado de la gramática del cambio educativo, sentando las bases para esclarecer su conceptualización, así como algunas consideraciones relevantes a tener en cuenta. A tenor de las transformaciones emergentes en una sociedad compleja, se necesitan nuevas respuestas en la práctica educativa, así optamos por reflexionar y cuestionar los elementos que favorecen otra educación posible y necesaria, desde las últimas investigaciones acaecidas en el panorama educativo, presentando algunas experiencias de éxito a nivel nacional e internacional. En la otra cara de la moneda, vislumbramos la visión más estática del cambio y la mejora educativa, profundizando en las barreras que frenan y obstaculizan la sostenibilidad de las experiencias innovadoras. Para, finalmente, detenernos en uno de los principales agentes del cambio para la mejora de la clase, los docentes. Estrategias como la Formación en Centros y las Comunidades Profesionales de Aprendizaje constituyen una vía y camino adecuado para el diagnóstico, análisis, reflexión, valoración de las necesidades y reorientación de las prácticas profesionales que inciden de manera directa en la posibilidad del cambio educacional desde el propio centro.

En el cuarto capítulo, ***describiendo los elementos que conforman un paisaje llamado aula: “estructura académica”***. Nos detenemos en la estructura académica como elemento relevante y significativo para el análisis de la acción educativa. En él abordamos dos cuestiones clave: *¿qué enseñar?* y *¿cómo enseñar?* de manera interrelacionada. En primer lugar, nos planteamos la revisión/estudio del Currículum desde un enfoque o perspectiva integrada. Desechamos la idea de la enseñanza de unos contenidos inconexos y alejados de las transformaciones emergentes en la sociedad, transmitidos oralmente y presentados en compartimentos estancos, apostando por la integración curricular en torno a una “perspectiva democrática”. Se requiere que el currículum se plasme en un texto que contemple la complejidad de los fines de la educación y desarrollar una acción holística capaz de despertar en

los escolares procesos que sean propicios para alcanzar esa finalidad. Desde esta idea presentamos algunas experiencias educativas que plantean el abordaje de los contenidos de modo innovador; entre ellos se encuentran: partir de lo que sabe el escolar, globalización curricular, fomentar el trabajo en equipo o aprendizaje cooperativo, la creación de espacios de diálogo, la inclusión de talleres, rincones y grupos interactivos. En segundo lugar, damos respuesta a la segunda cuestión, ¿cómo enseñar?, o lo que es lo mismo, profundizamos en la dinámica de enseñanza. La revisión de la literatura se concentra en estudiar las actividades de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, en la evaluación formativa.

El último capítulo que da forma al cuerpo teórico, lleva por nombre ***¿Cómo nos organizamos? Configuración del espacio, del tiempo escolar y la planificación de los recursos en las aulas***. En primer lugar, realizamos un balance normativo-legislativo que versará sobre la importancia adquirida a lo largo de la historia de la educación la configuración de los espacios en los centros escolares, como un elemento y eje fundamental en el aprendizaje del alumnado, posteriormente, indagaremos en su relevancia para la educación, así como el marco semántico-conceptual por el cual movernos, sin olvidarnos de algunas recomendaciones para una organización espacial integrada en los retos y desafíos de la educación del siglo XXI, en la línea de conseguir el cambio educativo. En segundo lugar, abordamos su organización, en base a un breve análisis en torno a los materiales curriculares. Partiremos de su definición, marcaremos sus funciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, posteriormente, justificaremos su importancia, para finalizar con algunos criterios para el empleo de los materiales en el aula. En último lugar, profundizaremos en la problemática del tiempo escolar, una variable muy presente en la vida de las personas y que de algún modo nos incita a plantear otra forma de organizar el mismo.

Tras el análisis bibliográfico, fase del trabajo en la que se ha incidido en las variables que intervienen en la dinámica del aula, con una exploración de su campo semántico, así como en cuestiones que atañen al concepto de cambio educativo, con el análisis de experiencias de innovación singulares en el panorama nacional e internacional, cuya mejora de la acción educativa es una realidad, entre otros asuntos, proseguimos al planteamiento de este capítulo: ***Diseño General de la Investigación: Estudio Integrado***.

Inicialmente, en este capítulo profundizamos en las razones y el origen de la investigación, seguidamente, detallamos los problemas, la finalidad, así como los objetivos del estudio, sintetizados y organizados en una tabla de categorías. A su vez, incidimos en la opción metodológica escogida que otorga sentido al estudio integrado, combinando los paradigmas cuantitativo y cualitativo, en los tres estudios que componen el mismo. El primero de ellos, el extensivo, analiza las concepciones que diversos docentes de la provincia de Huelva tienen sobre las diferentes categorías que forman parte del cuestionario administrado. El segundo, nos centramos y sumergimos en la cotidianidad del aula de dos centros educativos. A través de dos estudios de caso conocemos cómo funciona el aula desde planteamientos que

se pueden considerar como innovadores. Finalmente, el último estudio, denominado biográfico, nos permite observar, mediante la voz de dos docentes, cómo viven y sienten el aula, remitiéndonos a la narración de sus propias historias de vida. Estos estudios se abordan paralelamente en capítulos posteriores, desde aquí tan sólo señalamos algunas cuestiones teóricas clave que nos permiten comprender cada uno de ellos. Finalmente, deparamos en los *principios* (triangulación, enfoque progresivo, confidencialidad y revisión por los interesados) que acompañan al estudio y en las *cuestiones éticas para el desarrollo de la investigación*, desde un enfoque general y particular para cada uno de los estudios.

El siguiente capítulo, se centra en la descripción del ***Diseño General del Estudio Extensivo***. Para su diseño, en primer lugar, recogemos el marco conceptual y terminológico del cuestionario. Asimismo, una vez consideradas sus características más representativas, especificamos la población y la muestra del estudio extensivo. En tercer lugar, ahondamos en el proceso de elaboración del cuestionario, ligado a este apartado, aunque en diferentes secciones, nos encontramos los pasos esenciales para su elaboración: formato y estructura del cuestionario, elección de las preguntas del cuestionario y descripción de las preguntas del cuestionario. Ya construido el instrumento, el siguiente paso consiste en la presentación y administración del cuestionario. En este espacio, especificamos el proceso que seguimos desde su elaboración hasta la recogida de los cuestionarios en los centros educativos. Finalmente, concluimos con el análisis y tratamiento de la información; a la par que con unas consideraciones finales.

El corazón de nuestra investigación palpita con la necesidad de encontrar estímulos y mecanismos que nos permitan conocerlo y describirlo para seguir su propio biorritmo. La razón de ser del estudio intensivo radica en comprender una determinada realidad social, cultural, educativa, sumergirnos y abrir los entresijos del microcosmos educativo. La acción educativa sólo es posible estudiarla si tenemos acceso a su campo y, por ello, recurrimos al estudio de casos, un método con raíces asentadas dentro del corpus de la investigación educativa. El capítulo del ***Diseño General del Estudio Intensivo***, se inicia con una revisión conceptual del estudio de casos dentro del enfoque de investigación cualitativa, conduciéndonos, de una forma exhaustiva, a la justificación metodológica de nuestro estudio. En segundo lugar, describimos el proceso seguido en el estudio de casos, con el desarrollo de cada una de sus fases. Basándonos en las aportaciones de Martínez Bonafé (1988:46), determinamos que las fases de nuestro estudio fueran: (a) *fase inicial o preactiva*, en la que especificamos los criterios de elección de los casos y el papel de la investigadora, (b) *fase interactiva*, en la que describimos cómo se llevó a cabo el acceso al campo y el proceso de negociación, así como la estructura conceptual del estudio y los instrumentos de recogida de información, (c) *fase final o postactiva*, en la que señalamos cómo se realizó el análisis de los datos y la redacción y elaboración del informe final. Finalmente, el capítulo concluye con un epílogo en el que se señalan los aspectos más representativos del estudio.

Probablemente el interés por develar aspectos no visibles que atañen a la práctica educativa en el aula, nos suscitó la posibilidad de anexar en nuestro estudio las Historias de vida para conocer, investigar y analizar diferentes categorías de las experiencias de vida de las personas, hechos, acontecimientos, así como períodos históricos, que han asumido un importante peso en la trayectoria escolar, formativa y personal, de las docentes participantes en el estudio. En este capítulo, dedicado al **Diseño General del Estudio Subjetivo**, tratamos de aproximarnos de manera epidérmica, en primer lugar a cuestiones que atañen a lo puramente conceptual, una aproximación a la investigación biográfico-narrativa y, como técnica insignia a la Historia de vida (campo semántico, relevancia en el campo de la educación a través de historias de maestros y de maestras, entre otras). En segundo lugar, exponemos la selección y representación de las mismas en nuestra investigación, otorgando espacio a las consideraciones teórico-metodológicas, marcando el trabajo de campo que se llevó a cabo (desde la recogida de evidencias y datos biográficos, centrándonos en la entrevista biográfica, así como en otras cuestiones de suma importancia). Finalmente, dibujamos el rostro de la protagonista para marcar el inicio y la antesala de su propia Historia de vida como eje para entender su práctica cotidiana en el aula, incluyendo la construcción de Biogramas y la detección de incidentes críticos que ilustran un antes y un después en la forma de ser docente.

Los capítulos siguientes se destinan al análisis de los resultados de los tres estudios que componen la investigación. Así, el capítulo noveno describe los resultados del Estudio Extensivo, de carácter exploratorio y enfocado a indagar en las concepciones de los docentes respecto a las variables que forman parte de la acción educativa. El capítulo décimo, describe el segundo estudio de la investigación, consistente en dos estudios de caso en la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria de docentes que promueven una enseñanza alternativa e innovadora. Finalmente, el capítulo onceavo, muestra los resultados del tercer estudio, dedicado a la reconstrucción de la Historia de Vida de la docente del caso 1, como forma de comprender como mayor profundidad la acción educativa desde la exploración de la trayectoria personal y profesional de la docente. Cada capítulo finaliza con una serie de conclusiones parciales respecto al análisis abordado y en torno a las categorías y propósitos de la investigación.

Seguidamente, el capítulo doce, recoge las conclusiones de la investigación, además de detallar los límites, las perspectivas de investigación, además de una serie de propuestas para la mejora de la práctica.

Finaliza la investigación con el registro de las referencias bibliográficas empleada según las normas de la APA.

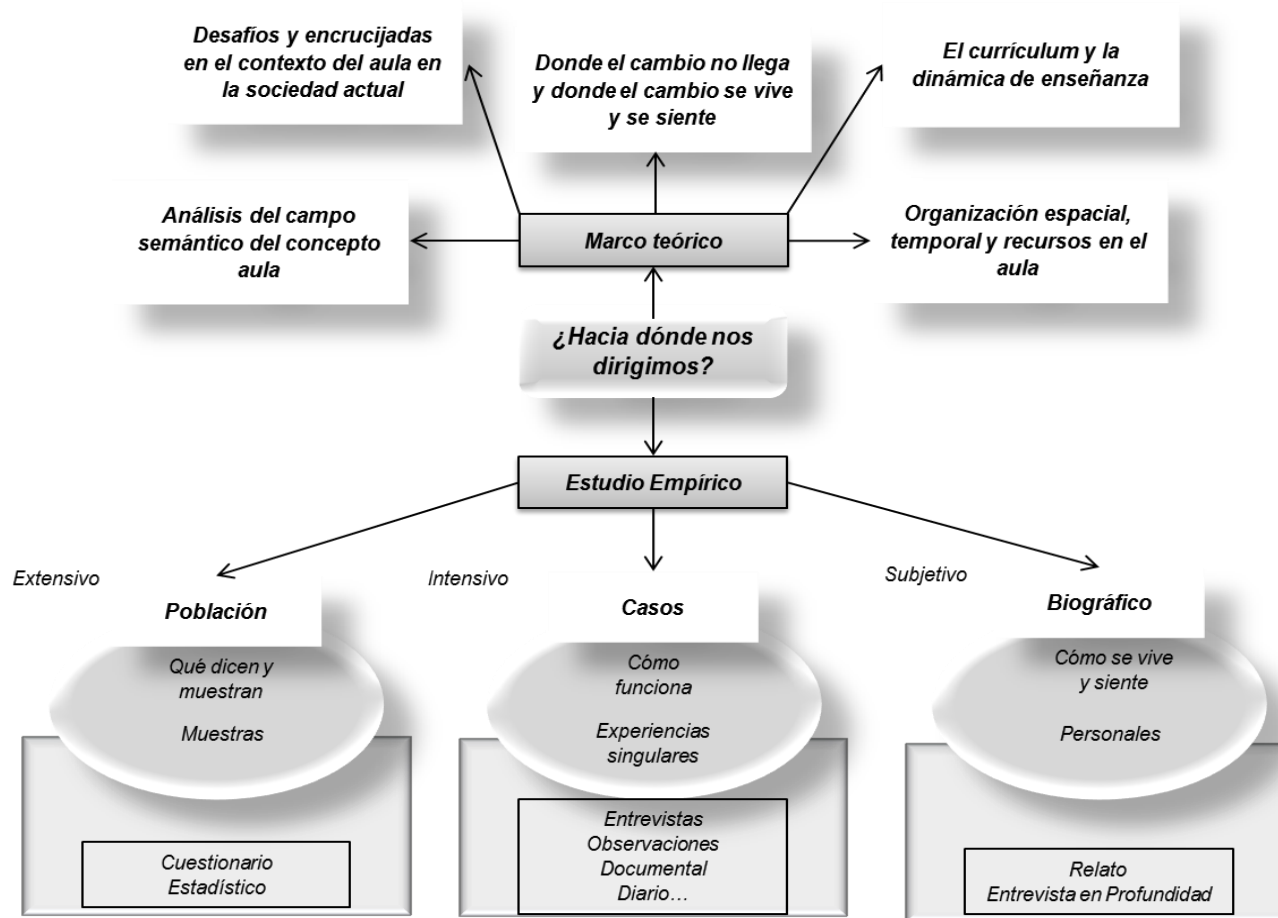
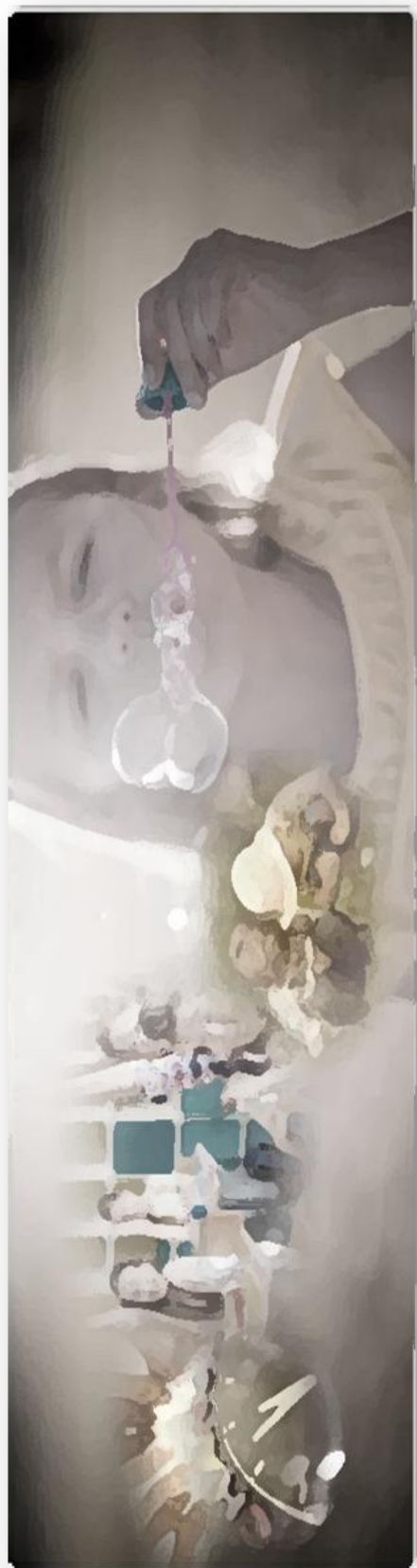


Figura 0.1:
¿Hacia dónde nos dirigimos?



BLOQUE I

MARCO TEORICO

A large, stylized, light gray letter 'L' that serves as a decorative element for the first paragraph. It is positioned to the left of the text, with its vertical stroke extending from the top of the first line down to the bottom of the second line, and its horizontal stroke extending from the bottom of the vertical stroke to the right, underlining the first line of text.

a primera parte de la Tesis Doctoral, Marco Teórico, ha desempeñado la función de establecer las bases teórico-conceptuales sobre las que se asienta la Tesis Doctoral y el Estudio Empírico. Los capítulos que acompañan al marco teórico son: (1) ¿Qué es eso que llamamos aula? Análisis desde el punto de vista conceptual, (2) Desafíos y Encrucijadas en el contexto del aula en la sociedad actual, (3) la perspectiva del cambio educativo y su incidencia en las aulas: dónde el cambio no llega, dónde el cambio se vive y se siente, (4) Describiendo los elementos que conforman un paisaje llamado aula: “estructura académica”. ¿Cómo nos organizamos? Y, finalmente, (5) Configuración del espacio, del tiempo escolar y la planificación de los recursos en las aulas.

CAPÍTULO I. ¿QUÉ ES ESO QUE LLAMAMOS “AULA”? ANÁLISIS CONCEPTUAL



MARCO TEÓRICO

Qué es eso que llamamos “aula” Análisis desde el punto de vista conceptual

Resumen: En este capítulo abordamos el campo semántico-etimológico del concepto “aula”. Desde este marco referencial, seleccionamos y señalamos algunas acepciones que nos aportan diversos autores a lo largo de las últimas décadas. Remarcamos las características más significativas de cada una de ellas, estableciendo, a su vez, comparaciones que nos guíen hacia una clasificación conceptual sujeta a diversas categorías: desde el aula como espacio físico, como grupo humano, como un lugar donde el estudiante aprende a ser y a vivir, entre otros. En último lugar, y en base a las diferentes aportaciones analizadas, indicaremos qué es para nosotros el “aula”.

Palabras clave: campo semántico y etimológico, aula, características del aula, conceptualización.

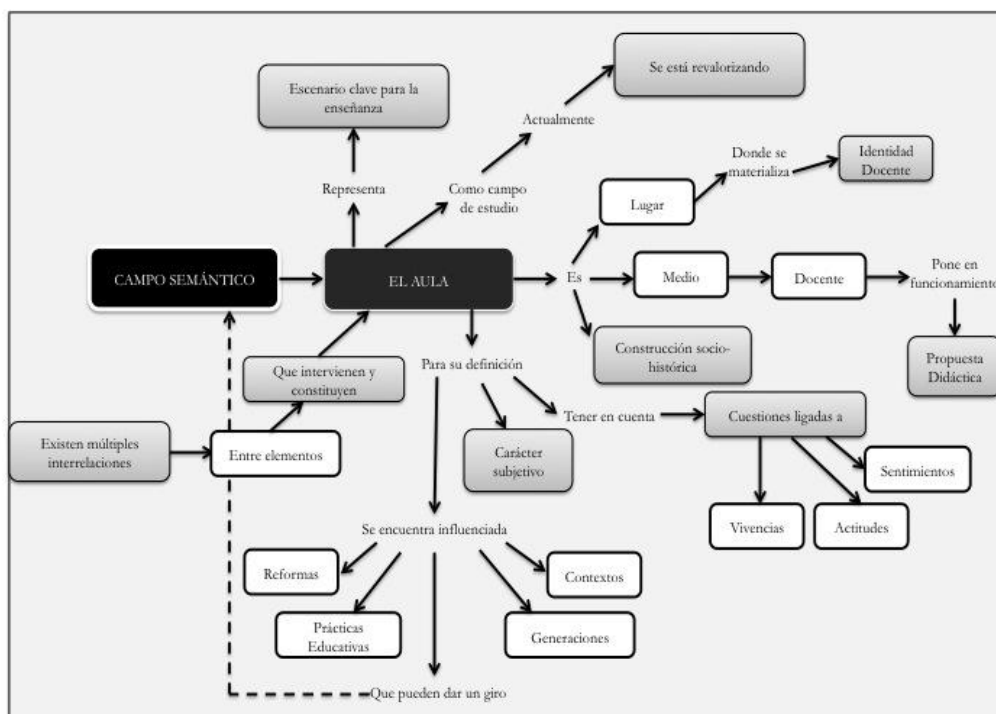


Figura 1.1: Estructura contenidos tema 1

“El aula puede ser entendida como un recinto que se crea en base a los recursos que se tienen. Su forma física ha sido siempre expresión de una concepción condicionada por la cultura y las creencias de cada momento. Además, la morfología del aula y el funcionamiento de la misma nos hablan de las formas que va a adquirir esa sociedad en el futuro. Ella puede ser, bien la expresión de un orden artificial, bien reflejo de una realidad que se mueve, que se transforma, que da vida, que es creada y recreada cada día. Dime que aula te acoge y te diré que sociedad diseñas”

(PORTIA (Asociación para la Transdisciplinareidad), 2008).



ablar del concepto de “aula” supone dirigir nuestra mirada hacia el pasado a través de nuestras vivencias y experiencias; y a su vez, mantenernos y detenernos en el presente, en el día a día de nuestras prácticas educativas y sin más, como agentes implicados en este entramado complejo de fenómenos que caracterizan a nuestras escuelas, a nuestros centros educativos. El aula, es más que el espacio que podemos observar a simple vista, como cuando un actor o actriz divisa un paisaje o bien cualquier acto o situación que no le provoque más que una pequeña sensación. Un aula es un escenario abierto al mundo y al entorno que le rodea, donde confluyen una serie de variables: el espacio, el tiempo y las relaciones personales, las normas, el orden,... las cuales, van a servir para construir su propia idiosincrasia, para establecer sus características y para darle un matiz especial. Por tanto, el aula constituye y representa uno de los escenarios claves para la enseñanza, como indica Pozuelos (2004), es el medio básico en el que el profesorado pone en funcionamiento su propuesta didáctica, evidentemente, no es un espacio neutro, tal y como sugieren diferentes estudios (Coll y Sánchez, 2008; Esteve, 2009; Pujolàs, 2008), ya que hay una estrecha relación entre la disposición ambiental y el modelo de educación que se desea impulsar, de tal forma que existen múltiples interrelaciones entre los elementos que intervienen y constituyen el aula.

El aula como campo de estudio no ha sido (para pedagogos, psicólogos, sociólogos, entre otros) un ámbito de preocupación hasta fecha muy reciente. Curiosamente, el contexto del aula ha estado ausente de la mayoría de las investigaciones sobre la interacción educativa hasta prácticamente la segunda mitad del siglo XX. Los primeros estudios que han

tratado de comprender y analizar el aula datan de mediados de los años 70, aunque no hubo un incremento significativo de los mismos hasta la siguiente década. En lo que respecta al momento actual de estudio del aula en nuestra sociedad y tomando como referencia a Carrasco y González (2007) señalan que desde la política educativa no se apoya económicamente a investigaciones que circunscriben su objeto de estudio a los ámbitos puramente organizativos del aula. Existen numerosos autores (Merchán, 2009) que opinan al respecto y coinciden en la escasez de investigaciones que tratan el estudio de la acción educativa en el aula; es decir, de investigaciones que se acerquen a lo que alumnos y alumnas, profesores y profesoras hacen en la clase, con el propósito de comprender y reflexionar en torno a lo que allí ocurre, y no tanto de enjuiciar o de proponer qué es lo que debería hacerse. Autores como Coll (2008), Merchán (2009), Eisner (1992), Sarason (2003), apelan a la necesidad de un profundo conocimiento de cuanto ocurre en el interior de las aulas convirtiéndose en una prioridad. Así por ejemplo, Eisner (1992) nos menciona que:

“A menos que cambie la práctica en el aula, los cambios sobre el papel, sean en la política o en el currículum, probablemente no van a tener muchas consecuencias para los estudiantes”.

I.I. Algunas consideraciones iniciales...

Desde que Jovellanos, ilustrado de la pedagogía de la revolución francesa en el siglo XVIII, destacase en *Bases para la formación de un plan general de Instrucción Pública* el tema de la gratuidad, que junto con el de la obligatoriedad y universalidad de la enseñanza en todos sus niveles, y especialmente en la enseñanza primaria, podemos deducir que fue uno de los hitos más significativos en lo que a educación se refiere. Así, se confiere a la misma su carácter extensible y abarcable a todos los ciudadanos –hablamos de enseñanza de las primeras letras-, universal y para todas las clases sociales. Este marcado ideal progresista y liberal nos traslada, por otra parte, a otro momento histórico relevante, la *Declaración de los Derechos Humanos* en el año 1948, sin olvidar, claro está, la *Constitución Española* de 1978 que en su artículo 27 aborda el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Uno de los derechos fundamentales, clasificados dentro de la segunda generación, es el “derecho a la educación”.

Autores como Albert (2014:67) sostienen que “*a lo largo del siglo XIX los conflictos de clase se fueron traduciendo en una serie de exigencias de carácter socio-económico, que pusieron de relieve la insuficiencia de los derechos individuales si la democracia política no se convertía además en democracia social. Estas reivindicaciones determinarán un cambio en la actividad del Estado que progresivamente abandonará su postura abstencionista y recabará como propia una función social*”. Dicha función se traduce en una serie de disposiciones socio-económicas que a partir de la Constitución de Weimar se suelen incluir entre los derechos fundamentales, esos son “los derechos sociales”. Por tanto, sostenemos que la educación es un derecho social y, como tal, ha de (re)considerarse su valor para la evolución de un país.

El artículo 26 de la citada Declaración establece que “*toda persona tiene derecho a la educación, esta ha de ser gratuita al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos en función de los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento y el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos*”.

Subrayar, en este caso, que la educación no es una moneda de cambio, que supone la base de un país, que encadena lazos que estaban sin vincular, que forma ciudadanos y ciudadanas capaces de dialogar y respetarse mutuamente, que une culturas, favoreciendo el enriquecimiento intercultural, que trata de cerrar grietas y brechas en torno a la alfabetización.

El derecho a la educación tiene una importancia trascendental en cuanto debería garantizar la adecuada formación del individuo, sin la cual resultaría imposible tomar decisiones racionales en los aspectos que directamente le afectan respecto al desarrollo integral de su persona. Pero, también, es urgente tomar conciencia de que vivimos en una sociedad compleja lo que exige formar a las personas en valores, actitudes y comportamientos democráticos. La educación es el pilar que hace sostener los cimientos de una sociedad que, a día de hoy, se tambalea.

La educación crea ciudadanos y ciudadanas críticos y críticas, capaces de pensar por sí mismos y no como marionetas o seres homogéneos. El panorama educativo está cambiando, está retornando hacia un estado desconocido, en sombra y no palpable. Pero, aquí interviene nuestro papel, como principales protagonistas de esta sociedad que evoluciona a pasos agigantados, para reivindicar el valor de la misma. A nuestro alrededor vemos como existen maestros y maestras, profesores y profesoras, implicados, brillantes, que desarrollan en sus clases; prácticas singulares y ejemplares.

Docentes que son un pilar excepcional para la educación de este país, que son capaces de rozar cada día el cielo con las manos al ver la sonrisa de un alumno o alumna, que ponen pasión, ilusión y esperanza en su trabajo. Docentes que aportan afecto y amor entre sus escolares, que conocen las características individuales de sus estudiantes y se adaptan a sus ritmos de aprendizaje, así como a su realidad familiar, social y cultural. Docentes que nos demuestran que otra educación es posible y que actúan como elementos motivadores para la mejora educativa.

Por ello, iniciamos este recorrido, con el concepto de aula, desvelando sus secretos más ocultos y significados tan precisos. Es ese contexto que necesita ser descubierto para otorgarle el valor que merece.

I.II. Análisis semántico: Concepto de aula.

Podríamos comenzar este texto preguntándonos *¿qué es un aula?* la respuesta a esta cuestión es tan sumamente amplia, por lo que definirla supone un reto y una ambición en sí misma. Implica, además, realizar una historiografía sobre su evolución, al menos, para poder comprender lo que subyace en ella. Por lo tanto, somos conscientes de la dificultad que extraña el realizar una definición concreta de aula, ya que, al hablar de ésta hemos de tener en cuenta aspectos como: la percepción de la persona que emite su visión, conlleva, por otra parte, a una serie de cuestiones ligadas a los propios sentimientos, actitudes, acontecimientos vividos, entre otros, remarcando su carácter subjetivo; puesto que, sus principales agentes son personas. Pero, que, asimismo, se encuentra influenciada por contextos, generaciones, reformas y prácticas educativas que pueden dar un giro a su campo semántico y sentido.

Intentar representar el significado del aula para los y las docentes, nos conduce inmediatamente al título del libro de Julia Navarro, *Dime quién soy*, otorgando el papel de *segunda piel* al aula como tal, como la viven los maestros y las maestras, desligado certeramente del concepto de hábitat

propriadamente dicho. El aula es casi como el espejo del alma de un docente, un lugar donde se materializa su propia identidad, de lo que es, de lo que crea, de lo que vive y siente. En palabras de Analía Leite (2011:251), *no se puede pensar un maestro o una maestra sin el aula, fuera del aula, de su aula, como aparece de manera recurrente en el discurso docente*. Esta aproximación da cuenta del valor que asume el espacio del aula para la vida de un maestro, situación ampliamente documentada desde la investigación en diversos contextos nacionales e internacionales (Rivas, 1991; Sancho, 1991; Medina, 1992; Kelchtermans, 1993, 1996; Rockwell, 1995; Parrilla, Gallego y Murillo, 1996; Bullough, 1997; Dubet & Martuccelli, 1997; Pérez Gómez, 1998; Salgueiro, 1998; Caballero, 2001; Imbernón, 2005; Remedi, 2006).

Como plantean Dussel & Caruso (2003) el elemento insustituible de la escuela es el aula, una construcción socio-histórica que define/moldea una particular organización de aspectos materiales y comunicacionales que no siempre fue entendida como lo es en la actualidad. El concepto de aula, en relación con la escolaridad primaria, se produjo *con la victoria de los métodos pedagógicos que proponían una organización de la enseñanza por grupos escolares diferenciados entre sí, a veces por edad y otras por sus logros de aprendizaje* (Dussel & Caruso 2003:26). El trabajo de estos autores que denominan la “*invención del aula*”, conforma una fuente necesaria para comprender la construcción socio-histórica del aula enfocada desde la génesis de las formas de enseñar y desde la reflexión de dos cuestiones primordiales: *¿Qué es realmente el aula? ¿Qué supone la situación del aula?* Añadiendo, además, que *el ocupar un aula no significa habitarla* (Dussel & Caruso, 2003:20).

Por tanto, el aula es una construcción histórica, que se organizó de la manera que la conocemos a día de hoy hace unos trescientos cincuenta años. Desde la época de Comenio (1592-1670), el aula se organizó siguiendo unos patrones frontales, donde el alumnado tenía como punto de atención central al docente y en una tecnología visual como la pizarra, la lámina o la imagen religiosa, a la par que se establecían relaciones asimétricas y verticales entre el docente y los escolares. Décadas más tarde, la pedagogía simultánea y la organización de grupos homogéneos de edad terminó de conformar lo que actualmente conocemos por aula: un grupo de estudiantes que aprenden todos al mismo tiempo las mismas cosas, y que atienden a un maestro que plantea un programa unificado y central que organiza al conjunto. Tanto nuestros ancestros, como nuestros padres, hijos, entre otros, fuimos y somos educados con esta estructura pedagógica del aula (Dussel, 2011).

Atreviéndonos a cruzar el río más caudaloso donde transcurre la praxis educativa, hacemos mención al significado que nos indica la Real Academia Española de la Lengua para definir el aula como: *la sala donde se celebran las clases en los centros docentes*. El término inglés, “*classroom*”, refleja más ampliamente lo afirmado en el párrafo preferente, al integrar el vocablo “*room*”, sala, pero también lugar, espacio. Por lo que el aula pasa a ser un “*espacio de clase*”. Tal apreciación es la versión más simplificada y

reducida del concepto aula, ajustándose al espacio físico para dotarla de significado.

La pertinencia de realizar una revisión de la literatura en torno a las diferentes aproximaciones del concepto “aula”, facilitan una vía que ayude a la comprensión y clarificación de su campo semántico. En el conjunto de estudios se demuestra claramente que el aula, a pesar de ser un tópico de investigación condicionado a un espacio y tiempo determinados y puede ser observado como un microsistema, resulta ser un mundo complejo de interrelaciones (culturales, personales, grupales) donde convergen diversas metodologías, rutinas, rituales, actividades longitudinales, normas y variadas estrategias de aprendizaje, entre otros.

Dussel & Caruso (2003:31) señalan que el aula es *una estructura material y una estructura de comunicación entre sujetos*. Su estructura material viene definida por la arquitectura, la distribución del mobiliario, los recursos disponibles y las personas que la habitan. La estructura de comunicación tiene que ver con las relaciones de autoridad y el diálogo entre los sujetos, con diferentes relaciones de saber y de poder, ya definidas antes de que los docentes y los estudiantes entren por sus puertas.

Siguiendo a Bustos (2006), el concepto de aula ha tenido tres significados diferentes:

- a) El primero hace referencia al **espacio físico**, el aula como *continente de unas relaciones de enseñanza y aprendizaje*.

En este sentido, cuando hacemos mención al aula como espacio educativo debemos hacer especial hincapié en los elementos que lo adecuan, a su distribución, a su ubicación, a su utilidad, a su funcionalidad, a su calidad, etc., pero también a los personajes que se encuentran inmersos en ella, al tipo de interacciones que se favorecen, a la calidad de las mismas, a las actividades que se desarrollan, etc. con el fin último de saber si dichos elementos forman parte de un proceso educativo que favorece la renovación y la mejora constante de la calidad de la enseñanza (Cano y Lledó, 1990). Autores como Medina (1989:62) constatan la aportación de Bustos (2006), al considerar el aula como *un entorno físico-humano en el que se realiza la enseñanza institucionalizada*.

Por tanto, podemos afirmar que *el espacio ocupado por los miembros del aula es la realidad en la que viven, se desarrollan, muestran su interacción con él y, sobre todo, es la huella de la simbolización que tiene para ellos* (Medina, 1989:62-63). Por tanto, es importante considerar el espacio, puesto que es una variable que contribuye a las relaciones sociales que se dan dentro del aula, favorecen la construcción del conocimiento y colaboran con el éxito de las situaciones de aprendizaje (Polanco, 2004). La organización del espacio en el aula, la distribución del mobiliario y de los materiales motiva a los escolares a moverse en una u otra dirección, jugar en un determinado lugar o cambiarse a otro, escoger materiales, comunicarse, desplazarse, etc. (Iglesias, 1996).

- b) Tomando la consideración anterior, un segundo significado de aula nos remite al de **grupo humano que engloba**. Esta aportación hace referencia al grupo y a las relaciones psicoafectivas y de trabajo que se dan en ella (Bustos, 2006).

En un aula intervienen diversos agentes y las relaciones que se generan entre ellos determinan la creación de un contexto del aula como espacio social y socializador. El aula es, en definitiva, una organización social. Cualquiera que sea la experiencia de aprendizaje que se lleve a cabo ésta tendrá lugar, habitualmente, dentro de la estructura social del aula. En general, los escolares se van socializando por medio de un amplio abanico de situaciones y actuaciones influenciadas, a su vez, por diversas dimensiones. Éstas van a condicionar las relaciones de comunicación que se establezcan dentro del aula, favoreciendo o no un espacio de diálogo, de investigación, de convivencia democrática, de integración de historias personales y culturales, y de interacciones ricas y diversificadas. En palabras de Cano y Lledó (1997), el ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de hacer factible la construcción de un grupo humano cohesionado con propósitos, metas e ilusiones comunes.

Por tanto, *“en el aula, como en cualquier otro conjunto humano, se produce una rica y compleja vida social que va a implicar niveles y condicionamientos diversos: personales, estructurales, laborales e institucionales, cada uno de los cuales tiene su importancia y sus efectos. Todo ello debe ser conocido por todos los implicados en la dinámica educativa y, sobre todo, por los profesores, que son los responsables del logro de los objetivos que le da razón de ser”* (Loscertales Abril, 1992:189).

- c) Un tercer significado nos remite al **aula como ambiente de aprendizaje**. Según Martínez (2008:230), esta visión nos sitúa en la *perspectiva conceptual del enfoque ecológico* que caracteriza la vida del aula, donde:
- El aula queda definida como un espacio físico y psicosocial.
 - El aula se construye en intercambio social en función de la definición de una situación concreta.
 - La vida del aula se construye alrededor de las tareas académicas.

Originariamente, los ambientes de aprendizaje fueron concebidos como todos aquellos elementos físico-sensoriales, tales como la luz, el color, el sonido, el espacio, el mobiliario, etc., que caracterizan el lugar donde un estudiante ha de realizar su aprendizaje. Este entorno debe estar diseñado de modo que el aprendizaje se desarrolle con un mínimo de tensión y un máximo de eficacia (Husen & Postlethwaite, 1989). En la actualidad, ampliamos la manera de concebir a un ambiente de aprendizaje incluyendo además de los espacios físicos y medios, los elementos básicos presentes en la enseñanza.

Por tanto, cuando hablamos de ambiente de aprendizaje nos referimos a (González y Flores, 2000:100-101):

“El lugar donde la gente puede buscar recursos para dar sentido a las ideas y construir soluciones significativas para los problemas [...] Pensar en la instrucción como un medio ambiente destaca al “lugar” o “espacio” donde ocurre el aprendizaje. Los elementos de un medio ambiente de aprendizaje son: el alumno, un lugar o espacio donde el alumno actúa, usa herramientas y artefactos para recoger e interpretar información, interactúa con otros, etc. “.

En términos generales, se pueden distinguir cuatro elementos esenciales en un ambiente de aprendizaje (Herrera, 2006:2):

- i. Un proceso de comunicación o de interacción entre personas.
- ii. Un grupo de herramientas o medios que facilitan la interacción.
- iii. Una serie de acciones reguladas relativas a ciertos contenidos.
- iv. Un entorno o espacio donde se llevan a cabo dichas actividades o experiencias de aprendizaje.

Ciñéndonos a las investigaciones que se derivan del estudio del ambiente que se detectaba en las aulas, nombramos como pioneras las que parten de un *enfoque positivista*, muy limitadas puesto que se basaban en la mera descripción de la realidad observada, manteniendo como finalidad la elaboración de normas y criterios deseables para una correcta enseñanza. Con posterioridad, aparecieron los llamados *enfoques interaccionistas*, más ubicados en las relaciones que se establecen entre las personas. La auténtica transformación aparece con el *enfoque ecológico*, ampliamente documentado y defendido entre investigadores del campo educativo a nivel nacional e internacional (Erickson, 1973; Delamont & Atkinson, 1980; Doyle, 1986; Philips, 1983; Lighfoot, 1983; Green, 1983; Cazden, 1986; Carter & Doyle, 1987; Parrilla, 1992). Considerada como una perspectiva conceptual que caracteriza la vida del aula en términos de intercambios socioculturales, lo que significa dar a conocer, describir y comprender su vida desde su caracterización como sistema social (Doyle, 1985), *otorgando relevancia a las interacciones que se generan a partir del binomio sujeto/medio, el valor que tienen los significados que le otorgan los participantes, la influencia recíproca que viven las distintas personas que participan, así como la naturaleza activa del sujeto, a la hora de procesar la realidad que le afecta* (Pozuelos, 2004:172). En síntesis, este análisis se centra en el estudio de los significados de las relaciones y de los distintos procesos que se dan en el aula (Parrilla, Gallego y Murillo, 1996), señalando Hamilton (1983) cuatro criterios que concretan dichos estudios (Tabla 1.1.):

- Atención prestada a la interacción entre las personas y sus ambientes.
- La enseñanza y el aprendizaje como procesos interactivos. Comprender y describir los sistemas como un todo no fragmentable en partes.
- La clase se considera en interacción con el centro escolar al que pertenece y éste con el medio social y familiar circundante.
- Las actitudes y percepciones de los actores como datos importantes.

<i>Interacción personas/medio</i>	<i>Aula: es un todo</i>	<i>Contexto en interacción con otros contextos</i>	<i>Percepciones de los participantes</i>

Tabla 1.1: *Criterios para concretar los estudios de los procesos que se dan en el aula en base a las aportaciones de Hamilton (1983)*

Desde esta perspectiva, las clases se pueden definir como contextos sociales e institucionales que posibilitan, mediante una determinada organización, el aprendizaje de sus estudiantes. Son lugares donde profesores y alumnado trabajan, mantienen unas relaciones sociales y se ajustan a unas normas que posibilitan la interacción didáctica (Doyle, 1980). A su vez, “*el conjunto de relaciones que se dan en el aula, representado en lo que afecta a las personas genera un entorno propio que incide y es influenciado por el clima general del centro*” (Ruiz Ruiz, 2001:232-233) (Figura 1.2.).

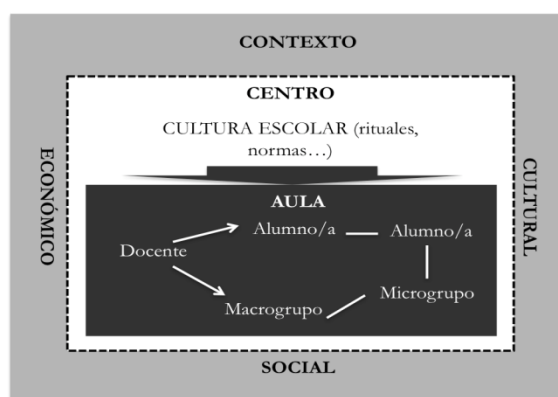


Figura 1.2: *Representación del concepto “aula”. Adaptado de Ruiz Ruiz (2001:233)*

El centro, como institución educativa y espacio socio-cultural envolvente del aula, proyecta sobre ella, sus valores y prioridades, por lo que es muy denodado analizar el clima que se respira en el aula sin descubrir y evidenciar los procesos de incidencia y las repercusiones que se viven en las aulas por la presión del centro y de la comunidad educativa en su conjunto.

El aula como concepto ecosistémico va más allá del angosto espacio tradicional, en el que la labor educativa queda necesitada de un espacio muy

concreto, para ampliarse a los espacios abiertos propios del mundo tecnológico, con un estilo cada vez más abierto. Por tanto, el aula podemos considerarla como Ruiz Ruiz, 1994:99):

- i. El espacio característico de los centros del sistema formal.
- ii. El espacio abierto de gran multiuso por ciclo, departamentos y dependiendo de la naturaleza de las actividades que acometemos.
- iii. Los espacios abiertos y caracterizados de los modelos de enseñanza presencial o no.
- iv. Los espacios semiabierto bien, en centros asociados o en otros departamentos, y los espacios concretos para el desarrollo de tareas instructivas-educativas.

Por tanto, Ruiz Ruiz (1994) apuesta por un aula donde los modelos de enseñanza se extiendan más allá de la presencialidad. Esta idea nos dirige hacia una consideración del aula donde los horizontes se abren, rompiendo las barreras espacio-temporales presentes en la acción didáctica, así como el uso de los medios digitales para acercarnos a un conocimiento desligado de la concepción clásica que se ha tenido hasta ahora del mismo. De este modo, el aula se convierte en un espacio virtual donde sus protagonistas accedan al conocimiento, lo seleccionen, lo analicen y lo produzcan, a la par que convertir la clase en un nuevo entorno comunicativo. Internet es el vehículo que permite abrir las puertas y ventanas del aula hacia novedades, sistemas y elementos que permiten acceder al conocimiento sin implicar trasladarse o contar con exacerbados presupuestos para adquirir y ponerlos al alcance de los escolares. Según Scagnoli (2000) esta herramienta nos ofrece interactividad, comunicación, interconexión, dinamismo en la presentación de los contenidos, uso multimedia, texto y elementos que permiten atender a los alumnos con distintos tipos de aprendizaje, todo en un mismo sitio: el ordenador con conexión a internet.

Por tanto, el uso de las herramientas tecnológicas sirven de soporte dinamizador del aula, creando la necesidad de fortalecer el aprendizaje de los escolares del siglo XXI. Como señala Monereo (2008) en su conferencia *“Desafíos educativos del siglo XXI”*:

“No estamos en una época de cambios, sino en un cambio de época. Internet no es solo una fuente de información, un medio de comunicación, ni siquiera es solo un espacio de aprendizaje, es un potente sistema de mediación con el mundo que está formateando las formas de pensar de nuestros estudiantes, creando una mente virtual, como en su momento hizo el habla (mente oral) o la imprenta (mente letrada). Ante estos “nativos digitales” que gradualmente irán poblando nuestras aulas, nosotros, “emigrantes tecnológicos” (del libro de texto a los ordenadores) ¿podemos hacer algo para pasar el testigo a las nuevas generaciones? ¿En qué medida debemos modificar nuestro currículum, nuestros métodos de enseñanza frente al reto de la sociedad de la información?”.

En esta nueva concepción de aula adaptada a la era tecnológica emerge de su propio ambiente de aprendizaje virtual una serie de elementos constituyentes y conceptuales que la caracterizan (aspectos que ya mencionamos cuando hablábamos del aula como ambiente de aprendizaje up supra). Atendiendo a Herrera (2006) son (Tabla 1.2.):

Elementos constituyentes	Elementos conceptuales
▪ Medios de interacción. ▪ Recursos. ▪ Factores físicos. ▪ Relaciones psicológicas	▪ Diseño instruccional. ▪ El diseño de la interfaz.

Tabla 1.2: Elementos que forman parte del ambiente de aprendizaje según Herrera (2006).

Los elementos constituyentes del ambiente de aprendizaje virtual son:

- a) *Medios de interacción:* pueden existir dos tipos de interacción, tanto *oral* (videoconferencias), como *escrita* (correo electrónico, redes sociales, foros virtuales de debate, entre otros).
- b) *Recursos:* los medios son eminentemente *digitalizados* (texto, imágenes, hipertexto o multimedia). Así como *apoyos adicionales:* biblioteca, hemerotecas, sitios webs, blogs, libros electrónicos... Una de sus principales ventajas es la posibilidad de compartir recursos que hayan sido creados por docentes, alumnos... con otros profesionales o entre los mismos agentes.
- c) *Los factores físicos:* para poder acceder a ese inmenso mundo virtual denominado Internet, se necesita un ambiente físico oportuno, cuyos factores ambientales permitan una adecuada interacción con el medio en sí, así como los recursos necesarios para ello. Las nuevas tecnologías pueden contribuir a hacer más confortable un ambiente de aprendizaje al estimular los sentidos a través de diferentes vías (sonidos, imágenes, etc.).
- d) *Las relaciones psicológicas:* se median por el ordenador a través de la interacción.

Los elementos conceptuales de los ambientes de aprendizaje virtuales son:

- a) *El diseño instruccional:* así como los factores físicos, recursos, etc. forman parte del ambiente de aprendizaje, la planificación del acto educativo (propósitos, contenidos, competencias, diseño de actividades y experiencias, recursos...) es un elemento a tener en cuenta en el mismo. Expresa el concepto que se tiene del aprendizaje y del acto didáctico.
- b) *El diseño de la interfaz:* consiste en la expresión visual y formal del ambiente virtual. Es el espacio virtual en el que han de coincidir los participantes.

Por otra parte, Parrilla, Gallego y Murillo (1996) realizan una clarificación del aula como espacio educativo, en el que señalan las distintas visiones que se pueden adoptar ante una realidad social que demanda métodos diferentes de análisis. Recalcan que *según como concibamos el aula, y según cual sea nuestro particular punto de vista sobre la misma, así será el proceso educativo que se desarrolle en su seno*. El aula para estos autores es: i) un escenario interactivo y sistémico; ii) un espacio educativo de la diversidad; iii) un contexto académico; iv) un espacio social y socializador; v) los habitantes del aula tienen vida propia; vi) un contexto que evoluciona.

Rivas (1992:101) define aula como “*una concreción sociohistórica del subsistema educativo de la sociedad, definido como un espacio social caracterizado por las relaciones de intercambio producidas por las demandas cognitivas y sociales generadas en función de su propia dinámica, que actúa como marco tanto para la conducta, tanto individual como grupal, y marcado por necesidades de aprendizaje diferenciadas para los diferentes ámbitos de la vida que lo caracterizan*”. Esta definición muestra que existen diferentes dimensiones desde las cuales se puede estudiar el aula. La primera dimensión que observamos es la socio-histórica; la cual, hace referencia a comprender el aula como un proceso que se ha concretado a lo largo del tiempo, es decir, que ésta misma ha sido construida y desarrollada por la contribución de las diferentes perspectivas educativas que se han dado a lo largo de la historia (Doménech y Viñas, 1997).

Por otro lado, consideramos que la segunda dimensión trata el aula como espacio vital de intercambio y negociación (Medina, 1992). Con estas palabras el autor nos demanda la necesidad de observar el aula como un espacio de diálogo donde confluyen aspectos cognitivos y sociales (Marcelo, 1992). Por último, el autor cierra esta definición con dos aportaciones que perciben el aula como marco conductual y ambiente de aprendizaje diferenciado (Lucas & Thomas, 1990).

Manteniéndonos en la línea de Rivas (1992), encontramos la definición de Blázquez (1993) donde apuesta por concebir el aula en su sentido más amplio, como *cualquier lugar intra-extramuros del centro en el que la concurrencia de profesores, profesoras, alumnos y alumnas lleva al encuentro de un dato, de una experiencia, de una observación o de una práctica [...] donde el alumno pueda aprender a ser y a vivir*. Profundizando en esta reflexión, vemos como al igual que el anterior, tiene una perspectiva del aula como lugar de desarrollo para todo aquél o aquella que interviene en ésta. Es decir, tiene una visión del aula como lugar de convivencia e intercambio educativo. *La concepción abierta del espacio escolar, ha transformado la imagen rígida del aula y ha propuesto pensarla desde un punto de vista más amplio* (Doménech y Viñas, 1997:60). La práctica pedagógica se presenta como un lugar para experimentar, recrear, validar o invalidar, elaborar, reelaborar e innovar. Los docentes son portadores de nuevas ideas y experimentaciones pedagógicas. Por este motivo, podemos considerar el aula como *el espacio que le es más directamente propio al maestro en donde se inicia o se define lo específico de su quehacer de*

enseñar, así sea de manera meramente simbólica... no debe pensarse en el aula como en las cuatro paredes de un salón, sino como el lugar de reunión de maestros y alumnos en torno al saber (Vasco, 1997:57).

Morín (2001:138) nos dice que *“la clase debe ser el lugar de aprendizaje del debate argumentado, de las reglas necesarias para la discusión, la toma de conciencia de las necesidades y los procesos de comprensión del pensamiento de los demás, de la escucha y el respeto de las voces minoritarias y marginadas. Así el aprendizaje de la comprensión debe desempeñar un papel fundamental en el aprendizaje”*. El aula, por tanto, se ve influenciada por principios democráticos, dialógicos e interculturales. Las relaciones entre iguales se encuentran favorecidas por una comunicación fluida y abierta, así como equitativa. Hablamos de comprender los procesos que transcurren en la enseñanza y en el aprendizaje. Bajo la misma perspectiva, eminentemente cultural, se encuentra la definición de Parra (1994) donde el aula se configura como *“un foro cultural donde maestros y alumnos se reúnen discursivamente a pensar, a sentir y a imaginar de tal manera que se busque la comprensión profunda de las dimensiones culturales, comunicativas y humanas de la pedagogía”*.

A su vez, el aula es un conjunto conglomerado de acciones y contraprestaciones en las que los miembros de la misma van definiendo y reestructurando sus actuaciones (Doyle, 1986; Medina, 1988). El aula es un microsistema vivo y dinámico, en el que intervienen una serie de variables organizativas, curriculares y didácticas que la afectan. Desde un proceso reflexivo, se observan y analizan las diferentes experiencias educativas así como modos de actuar, reorientando el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando sea oportuno y necesario.

Para Rué (1997:54-58), *“el aula constituye un complejo álbum de imágenes y metáforas donde se suceden múltiples interacciones que conforman un entorno de aprendizaje”*, siendo el lugar donde se ponen en juego las teorías pedagógicas y las vivencias prácticas de los docentes. Ese “pequeño ecosistema educativo” constituye en numerosas ocasiones el elemento definitorio de las conductas del docente y del funcionamiento de los centros.

El aula es un espacio vivo para construir la equidad escolar, al promover y desarrollar los siguientes aspectos: *“tanto los profesores y alumnos que interactúan en el aula, intercambian su cultura experiencial y académica y aprenden a través de la colaboración. Que aprendan juntos a través de un proceso de negociación con el currículum, en donde se promueve el diálogo entre iguales y entre sus profesores para facilitar constructivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este proceso, los alumnos se entrenan para desarrollar un pensamiento cognitivo superior y desarrollar habilidades sociales para intercambiar información. De tal manera que cuando explican al otro sus puntos de vista, elaboran sus esquemas mentales, al mismo tiempo que facilita la interacción con otros miembros del grupo que tienen diferencias intelectuales, sociales y culturales, proporcionando la ayuda y animando el trabajo en grupo”* (Lara, 2010:11).

De esta acepción observamos el aula como un lugar con matices democráticos y dialógicos, contemplando el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la investigación escolar más que basada en métodos que simplifican la realidad y el conocimiento sometido al memorismo y actividades de baja complejidad intelectual. Asimismo, se extrapola la necesidad de favorecer la colaboración entre todo el alumnado, valorando las diferencias individuales como un elemento enriquecedor en la acción educativa. A su vez, los procesos que se desarrollan y se gestan en el aula están condicionados por un sistema social más amplio, el centro educativo. Así, Briones (1990:50-51) presenta el aula como *“un microcosmos compuesto de interacciones conductuales directas, ocurridas entre el profesor y sus alumnos y entre los alumnos entre sí. Este microcosmos se amplía en la escuela donde toma la forma de un pequeño sistema social. Tal enfoque quiere decir, básicamente, que en el proceso de enseñanza deben considerarse las propiedades institucionales de la escuela en cuanto en ella se dan roles y expectativas de cumplimiento pero también tensiones, conflictos y contradicciones originados a nivel tanto de los alumnos como de los profesores”*.

El aula es considerada por algunos autores como un microsistema, en el que tienen lugar multitud de acontecimientos, que se relacionan estrechamente entre sí. Estos acontecimientos están centrados en dos elementos fundamentales: la enseñanza y el aprendizaje. El primero atañe directamente al profesor y el segundo tienen como protagonista fundamental al alumno. Entre uno y otro aparece, además, un tercer elemento, centro en el conocimiento que el profesor debe transmitir y que el alumno ha de asimilar (Ontoria, 1994). Quizás esta sea el concepto más simple respecto al aula, señalando a sus dos grandes agentes: alumnado y profesorado, con unas funciones claramente delimitadas, aprender y enseñar. El proceso de enseñanza-aprendizaje queda supeditado por una serie de acontecimientos y hechos interrelacionados.

“El salón de clases puede considerarse como espacio privilegiado y específico para reflexionar sobre la interacción de los actores y convertirse en un ámbito para la observación de los sujetos y de sus complejas relaciones; esto deja de lado discursos y teorías educativas que desconocen lo intersubjetivo so pretexto de la búsqueda de objetividad. El salón de clases también es reflejo de múltiples influencias: familiares, sociales y culturales que en la escuela pueden afianzarse o encontrar un marco de contraste y a veces de ruptura” (Páez Montalbán, 1991:324). Mediante la observación directa en el aula llegaremos a una visión más cercana a la realidad de los múltiples procesos e interacciones que emergen de la misma, paralelo al análisis de sus diversas influencias (sociales, familiares...) y su repercusión en el centro escolar. Desde esta consideración de aula, se extrae la necesidad de analizar la labor de los docentes cuando se enfrentan a los problemas complejos de la vida en las aulas, para comprender cómo manejan situaciones inciertas e imprevistas, cómo modifican ambientes y rutinas, cómo elaboran y diseñan materiales, cómo implementan estrategias, resuelven problemas y propician cambios.

Del mismo modo, el aula se encuentra influenciada por realidades ocultas que la condicionan y afectan, por ello *“se reconoce el aula como espacio de producción y reproducción de contenidos ideológicos, culturales, relaciones sociales que lo crean y lo mantienen. En este sentido, se puede pensar el aula como un espacio donde se juega un orden social y cultural, así como diversas manifestaciones de su oposición”* (Guzmán y Jiménez, 1998:338).

Del mismo modo Jackson (2009:45), en el prólogo de una de sus grandes obras *“la vida en las aulas”* alude a la escuela como:

“Un lugar donde se aprueban o suspenden exámenes, en donde suceden cosas divertidas, en donde se tropieza con nuevas perspectivas y se adquieren destrezas. Pero es también un lugar en donde unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman cola y afilan lápices. En la escuela hallamos amigos y enemigos; allí se desencadena la imaginación y se acaba con los equívocos. Pero es también un sitio en donde se ahogan bostezos y se graban iniciales en las superficies de las mesas, en donde se recoge el dinero para algunos artículos necesarios y se forman filas para el recreo. Ambos aspectos de la vida escolar, los celebrados y los inadvertidos, resultan familiares a todos nosotros pero estos últimos, aunque sólo sea por el característico desdén de que son objeto, parecen merecer más atención que la obtenida hasta la fecha por parte de los interesados en la educación”.

Desde una perspectiva dinámica, la escuela queda descrita por el conjunto de acontecimientos –relevantes y/o triviales- que diariamente ocurren en la clase.

Y es que en la vida de cada aula aparece un componente importante y esencial que la va a caracterizar sin que seamos conscientes de ello, este es el denominado *currículum oculto*. Ya que, la transmisión de valores, actitudes, aptitudes, formas de hacer y de pensar en la escuela no sólo tiene lugar mediante el currículum oficial y *explícito*, sino que también ocurre por mecanismos o fenómenos implícitos; tales como las relaciones de poder, las actitudes de los profesores y las profesoras respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, la visión del alumnado acerca del maestro o maestra, la ideología de cada uno de los protagonistas en la educación de una determinada escuela, etc. Todos estos aspectos aparentemente enmascarados en el currículum oficial abogan más por la cultura imperante que se refleja en ese lugar. Así podemos afirmar, que las distintas formas de distribución de las aulas van a favorecer o a limitar la posibilidad de construir un espacio diverso y adecuado a todo el alumnado.

En resumen, exponemos las características extraídas de las aportaciones realizadas por diversos autores sobre el concepto de aula (Tabla 1.3.).

Autores/as	Características extraídas de su concepto de aula
<i>Loscertales Abril (1992)</i>	• Compleja vida social. • Influenciada por cuestiones personales, estructurales, laborales e institucionales. • Donde los fenómenos han de ser conocidos por todos.
<i>Bustos (2006)</i>	• Espacio físico. • Grupo humano que engloba. • Ambiente de aprendizaje.
<i>Ruiz (1994)</i>	• Espacio del centro escolar. • Abierto/semiabierto/concreto. • Presencial o no presencial.
<i>Parrilla, Gallego y Murillo (1996)</i>	• Espacio educativo: interactivo, diverso, académico, social, personas y dinámico.
<i>Rivas (1992)</i>	• Concreción socio-histórica. • Espacio social. • Confluyen aspectos cognitivos y sociales. • Marco conductual. • Ambiente de aprendizaje diferenciado.
<i>Blázquez (1993)</i>	• Lugar intra-extramuros. • Concurrencia docente y escolar. • Estudiante aprende a ser y a vivir.
<i>Morín (2001)</i>	• Lugar de aprendizaje. • Procesos de comprensión del pensamiento de todos/as.
<i>Rué (1997)</i>	• Álbum de imágenes y metáforas. • Diversidad de interacciones. • Entorno de aprendizaje.
<i>Lara (2010)</i>	• Espacio vivo. • Aprender a través de la colaboración, diálogo igualitario y negociación. • Desarrollar pensamiento cognitivo superior. • Interacción entre todos.
<i>Vasco</i>	• Quehacer del docente. • Lugar de reunión entre docentes y alumnos.
<i>Parra (1994)</i>	• Foro cultural. • Lugar para pensar, sentir e imaginar. • Comprensión profunda de dimensiones culturales,

	comunicativas y humanas.
<i>Ontoria (1994)</i>	• Microsistema. • Dos elementos fundamentales: enseñanza y aprendizaje.
<i>Briones (1990)</i>	• Microcosmos compuesto de interacciones. • Pequeño sistema social de la escuela. • Considerar las propiedades institucionales de la escuela.
<i>Páez Montalbán (1991)</i>	• Espacio para reflexionar y para la observación. • Reflejo de múltiples influencias: familiares, sociales y culturales.
<i>Guzmán y Jiménez (1998)</i>	• Espacio de producción y reproducción de contenidos ideológicos y culturales.

Tabla 1.3: Características del concepto de aula, en base a las definiciones aportadas por diferentes autores

En síntesis, podemos decir que el aula es (Tabla 1.4.):

Análisis semántico del aula		
QUÉ NO ES	QUÉ ES	ADEMÁS
Espacio cerrado y uniforme. Ubicado entre cuatro paredes La voz del profesorado.	Espacio abierto al mundo y flexible. Intercambio e interacción entre todos los agentes implicados en la educación (familia, estudiantes, profesorado, asociaciones,...). Transcurre la planificación del acto educativo. Voz del profesorado y del alumnado.	Espacio dialógico, democrático, social.

Tabla 1.4: Síntesis concepto aula: ¿Qué es? ¿Qué no es? ¿Además?

No obstante, no queremos pasar la oportunidad, aun conociendo el riesgo de asumirlo, de incluir algunas de las definiciones que estudiantes de primer de grado de primaria (futuros maestros y maestras) han construido sobre el concepto de aula. Las mismas se recogieron de la asignatura del Didáctica y Desarrollo Curricular (curso 2012/2013), realizando una selección de ellas. Así, el aula es (Tabla 1.5.):

“Un lugar compuesto por todos los agentes educativos básicos del acto didáctico: profesor-alumno, alumno-alumno, alumno-familia, familia-docente... con el objetivo de impulsar una permanente acción educativa para optimizar la relación entre el alumno y su entorno escolar, además de la mejora del aprendizaje” (Corchero, 2012).	“Debería comenzar siendo un aula en “blanco”, es decir, cuatro paredes, con pizarra, sillas y mesas. Pero no debe quedarse así. Un aula debe ir avanzando y creciendo junto a los niños, por eso debe comenzar en “blanco”. Un aula tiene que ir evolucionando junto con lo que el niño va aprendiendo. Y así crearemos poco a poco un aula que se ajuste a las características del profesor y de los alumnos. La disposición de las mesas tiene que ir variando para proporcionar al alumno las mayores facilidades para avanzar. En definitiva, un aula debe ser evolución y creación, un aula debe avanzar como un alumno más” (Vázquez, 2012).	“Es un lugar lleno de acción, de vida, de intercambios. En el aula se habla, se discute, se escribe, se dialoga... Existe participación por parte de todos los miembros del aula. Es un espacio donde se organizan actividades complementarias, fuera y dentro del aula, que favorece la interacción entre los niños y las niñas. Debe haber un clima de respeto y confianza. La organización ha de ser motivadora para que al alumno/a le proporcione ansia por aprender cosas nuevas. La opinión personal, en el aula, será un elemento fundamental, ya que cada uno debe exponer sus opiniones o pensamientos” (Alexandro, 2012).

Tabla 1.5: Definiciones aportadas por alumnado universitario respecto al concepto

CAPÍTULO II. DESAFÍOS Y ENCRUCIJADAS EN EL CONTEXTO DEL AULA EN LA SOCIEDAD ACTUAL



MARCO TEÓRICO

D

esafíos y encrucijadas en el contexto del aula en la sociedad actual

Resumen: El presente capítulo selecciona e identifica algunos de los desafíos y encrucijadas que, a nuestro juicio, contribuyen al debate de los nuevos enfoques a adoptar con el fin de transformar y mejorar la acción educativa en el aula, en la sociedad actual. Entre los retos que registramos destacan la revalorización del *trabajo colaborativo* entre profesionales desde la perspectiva del liderazgo compartido o distribuido, las competencias clave y saberes fundamentales en la educación del siglo XXI (*currículum integrado*), el *impacto de las TIC* en el ámbito escolar, otorgando un carácter significativo al papel del estudiante y del docente, a las características que subyacen en los nuevos entornos comunicativos y las estrategias y herramientas que permiten formar personas cada vez más autónomas para el aprendizaje permanente en colaboración. Por otra parte, nos centramos en un *nuevo concepto de infancia*, en la *participación de la comunidad educativa* y, finalmente, la diversidad en el aula desde la filosofía de la *inclusión escolar* (voz de los estudiantes).

Palabras clave: desafíos, encrucijadas, aula, tecnologías de la información y comunicación, trabajo colaborativo, inclusión escolar, infancia, epistemología, participación comunitaria.

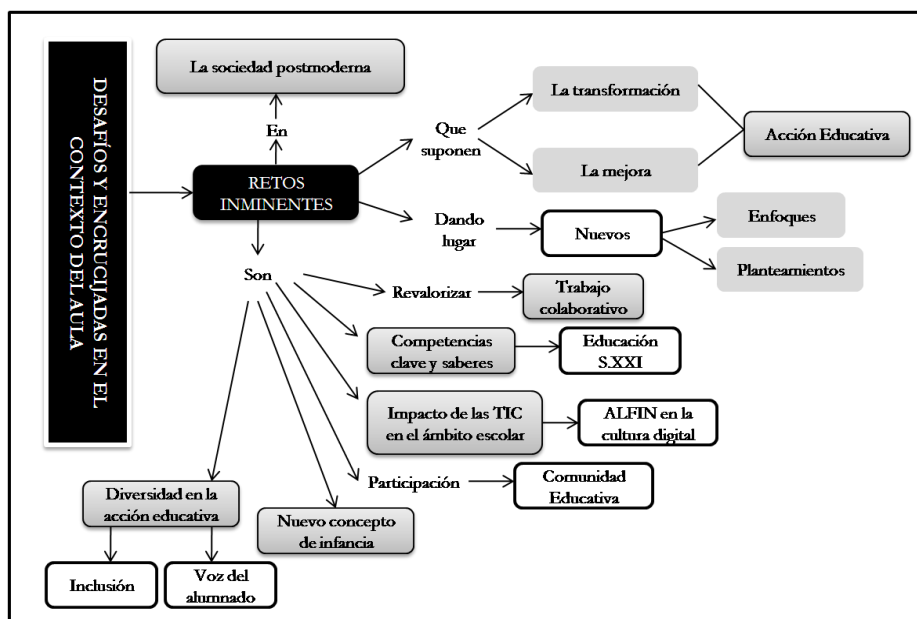


Figura 2.1: Estructura contenidos tema 2

“Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovakdlhoff, lo llevó a descubrirla.

Viajaron al sur.

*Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.
Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbre de arena,*

*Después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos.
Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de su hermosura.*

Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió su padre:

*¡Ayúdame a mirar!
(Eduardo Galeano)*



uando Diego pidió a su padre que le ayudase a mirar, en realidad le demandaba que no se colocara en medio, que no le pusiera trabas, ni cerrojos, ni miedos a su curiosidad por conocer más de lo que a simple vista podía vislumbrar.

Al aludir a los desafíos y encrucijadas en el contexto del aula en la sociedad actual, nos conduce, inexorablemente, a la génesis de las transformaciones emergentes en la educación del siglo XXI, e irremediamente a los cambios políticos, culturales, económicos y sociales que plantean retos muy serios a los sistemas de educación formal y escolar. Asomarse a los cambios tan profundos y constantes que aparecen día a día en la sociedad produce un auténtico vértigo en todos los colectivos, ya que se suelen mostrar en diferentes ámbitos (como los mencionados anteriormente) y con múltiples referentes. Enseñar y aprender hoy nos lleva a trasladarnos de escenario, un enfoque alejado del clásico discurso convencional. Nada es como antes, o al menos, algunas cuestiones han cambiado: el alumnado de ahora es sensiblemente distinto a los de antes, las formas de acceder, de divulgar y de producir conocimiento ha variado, en todos los países el número de docentes ha crecido, así como mejoras en su formación, condiciones laborales y valoración social (Coll, 2010). En definitiva, lo que se exige a las instituciones educativas hoy es distinto a lo que se exigía y esperaba en épocas anteriores. Existe una necesidad imperante de crear puentes entre la educación y la sociedad definiendo estrategias adaptadas a los nuevos tiempos (Encuentro Internacional de Educación, 2012).

Sin embargo, a menos que realicemos un vuelo por cada centro educativo, nos daremos cuenta que en esencia las escuelas mantienen el mismo formato planteado en otras épocas, autores como Pozuelos et al. (2010) mencionan que la práctica educativa resulta altamente semejante a la efectuada en otros tiempos y lugares. En este discurrir por una práctica según el modelo más convencional, se encuentran los escolares. La infancia de hoy

demanda nuevas respuestas, el peligro radica en tomar esa reclamación desligada de su propia identidad. Los docentes han de tender a adaptarse a un mundo cambiante y formar a sus escolares sin saber qué les deparará el futuro, pero ofreciéndoles los recursos necesarios para que estos puedan adaptarse a una sociedad versátil, sociedad que exige aprender a aprender y a desaprender.

Mayor (2000) recalca que, a día de hoy, la organización de numerosos centros educativos continua basada en los “cuatro unos” (un docente, una asignatura, una hora y una clase), por lo que indica como retos para la educación en el año 2020, los siguientes:

- a. Actualización permanente de las competencias del profesorado.
- b. Adaptación de los contenidos educativos.
- c. Utilización de las redes electrónicas como instrumento de ayuda al aprendizaje.
- d. Valoración de los saberes contemporáneos.
- e. Mejora de la gestión del tiempo dedicado a la educación y al aprendizaje, así como el destinado al trabajo y al ocio.
- f. Gestión democrática de las instituciones educativas.
- g. Introducción de nuevas estrategias para los sistemas educativos.
- h. Aprovechar la diversidad de enfoques educativos formales, informales, a distancia, etc.

En este marco, contribuimos al debate y a la reflexión de algunos de los desafíos y encrucijadas, que a nuestro juicio, son relevantes para comprender el contexto del aula en la sociedad de hoy, planteando la necesidad de adoptar nuevos enfoques que contribuyan a una transformación y mejora de la acción educativa. Aun siendo realistas, autores como Coll (2010:4), manifiestan que *“para acometer los retos a los que nos enfrentamos, hace falta un discurso, unos planteamientos, unas categorías de análisis, unas políticas y unas estrategias de acción que no pueden ser las mismas que hemos utilizado y practicado hasta ahora”*. Los retos a los que nos enfrentamos son (Figura 2.2.):



Figura 2.2: Infografía con los retos y desafíos en el contexto del aula para el siglo XXI

II.1. El impacto de las TIC en el ámbito escolar. La Alfabetización Informacional en la Cultura Digital.

Resultaría paradigmático concebir la educación desligada de la auténtica revolución tecnológica a la que estamos asistiendo desde hace décadas. Uno de esos cambios, es la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); una presencia que “coacciona” al cambio radical del escenario convencional en nuestras escuelas. De alguna manera nos ubicamos en la línea que Area (2005) ha determinado como “*pródiga en el contexto español*”, y así lo manifiestan la densa estela de trabajos e investigaciones que indagan en evaluaciones o análisis de programas concretos de integración de las TIC, o de los usos, opiniones y actitudes del profesorado en torno a los medios (Escudero, 1991; Cabero, 2000; Colás et al., 2006; Tejedor y García-Varcárcel, 2006; Guzmán y Aguaded, 2011). Según Pere Marqués (2011) sus efectos se manifiestan muy especialmente en las actividades laborales y en el mundo educativo, donde todo debe ser revisado: desde la razón de ser de la escuela y demás instituciones educativas, hasta la formación básica que precisamos de las

personas, la forma de enseñar y de aprender, las infraestructuras y los medios que utilizamos para ello, la estructura organizativa de los centros y su cultura... En este proceso de revisión, hay un aspecto que queda claro: *“la escuela no funciona como antes. En todo el mundo, las sociedades se enfrentan con un dilema de que sus sistemas de educación se diseñaron para satisfacer las necesidades de sociedades agrícolas e industriales, no de la futura sociedad de la información. Los sistemas educativos están preparando a las personas para el pasado, para las ideas, actitudes y valores de una forma de vida que se está desvaneciendo y para el trabajo en áreas donde la demanda de mano de obra es cada vez menor”* (Tiffin & Rajasinghan, 1997:101).

A su vez Papert (1996) para ejemplificar la lentitud de los cambios en las instituciones educativas establece la siguiente comparación: Imaginemos que hace un siglo hubiésemos congelado a un cirujano y a un docente y ahora les volviéramos de nuevo a la vida. El cirujano entraría en el quirófano y no reconocería ni el lugar ni los objetos y se sentiría totalmente incapacitado para actuar. Pero, *¿qué pasaría con el maestro?* Como manifiesta Papert, el docente reconocería el espacio como un aula y todavía encontraría tiza y pizarra con la cual empezar a enseñar.

Inevitablemente, esta concepción de la enseñanza y del aula es la que todavía está presente en la mayor parte de nuestras escuelas. Los maestros se van a encontrar con una nueva generación de escolares, una generación digital que no queda relegada entre las cuatro paredes de la escuela sino que abre puertas y espacios. Por tanto, el reto más inmediato en el universo de la educación, consiste en atender a las demandas de una sociedad que evoluciona rápidamente, planteando la necesidad de introducir cambios a nivel organizativo, didáctico y curricular, con la intención de incidir en el proceso de aprendizaje del alumnado desde la adquisición de una serie de competencias, actitudes, aptitudes y habilidades acordes a la sociedad de la información. Si mencionamos que si la sociedad es digital en las distintas etapas educativas también hemos de serlo. Gros y Silva (2005) señalan que los profesores se han formado y se están formando con una cultura y una visión del significado de su profesión que ya ha cambiado. Los roles que tradicionalmente han asumido los docentes enseñando un currículum parcelado en disciplinas y caracterizado por contenidos académicos (Hernández y Sancho, 1989), hoy en día resultan inadecuados. A los estudiantes les llega la información por diversas vías y nos guste o no es una realidad, una realidad que no podemos obviar.

En este marco, Aviram & Comey (2002) señala tres reacciones (Tabla 2.1.) de los centros docentes para adaptarse al nuevo paradigma tecnológico y al nuevo contexto cultural:

<i>El tecnócrata</i>	<i>paradigma</i>	<i>El reformista</i>	<i>paradigma</i>	<i>El paradigma holístico</i>

Tabla 2.1: Paradigmas del modelo tecnológico

- a. *El paradigma tecnócrata:* incluye a los que creen que las escuelas sobrevivirán, o deberían sobrevivir, a la revolución de las TIC con un cambio mínimo (alguna modificación modesta de los currículos actuales), del mismo modo que han sobrevivido a otras tecnologías. Por ello, los tecnócratas normalmente no toman parte activa en la discusión sobre el cambio escolar, especialmente en el contexto de los esfuerzos para integrar las TIC y la educación. Visión más extendida entre el colectivo docente.
- b. *El paradigma reformista:* incluye a los que creen que la tecnología puede llevar o incluso la introducción de nuevas didácticas o métodos de enseñanza y aprendizaje. Tales métodos se caracterizan como interdisciplinarios, constructivistas o como inductores de aprendizaje cooperativo. Esta visión es la dominante entre los académicos y expertos.
- c. *El paradigma holístico:* a diferencia de los dos anteriores, los que se incluyen en éste, habitualmente, presentan un conjunto explícito de aserveraciones relativas a la situación sociocultural y el papel que tienen en ella las TIC. A partir de considerar las TIC como el epítome de una revolución digital mucho más amplia, piden una reestructuración radical de todos los parámetros de la escuela. Así, como indica Joan Majó (2003) “*la escuela y el sistema educativo no únicamente tienen que enseñar las nuevas tecnologías, no sólo tienen que seguir enseñando materias a través de las nuevas tecnologías, sino que éstas aparte de producir unos cambios en los centros educativos producen un cambio en el entorno y, como la escuela lo que pretende es preparar a la gente para este entorno, si éste cambia, la actividad de la escuela tiene que cambiar*”.

Es necesario construir una cultura digital que mejore los procesos de aprendizaje. Un aprendizaje digital que se nutra de las potencialidades que ofrecen las TIC para generar experiencias educativas y formativas más dinámicas y efectivas. Lo que no nos queda duda, es que el protagonismo “ahora” es del alumnado, empleando la tecnología con un mecanismo más para aprender dentro y fuera del aula. Las potencialidades comunicativas, dialógicas y de construcción del conocimiento que nos ofrecen las TIC hay que saber valorarlas y utilizarlas.

La aparición de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en los centros educativos, por lo general afecta a varias facetas. Para ello, estructuramos nuestra exposición en base a tres grandes interrogantes. El primero de ellos hace referencia al sujeto que aprende, cambios en la concepción del rol de estudiante y del docente: *¿a quién va*

dirigido y cómo es el sujeto que aprende en el marco de las TIC? En segundo lugar, abordamos el espacio de diálogo y comunicación en el ámbito escolar, atendiendo a la modificación de entornos comunicativos existentes: *¿Cuáles son las características que subyacen en los nuevos entornos comunicativos existentes en las aulas de los centros educativos?* Finalmente, damos pie a la introducción de nuevas estrategias y herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de garantizar una formación por competencias para una sociedad del conocimiento, capaz de educar equitativamente en la diversidad (Gisbert et al. 1998). De ahí, que el tercer cuestionamiento sea *¿cuáles son las herramientas y estrategias que permiten formar personas cada vez más autónomas para el aprendizaje permanente en colaboración?*

Tomando la primera cuestión *¿a quién va dirigido y cómo es el sujeto que aprende en el marco de las TIC?* Consideramos que la práctica en el ámbito escolar afronta transformaciones, el proceso de enseñanza-aprendizaje en cierto modo se ve modificado y el desarrollo personal también se asocia al afecto global de la tecnología. Como podemos observar, estamos asistiendo a un cambio en la concepción tradicional del estudiante, dejando de ser un mero receptor pasivo, a convertirse en objeto productor de información.

Al hilo de esta apreciación, y asumiendo la *Alfabetización Informacional* como una de las competencias a asumir por el alumnado, necesitamos que el estudiante de hoy posea las habilidades, actitudes y aptitudes para hacer un buen uso de la información. Esto es, saber buscar, seleccionar y evaluar la información que necesita en un momento dado, además, de integrarla para la resolución de problemas y aplicación creativa de la misma; es decir, el desarrollo de *habilidades de pensamiento de orden superior*. Basado en la taxonomía de Bloom (1956) se le llama así a habilidades cognitivas de naturaleza compleja como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de análisis. Numerosos autores argumentan que estas habilidades son potenciadas por las propias características de las TIC como herramientas de manejo de información y creación de conocimiento y que son crecientemente valoradas en la sociedad del conocimiento (Balankasat, 2006; Cox et al., 2006; Condie & Munro, 2007). La capacidad de los alumnos y alumnas para adaptarse a los nuevos entornos comunicativos debe ser cultivada y explotada en las escuelas.

Desde el enfoque constructivista del aprendizaje, el alumnado a través del uso de las tecnologías puede *trabajar en equipo* (Ramboll Management, 2006), *resolver problemas colegiadamente*, investigar, se fomenta la *motivación* (Becta, 2006; Trucano, 2005; Empírica, 2006), aplicar la *creatividad para el diseño de nuevos materiales y recursos*, *comunicarse sincrónica y asincrónicamente* con sus compañeros y con los docentes, *aprender a hablar en público*, etc. en síntesis, competencias que surgen de “*prácticas interactivas basadas en el diálogo*” (Meso, Pérez y Mendiguren, 2011:139). Además, de una serie de funciones en las tareas de aprendizaje (García-Varcácel, 2003) como son (Tabla 2.2.):

Informarse	Buscar información disponible en el entorno. Conocer estrategias de búsqueda de información. Actuar de emisor de información hacia el resto de los usuarios de la clase.
Aprender	Integrar conocimientos a partir de la información. Adquirir habilidades de uso de las herramientas informáticas. Fomentar la comunicación y el intercambio con otros compañeros.
Autoevaluación	Comprobación de la consecución de los objetivos propuestos. Seguimiento y control de los resultados y de la corrección de las pruebas.
Comunicación	Comunicación interna con los alumnos. Comunicación con el profesor. Comunicación externa (Internet).

Tabla 2.2: *Funciones del alumnado en las tareas de aprendizaje*

Por otra parte, están los docentes. Otro de los sujetos que aprende. Nos quedamos con la frase de John Cotton Dana: “*quién se atreve a enseñar nunca deja de aprender*”. El papel que tienen que ejercer los docentes en este nuevo marco es fundamental para saber incorporar la “*gran fuente de aprendizaje contextualizado*” (Esteve, 2009:60) que puede llegar a ser la cultura 2.0. Vinculado con las posibilidades que abren las TIC más flexibles, diferentes estudios han demostrado que en los lugares donde las nuevas tecnologías se transforman en una parte integral de la experiencia en el aula, hay mayores evidencias de impactos en el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes (Condie & Munro, 2007). No obstante, ello no depende sólo de la tecnología sino también de las capacidades, actitudes y creencias pedagógicas de los docentes (Claro, 2010).

La comunicación unidireccional ha dado paso a otro tipo de comunicación más interactiva y dinámica, basada en la presencialidad y on-line. Por tanto, el rol que ha de asumir el profesor o la profesora será de guía y de facilitador de aprendizaje en este entramado complejo de cambios profundos. Así como, estar más preparado para la búsqueda y empleo de metodologías más participativas, que derriben el concepto de un saber único, expositivo, de un modelo centrado en el docente y en la enseñanza; para dar paso a nuevas formas de enseñanzas más activas, estimulantes y potenciadoras de los procesos de construcción de los alumnos (Aguilar, 2008). Sin embargo, hay quienes consideran que lo que verdaderamente tiene prioridad es la autoridad y el saber del docente. Además de ello, existe un pánico técnico-tecnológico, no generalizado, para el uso de las TIC en las aulas, que se materializa en desconocer la función pedagógica y didáctica de algunos medios, o bien, el no poseer las destrezas técnicas necesarias para su manejo. Algunos de los problemas que se señalan para su correcta integración en la práctica docente son (García y Bringué, 2009):

- ⇒ La baja formación (el 78,2% de los profesores así lo manifiesta).
- ⇒ La falta de tiempo para formarse (el 72,3% de los docentes declara este obstáculo).

Después de mostrar algunas de las limitaciones que poseen los docentes para la correcta integración de las TIC en el aula, exponemos algunos de los retos más inmediatos, como por ejemplo: a) dejar de ser la única vía de transmisión de la información, b) trabajar y organizar proyectos en equipo, c) diseñar nuevas situaciones de aprendizaje y, d) ofrecer nuevos recursos al alumnado, entre otros. Salomon & Globerson (1992:42) ofrece su metáfora respecto a la modificación del rol del docente como mero transmisor de la información, *“el solista de una flauta al frente de una audiencia poco respetuosa, al de un diseñador, un guía turístico, un director de orquesta”*. En este sentido, el papel del docente se tiene que dirigir hacia la creación de ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los escolares en actividades de complejidad cognitiva alta, de manera que los estudiantes a través de la comprensión de la información adquirida por múltiples vías, sea capaz de aplicarla a la resolución de problemas, a la creatividad, al desarrollo de proyectos, entre otros, así como acompañarles en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, Alonso y Gallego (1996) señalan algunas de las funciones que debe desarrollar el profesorado de nuestros días (Figura 2.3.), entre ellas se encuentran:

Favorecer el aprendizaje del estudiante			
Utilizar los recursos psicológicos del aprendizaje	Estar predispuesto a la innovación	Actitud positiva ante los nuevos medios tecnológicos	
Conocer y utilizar el lenguaje y códigos semánticos		Integrar los medios tecnológicos como un elemento más de su guía docente	Aplicar los medios con un sentido claro y pedagógico
	Valorar la tecnología por encima de la técnica		Aprovechar el valor de la comunicación de los medios
		Poseer las destrezas técnicas necesarias	
Diseñar y producir medios tecnológicos			
Seleccionar y evaluar los recursos tecnológicos		Investigar con medios e investigar sobre los medios	

Figura 2.3: *Funciones del profesorado en la actualidad según Alonso y Gallego (1996)*

Así como otras (García-Valcárcel, 2003) (Tabla 2.3):

Diseño del currículum		Planificación de actividades. Selección de contenidos y recursos. Establecer niveles de aprendizaje.
Informar		Transmitir información sobre el contenido curricular. Responder a los intereses de los alumnos. Seleccionar información y prepararla para el acceso a la misma por los alumnos.
Formar		Motivar habilidades y actitudes sociales. Interacción, retroalimentación y comunicación.
Elaborar contenidos y materiales	y	Crear material didáctico propio adaptado a las necesidades de los estudiantes. Posibilidad de elaborar documentos hipermedia. Retroalimentación y respuesta a las sugerencias de los alumnos.
Orientar		Facilitar el aprendizaje, animar al estudio. Ofrecer guías para el estudio. Indicar directrices para usar Internet. Dinamizar la participación de los estudiantes.
Moderar las discusiones grupales.	las	Orientación personal y vocacional. Ofrecer apoyo técnico para operar con los nuevos sistemas de comunicación.
Evaluar		Seguimiento continuo del proceso formativo de cada estudiante. Valorar el aprendizaje del alumno.

Tabla 2.3: *Funciones del profesorado en función de las aportaciones de García-Valcárcel (2003)*

The European Pedagogical Syllabus (Ulearn, 2003) propone un currículo europeo para profesorado innovador. Este currículo, en el que han participado distintas universidades europeas, hace referencia al conocimiento y habilidades sobre cinco áreas o módulos:

- Aprendizaje y TIC:* conocer las principales características de las estrategias de aprendizaje que hacen uso de las TIC, usando ambientes de enseñanza individualizados y cooperativos.
- Áreas curriculares y recursos de aprendizaje:* conocer el impacto de las TIC en su área curricular y su enseñanza (aplicaciones relevantes, buenas prácticas y recursos).
- Colaboración entre los actores escolares y las TIC:* usar herramientas de la web para acceder a información y compartirla con colegas, para la comunicación interpersonal entre los actores implicados en el sistema educativo.
- Desarrollo profesional e innovación escolar:* reflexión crítica sobre la práctica profesional y el diseño de un plan de desarrollo personal para el uso pedagógico de las TIC en el contexto.

- v. *Calidad, educación y TIC*: evaluación de la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes y de la institución con la reflexión sobre el proceso de innovación y la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Autores como García-Varcárcel (2003) afirman que este currículo en competencias profesionales iría dirigido al desarrollo profesional de un docente que quiere representar un papel relevante en los procesos de innovación de su institución. La UNESCO (2008) estima que “lograr la integración de las TIC en el aula depende de: a) la capacidad de los docentes para estructurar el ambiente de aprendizaje de forma no tradicional; b) la fusión de las TIC con nuevas pedagogías y, c) el fomento de clases más dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo”.

Esto no es una cuestión baladí, la literatura señala que para que un docente use adecuadamente las TIC necesita un acceso adecuado a infraestructura y recursos digitales (Andrew, 2004), apoyo y liderazgo para el uso de TIC del director de la escuela (Law et al., 2008; Hargreaves & Fink, 2008), apoyo técnico permanente (Trucano, 2005), tiempo para aprender (Cox et al., 2003) y oportunidades de desarrollo profesional (Cox et al., 2003; Trucano, 2005).

Ya esclarecido o dilucidado el papel del escolar y del docente ante la incorporación del nuevo paradigma tecnológico en la sociedad de la información, nos centramos en el segundo de los interrogantes: ¿cuáles son las características que subyacen en los nuevos entornos comunicativos existentes en las aulas de nuestros centros educativos?

En este momento nos ubicamos en el microcosmos de la acción educativa y el impacto de las TIC en él. La revolución tecnológica que ha dado pie a la sociedad de la información y de la comunicación, ha traído parejo una serie de cambios que han incidido en la estructura organizativa, curricular y didáctica de los centros educativos. La comprensión de lo que suponen estas transformaciones puede estudiarse desde lo que Rhodes (1994) denomina escenario.

Numerosos autores se han ocupado de investigar sobre escenarios de aprendizaje (Paulsen, 2004; De Juwah, 2006; Weller, 2007; Conole, 2008; Salinas, 2009), cada uno de ellos atendiendo a diferentes vertientes que van desde estrategias de aprendizaje colaborativo, diseño y presentación de materiales de aprendizaje, interacción, gestión y distribución de materiales en la web desde la perspectiva pedagógica, entre otros. Según Salinas, en una ponencia impartida, denominada “Entornos de Aprendizaje”, en el IV Congreso de Formación para el Trabajo (http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es/pape/gte/files/Nuevos%20escenarios%20de%20aprendizaje_0.pdf), es hecho de describir escenarios propiciados por las TIC nos ayudará en el diseño y creación de ambientes de aprendizaje adecuados a las nuevas coordenadas espacio-temporales, a los nuevos propósitos educativos, etc.

En el marco de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación se ha puesto de relieve, y así se ha manifestado anteriormente, la necesidad de configurar nuevos escenarios para la comunicación en el interior de nuestras escuelas. Los espacios se transforman. El impacto de las nuevas tecnologías en la educación se refleja en cambios tangibles tanto en el rol de los docentes como en el de los estudiantes. Al modelo basado en una metodología centrada en la transmisión de saberes le precede un nuevo modelo bajo un paradigma pedagógico en el cual los escolares son los protagonistas, participantes activos en el proceso de aprendizaje; así como, una ruptura de las barreras espacio-temporales en las actividades de enseñanza y aprendizaje, procesos formativos abiertos y flexibles, mejora de la comunicación entre los distintos agentes, enseñanza más personalizada, acceso rápido a la información, posibilidad de interactuar con la información, elevar el interés y la motivación de los estudiantes, mejora de la eficacia educativa, permitir que el profesor disponga de más tiempo para otras tareas, actividades complementarias de apoyo al aprendizaje (Ferro, Martínez y Otero, 2009), fomento del aprendizaje colaborativo y el autoaprendizaje, mayor interactividad, incorporación de nuevos materiales analógicos y digitales, alto grado de interdisciplinariedad, alfabetización digital, desarrollo de habilidades en la búsqueda de la información, etc.

¿Cuáles son las herramientas y estrategias que permiten formar personas cada vez más autónomas para el aprendizaje permanente en colaboración?

Atendiendo a Salinas, el enfoque metodológico al cual nos suscribimos, entiende un entorno de aprendizaje como aquel espacio o comunidad organizados con el objetivo de lograr el aprendizaje y para que éste tenga lugar requiere de una serie de componentes: a) una función pedagógica (actividades de aprendizaje, materiales curriculares, evaluación...); b) la tecnología apropiada a la misma (herramientas seleccionadas en conexión con el modelo pedagógico) y los aspectos organizativos (organización del espacio, del tiempo, etc.). Asimismo, este enfoque se sustenta o nutre de la innovación, entendida ésta como “*un proceso de gestión de cambios específicos (en ideas, materiales o prácticas del currículo) hasta su consolidación con miras al crecimiento personal e institucional*” (De la Torre, 1994:50).

Además, hemos de incorporar actividades interesantes, desde la creación de proyectos de trabajo donde se incorporen las TIC, Webquest (investigación a través de Internet), elaboración de Blogs de asignaturas y personales, analizar, discriminar y seleccionar información, reelaborarla construyendo un trabajo, redactar y darle formato, además, difundirlo mediante una página web, proyectos colaborativos con otros estudiantes, dando la oportunidad al alumnado para que diseñen sus propios recursos digitales, así como, realizar sus propias presentaciones multimedia y hablar en público, realización de mapas conceptuales, creación de revistas digitales, entre otras. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, al igual

que cualquier otro material o recurso didáctico, posibilitan el desarrollo y la puesta en práctica de distintas tareas de aprendizaje de naturaleza diversa. Atendiendo a los distintos ámbitos de desarrollo de la competencia informacional y digital, planteamos diversas actividades de aprendizaje y cómo incorporar las TIC en las mismas.

Los ámbitos de desarrollo de la competencia informacional son:

1. ***Búsqueda y comprensión de la información.*** Este ámbito se puede desarrollar proponiendo prácticas ligadas a la *Alfabetización Informacional* (ALFIN), ésta se puede definir como el conjunto de habilidades, actitudes y aptitudes personales para, de forma reflexiva e intencional, ser capaz de: reconocer la información que necesito en un momento dado, buscar, obtener, evaluar, seleccionar e interpretar la información relevante, e integrarla con mi conocimiento previo, para: utilizarla o aplicarla de forma eficiente en la resolución de un problema o en la consecución de un propósito, o aumentar, enriquecer y actualizar mi propio conocimiento y desarrollo personal. Para ello podemos realizar búsquedas temáticas sobre algún tópico específico, acceder y consultar bases de datos documentales, acceder y consultar obras de referencia, visitar y obtener información de empresas, asociaciones, realizar proyectos de búsqueda y análisis de información, realizar entrevistas on line a sujetos informantes, etc.
2. ***Expresión y difusión de la información.*** Cuando se ha adquirido el dominio de buscar y comprender la información que necesito en un momento dado, es el momento de producir conocimiento, es decir, emplear la información que he seleccionado para aplicarla en la elaboración de proyectos de investigación, creación de material audiovisual, diseño de presentaciones multimedia, creación de blogs, entre otros. Pero, asimismo, ese material que se ha elaborado se puede compartir a través de la red para que otros usuarios (alumnado, docentes, familias, otros agentes) puedan hacer uso de esas producciones, a la par, de estar informados, en el caso de las familias, de lo que acontece en el aula y en el centro escolar (por ejemplo, a través de páginas web, blogs, revista educativa...).
3. ***Comunicación e interacción social.*** La comunicación es un elemento esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, destinada a extender la clase y las relaciones sociales fuera de las fronteras del aula (Salmerón, Rodríguez y Gutiérrez, 2010). En este sentido se pueden emplear herramientas y diseñar actividades didácticas que rompan las barreras espacio-temporales entre el docente y el alumnado e incluso entre los propios estudiantes, como por ejemplo (Tabla 2.4.):

- ⇒ Debates, preguntas o intercambio de mensajes telemáticos a través de foros virtuales, redes sociales (EdModo), plataformas virtuales (Moodle), blogs (Blogger, Wordpress).
- ⇒ Desarrollar proyectos colaborativos con otros estudiantes a distancia (herramientas de trabajo colaborativo: google drive; e-mail, wikis).
- ⇒ Envío de trabajos al docente (transferencia de ficheros en aulas virtuales o como fichero adjunto en correo electrónico).
- ⇒ Tutorización on-line (redes sociales, foros de dudas en plataformas virtuales).
- ⇒ Creación de bases de datos cooperativas, así como glosarios de términos sobre una determinada temática (Moodle).

Tabla 2.4: Actividades para fomentar la comunicación e interacción social

II.II. Nuevo concepto de infancia.

La obra de Popkewitz *el cosmopolitismo y la era de la reforma escolar* en el 2009, pone sobre la mesa el inacabado tema de la construcción de la infancia, esta vez desde el enfoque cosmopolita que arranca con la Ilustración y que subyace en las prácticas escolares en el mundo occidental. El estudio de la infancia se trata de una historia caleidoscópica que varía en cada momento. El siglo XX añadía un nuevo capítulo a la imagen y la educación del niño con el reconocimiento de sus derechos. La Declaración de Ginebra en 1924 consideraba al niño objeto de derechos, en la Declaración de 1959 pasó a ser sujeto de derechos; en la Convención de 1989 el niño era portador de derechos. Tras la Segunda Guerra Mundial, muchos niños se vieron implicados en la lucha por la existencia.

“La sociedad reacciona haciendo girar su desarrollo en torno a la educación, de modo que la participación en la vida de los adultos se ha ido retrasando cada vez más, de paso que se amplía la escolarización obligatoria hasta los 18 años bajo la protección del hogar” (Del Valle, 2002:166).

En la actualidad continúa vigente, en muchos casos, *“una cierta conmisericordia con la infancia, que impide una visión clara sobre las prácticas sociales, las experiencias infantiles y el papel de los niños y niñas en la historia”* (Dávila y Naya, 2010:27).

Una cuestión fuertemente arraigada en nuestras aulas tiene que ver con una determinada forma de explicar la *infancia y el aprendizaje desde parámetros de universalidad* (Hernández, 2002). Con esta aproximación queda claro que no existe una única concepción de la infancia sino varias, y que dicha variedad *“está atravesada por las distintas posibilidades en la estructura de poder social, político y económico”* (Pérez, 2004: 149). La premisa fundamental es que el “niño” no es una categoría ni natural ni universal, determinada por la biología; tampoco es algo inamovible. A los niños se les ha considerado de diferentes formas, en distintas épocas de la historia, en diversas culturas y en distintos grupos sociales. En la obra de

Ariès (1987) *el niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, se muestra latente el reconocimiento del cambio de actitud de los adultos frente a los niños, a lo largo de la historia. En la sociedad medieval no existían las divisiones de edad, ni la separación entre niños y adultos era tan manifiesta. Progresivamente, y desde el siglo XVIII, se procederá a una revalorización de la infancia y a un descubrimiento de la misma, debido a la nueva función que adquirirá la escuela, que sustituyó al aprendizaje como medio de educación.

Según Steinberg & Kinche (2000:15),

“los nuevos tiempos han anunciado una nueva era de la infancia, donde la explosión de información tan característica de nuestra era contemporánea ha desempeñado un papel central en el debilitamiento de las nociones tradicionales de la infancia”.

La escuela es un elemento clave en la construcción de la infancia, y para ello desarrolla dos dispositivos fundamentales: a) la conversión del niño en alumno, y unido indisolublemente a éste, b) la clasificación y distribución por categorías académicas, lo que en esencia supone la construcción de diferentes tipos de infancia. Se trata de un lugar que aparentemente separa al niño del mundo social, representa la separación entre el mundo exterior y el escolar, donde el tiempo se planifica en secciones definidas (disciplinas académicas y sus correspondientes actividades), y se contabiliza en términos de ganancias y pérdidas (Pérez, 2004).

“Desde edades tempranas los niños y las niñas ensayan de manera tentativa lo que van a ser /hacer en el futuro, e irán explorando nuevos mundos vitales y profesionales a la par que los van descubriendo. De esta forma encontrarán por sí mismos, y con el apoyo de las personas cercanas, su propia voz con la que poder pensar” (Santana, 2010:15).

También podrán alcanzar la autonomía, siempre y cuando la educación recibida no anule su espíritu de iniciativa, que es consustancial al ser humano, ni la sociedad del bienestar les infantilice y les separe de los problemas del mundo real (Steinberg & Kinche, 2000; Sánchez, 2008).

“Las potencialidades y capacidades desarrolladas por el sistema educativo, por la educación incidental y por la formación adquirida a lo largo de la vida marcarán igualmente el rumbo de su proyección vital” (Santana, 2010:16).

Desde la afirmación que Santana (2010) acuña en base a las capacidades que el sistema educativo se plantea desarrollar con el alumnado a lo largo de su escolarización obligatoria, hemos de detenernos en los objetivos que las últimas leyes educativas se plantean para la etapa de educación infantil y para la etapa de educación primaria, como modo de entender la carrera de su proyección vital. Las diferencias más notorias serían las siguientes:

a) Etapas de Educación Infantil:

Desde la entrada en vigor de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990), las distintas leyes educativas han apostado por garantizar el desarrollo integral del alumnado desde la infancia, iniciándose en el conocimiento del propio cuerpo, las diversas formas para comunicarse en interactuar con los demás, la adquisición de una autonomía en sus actividades cotidianas, así como aprender a observar y explorar diversos entornos (natural, social y familiar). La *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002) aneja el inicio en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, así como de las habilidades numéricas.

Con la llegada de la *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006), ya no es relevante el conocimiento del propio cuerpo únicamente, sino que es fundamental conocer el de los demás, como una medida para observar las características propias de cada uno, con la finalidad de garantizar el respeto a las diferencias (el valor de la diversidad). Otro punto a destacar, es la consideración de las capacidades afectivas del niño y de la niña, constituyendo un ámbito excepcional en el desarrollo de los escolares y del que la educación se hace eco. Ligado a este propósito, se encuentra la adquisición de pautas de convivencia y relación social con los demás, como mecanismo para ejercitarse en la resolución democrática de los conflictos que pudieran surgir en la acción educativa. Con una adecuada educación emocional esta capacidad se estimularía.

Por otra parte, y a diferencia de la LOCE (2002), el niño y la niña no se inicia en el aprendizaje de la lectura y escritura y de las habilidades numéricas, sino que es preciso comenzar con habilidades lógico-matemáticas, lectoescritura, habilidades comunicativas y en el movimiento, el gesto y el ritmo. Por último, la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, 2014) mantiene los mismos propósitos que la anterior ley, exceptuando la supresión del desarrollo de habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

b) Etapas de Educación Primaria:

El establecimiento del marco normativo de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990), permitió desarrollar en el alumnado de educación primaria, desde una perspectiva amplia, el utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de cada Comunidad Autónoma, a la par que iniciar a los escolares en una lengua extranjera. No obstante, se precisó en la adquisición de habilidades que permitieran a los niños y a las niñas desenvolverse con autonomía en diferentes ámbitos de su vida, unido al aprecio de los valores acordes a la convivencia humana. A las situaciones de la vida cotidiana, el alumnado aplicará operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales. Atendiendo al entorno próximo del escolar, se pretende que conozca las características fundamentales de su medio (físico, social y cultural), cómo actuar en él, así como su conservación

y preservación. El conocimiento del propio cuerpo va unido al valor de la higiene y de la salud, además de utilizar la educación física y el deporte para favorecer su desarrollo. Por otra parte, se hace hincapié la creatividad a través de la expresión artística. Con la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002), se introducen nuevas capacidades a desarrollar por el alumnado de primaria, a la vez que se aprecian modificaciones de las recogidas en la LOGSE (1990). Entre las capacidades que se incluyen como novedosas se encuentra la cultura del esfuerzo y la responsabilidad en el estudio para llegar a la consecución de una tarea que le provoque satisfacción.

Asimismo, se habla de iniciativa individual y hábito de trabajo en equipo, así como el desarrollo del espíritu emprendedor, observándose un marcado fin ligado a competencias empresariales. Por otra parte, dicha reforma se hace eco de una nueva realidad introducida en la sociedad con la rápida incorporación de las nuevas tecnologías en diferentes ámbitos, incluido el educativo. Por ello, se promueve la iniciación del empleo de las tecnologías de la información y de las comunicaciones para el aprendizaje de los estudiantes. Además, se añade la preocupación porque el escolar desarrolle una actitud responsable y de respeto por los demás.

Entre las modificaciones o cambios en la formulación de los objetivos destacamos, en primer lugar, que el conocimiento del medio físico, social y cultural queda encapsulado a la lógica disciplinar, ahora hablamos de Ciencias de la Naturaleza, la Geografía, la Historia y la Cultura. La LOGSE (1990) apuntaba la necesidad de introducir una lengua extranjera para la comprensión y expresión de mensajes sencillos, en la LOCE (2002) el propósito se amplía, contemplando la adquisición de una lengua extranjera y la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones habituales. Paralelamente, centrándonos en la lengua castellana, la LOCE (2002) cambia el verbo, ya no es utilizar sino conocer y usar adecuadamente la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma. Esta reforma introduce el vocablo “cooficial” en detrimento de la lengua oficial, con un marcado interés hacia la lengua mayoritaria en el país. Se hace hincapié en la adquisición de hábitos de lectura. La LOGSE (1990) no incluía como propósito el iniciarse en la resolución de problemas, conocimientos geométricos y estimaciones, se reduce a las operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales. La LOCE (2002) incluye la geometría como contenido relevante en el currículum. Cuando se habla de los valores y las normas, la LOGSE (1990) consideraba como imprescindible el apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia, en la LOCE (2002) no se trata de apreciar sino conocer, introduciendo el respeto al pluralismo propio de una sociedad democrática.

Los dos últimos propósitos de la LOGSE (1990) se fusionan en uno en la LOCE (2002) con la modificación del infinitivo, el valorar la higiene y la salud del cuerpo y utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo del propio cuerpo, pasa a ser “conocer el valor del propio cuerpo, el de la higiene y salud y la práctica del deporte como medios más idóneos para el desarrollo personal y social”. Otro de los objetivos por los que la LOCE

(2002) apuesta es la producción estética en sus diferentes manifestaciones artísticas, la expresión plástica, rítmica y vocal, a diferencia de la LOGSE (1990), la cual se centraba en la utilización de los diferentes medios de representación y expresión artística. Finalmente, la LOGSE (1990) valoraba como esencial la conservación de la naturaleza y del medio ambiente, en la LOCE (2002) también se aprecia esta cuestión, pero en el conocimiento y valoración de la naturaleza y el entorno, observándose en ambas la preocupación por su preservación y conservación.

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) a diferencia de la LOGSE (1990) y LOCE (2002), incluye cinco objetivos nuevos para la etapa de educación primaria:

- I. “Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan”.
- II. “Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad”.
- III. “Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado”.
- IV. “Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas”.
- V. “Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico”.

Como modificaciones de la LOGSE (1990) y LOCE (2002), se encuentra el primer propósito relacionado con las normas y los valores del convivencia, la LOE (2006) añade al objetivo de la LOCE (2002), el prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos. Asimismo, la LOE (2006) fusiona dos capacidades a desarrollar por el alumnado en la LOCE (2002) y lo integra en uno: “desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje”. Con la LOE (2006) se apuesta por el dominio de –al menos- una lengua extranjera, ese “al menos” es un aspecto añadido a diferencia de las reformas anteriores, por otra parte incluye la comprensión de mensajes sencillos, que aparecían reflejados en la LOGSE (1990), así quedaría explicitado tal objetivo en la LOE (2006): “adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas”.

Por otra parte, la LOE (2006) añade la competencia matemática básica, manteniendo el propósito que estableció la LOCE (2002) y que, a su vez, amplió al de la LOGSE (1990), éste es el “desarrollar las competencias

matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana”. Desde la LOE (2006) se habla de la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación para el aprendizaje, añadiendo el espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elabora; es decir, trabajar la competencia mediática. Aspecto novedoso que no incluyó la LOCE (2002). Por último, y en relación al siguiente objetivo: “utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales”, apreciar la similitud con la LOGSE (1990) en lo que concierne a la expresión artística, introduciendo la construcción de propuestas visuales, así como, la eliminación de la expresión plástica, rítmica y vocal propuesta por la LOCE (2002).

Tanto en la *Ley Orgánica de Educación* (LOE (2006), 2006), como en la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, 2014) se mantienen los mismos propósitos, a excepción de la modificación de uno de ellos: “conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo” (LOE (2006)), similar al propuesto en la LOGSE (1990), por “conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura”, ídem a la LOCE (2002). Se vuelve a retomar la parcelación del conocimiento científico en disciplinas aisladas. Existe, en esta última reforma, un fuerte carácter empresarial, incluyendo en el siguiente objetivo (ídem LOE (2006)) el “espíritu emprendedor”: “desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor”. Finalmente, la LOMCE (2013) incorpora como capacidad a desarrollar por los escolares la construcción de propuestas visuales (ídem LOE (2006)) a la par que las propuestas audiovisuales.

Como síntesis comparativa incluimos una tabla que muestra los objetivos aportados por las diferentes reformas educativas analizadas, tanto para la etapa de educación infantil (Tabla 2.5.) como para la etapa de primaria (Tabla 2.6.):

OBJETIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL	
LOGSE (1990)	LOCE (2002)
La <i>educación infantil</i> contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades: - Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción. - Relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación. - Observar y explorar su entorno natural, familiar y social. - Adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales.	La <i>educación infantil</i> contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades: - Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción. - Observar y explorar su entorno natural, familiar y social. - Adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales. - Relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y comunicación. - Desarrollar sus habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. - Iniciarse en las habilidades numéricas básicas.
LOE (2006)	LOMCE (2013)
La <i>educación infantil</i> contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades: - Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias. - Observar y explorar su entorno familiar, natural y social. - Adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales. - Desarrollar sus capacidades afectivas. - Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos. - Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión. - Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y	La <i>educación infantil</i> contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades: - Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias. - Observar y explorar su entorno familiar, natural y social. - Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales. - Desarrollar sus capacidades afectivas. - Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social y ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos. - Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

en el movimiento, el gesto y el ritmo.	

Tabla 2.5: *Objetivos Generales de la Etapa de Educación Infantil en cuatro Reformas Educativas*

OBJETIVOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
LOGSE (1990)	LOCE (2002)
La <i>educación primaria</i> contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:	La <i>educación primaria</i> contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:
a. Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.	a. Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática.
b. Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera.	b. Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia.
c. Aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales.	c. Desarrollar hábitos de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, y actitudes, curiosidad e interés por el aprendizaje, con las que descubrir la satisfacción de la tarea bien hecha.
d. Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.	d. Desarrollar la iniciativa individual y el hábito de trabajo en equipo.
e. Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.	e. Conocer y usar adecuadamente la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, en sus manifestaciones oral y escrita, así como adquirir hábitos de lectura.
f. Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.	f. Iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones.
g. Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en él.	g. Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, la Geografía, la Historia y la cultura.
h. Valorar la higiene y salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.	h. Adquirir en una lengua extranjera, la competencia comunicativa
i. Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.	

	necesaria para desenvolverse en situaciones cotidianas. i. Desarrollar el espíritu emprendedor, fomentando actitudes de confianza en uno mismo, sentido crítico, creatividad e iniciativa personal. j. Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de tecnologías de la información y de las comunicaciones. k. Iniciarse en la valoración y en la producción estética de las diferentes manifestaciones artísticas, así como la expresión plástica, rítmica y vocal. l. Conocer el valor del propio cuerpo, el de la higiene y salud y la práctica del deporte como medios más idóneos para el desarrollo personal y social. m. Conocer y valorar la naturaleza y el entorno, y observar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.
LOE (2006)	LOMCE (2013)
La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades: a. Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática. b. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje. c. Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con	La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades: a. Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática. b. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor. c. Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les

autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan. d. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad. e. Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura. f. Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas. g. Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana. h. Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo. i. Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran. j. Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales. k. Valorar la higiene y la salud,	permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan. d. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad. e. Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura. f. Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas. g. Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana. h. Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura. i. Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran. j. Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas

aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social. l. Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado. m. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas. n. Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.	visuales y audiovisuales. k. Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social. l. Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado. m. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas. n. Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

Tabla 2.6: *Objetivos Generales de la Etapa de Educación Primaria en cuatro Reformas Educativas*

A través del análisis panorámico y analítico en torno a las cuatro últimas reformas educativas en función de las capacidades que tiene que desarrollar el alumnado en la etapa de educación infantil y en la etapa de la educación primaria, observamos una cierta evolución y retroceso en base a las nuevas necesidades y demandas que reclama la sociedad para formar a futuros ciudadanos y que nos permiten, a su vez, dilucidar el papel otorgado a la infancia en cada una de ellas. Para conseguir el desarrollo integral de los estudiantes se plantea la necesaria adquisición de una serie de competencias o capacidades básicas tambaleándose hacia dos polos: por una parte, planteamientos más conceptuales y, por otra, planteamientos más actitudinales.

La *Ley Orgánica de Educación* (2006) supone un claro avance en los objetivos para las dos etapas (infantil y primaria) analizadas, apostando por una educación que atienda a las características individuales de cada niño y de cada niña, desde la perspectiva de la inclusión escolar, y mediante la consideración de la diversidad como algo enriquecedor. Por otra parte, se introduce la educación emocional para que los escolares se conozcan a ellos mismos e inevitablemente, saber cómo relacionarse con los demás. Se incluyen temas –antes considerados como transversales– pero que tienen

relevancia social, tal es el caso de la educación vial, el respeto a los animales y la naturaleza. Desde estos propósitos se garantiza una infancia que va a promover en el alumnado la autonomía y la capacidad necesaria para afrontar los problemas de la vida cotidiana.

No obstante, observamos como algunas leyes educativas se alejan de la visión integrada del currículo y del pensamiento del niño (en la infancia es global), y apuestan por la parcelación del conocimiento científico en disciplinas, fundamentalmente, las que permiten tener ese planteamiento integrado de los contenidos no sólo escolares, sino también cotidianos, como es el conocimiento del medio social, natural, cultural. La *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (2002) y la *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa* (2013), apuestan por las asignaturas de Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura, a diferencia de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (1990) y de la *Ley Orgánica de Educación* (2006).

II.III. Una escolaridad ligada a la participación comunitaria.

Asumiendo los cambios sociales, políticos, educativos, económicos, culturales, etc., reconocemos como otro de los desafíos inminentes, reafirmar la función educativa de la escuela mediante los diferentes contextos de educación (agentes) que la envuelven y necesitan para su propósito estándar. Tomando como referente las nuevas formas de socialización y el papel que asumen otros agentes en la conformación de la educación de los escolares, la acción educativa ha de tender a revitalizarse, dando un giro copernicano al significado de su acción, incluyendo la colaboración de las familias y la inserción con la comunidad. Por tanto, *“en el contexto de los cambios actuales, no es sólo en el currículo y su organización donde hay que dirigir los esfuerzos de mejora y cambio, paralelamente hay que actuar en la comunidad, si queremos volver a establecer la enseñanza en la sociedad del conocimiento”* (Bolívar, 2006:120).

La escuela, por sí sola, no puede satisfacer las necesidades de formación de los ciudadanos, sino que la organización del sistema educativo, debe contar con la colaboración y participación de los padres y de las madres, como agentes primordiales que son de los estudiantes, que ellos deben formar (Ortiz, 2011). Así como con la inclusión de otros agentes que pueden llegar a dinamizar y revitalizar la vida del centro y, por ende, del aula.

Desde un enfoque democrático, se apuesta por la educación integral del alumnado, como ciudadano crítico, mediante la incorporación de los diferentes sectores comunitarios en la labor educativa. Estos agentes adoptarán un papel relevante en la construcción de una escuela democrática, ya que los aprendizajes que se pretenden desarrollar necesitan del consenso e implicación de todos los sectores, por la carencia de los centros educativos a dar respuesta por sí solos a la diversidad de alumnado.

Sin embargo, la participación de los distintos colectivos que conforman la comunidad escolar ha experimentado un notable desarrollo en

los últimos tiempos, pasándose de su omisión y nulo reconocimiento a considerarse como un factor clave y decisivo para la formación integral del alumnado. Atendiendo al marco normativo, la *Constitución Española* (1978) en el artículo 27, reconoce el sentido que la participación debe alcanzar en el campo educativo, y así manifiesta que “*los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y la gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos*”, así como el derecho de los padres y madres a elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos.

Con la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE, 1985), se da entrada de pleno a la familia en la vida, organización y gestión de los centros, al incorporarlos como miembros de pleno derecho en los Consejos Escolares.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE (1990), 1990) mantiene, en materia de participación de los padres, todas las aportaciones que puso en vigor la LODE (1985). A su vez, la Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE, 1995) dedica todo su primer capítulo a la participación y que se desarrolla mediante los Reales Decretos correspondientes.

En Andalucía, el *Decreto 137/2002 de Apoyo a las familias andaluzas* supuso el primer eslabón sobre las medidas educativas que han de llevarse a cabo para que las escuelas presten el servicio necesario a las familias (comedor escolar, actividades extraescolares, entre otras). Todas estas iniciativas pretenden satisfacer las necesidades de las familias y su participación escolar.

Bajo esta premisa, la LOE (2006) en el título V, capítulo I y II establece que “*las Administraciones Educativas fomentarán y garantizarán el ejercicio efectivo de la participación del alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos*”. El marco de participación se amplía con la *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006), al incluir, además, al personal de administración y servicios. Así como, nuevas funciones en el camino de la participación, otorgando un papel esencial a la misma en la evaluación de la institución escolar por parte de la comunidad educativa. En este sentido, la *Ley de Educación de Andalucía* (LEA, 2007), dedica el capítulo IV a las familias. En él se plasma, como novedad, el *compromiso educativo y el compromiso de convivencia*, con el propósito de estrechar la colaboración entre las familias y los centros, siendo el Consejo Escolar el que realizará su seguimiento.

“Todos estos cuerpos legales avalan y respaldan la participación formal de las familias a la comunidad escolar lo que ha supuesto un paso importante en la democratización de nuestro sistema educativo. Supone el reconocimiento expreso, por parte del Estado, de los derechos fundamentales de la familia en materia de educación institucionalizada” (Navarro, 1999:3).

John y Evelyn Dewey (1962:128) ya destacaron la importante función que han de desarrollar las comunidades con relación a la escuela:

“El papel que desempeña la comunidad en lograr que las escuelas sean establecimientos de vital importancia es tan relevante como el desempeñado por la escuela misma. Pues, en una comunidad donde por norma las escuelas son consideradas como instituciones aisladas, éstas no experimentarán cambio alguno aunque se utilicen los métodos más eficaces de enseñanza. Pero, una comunidad que exija de sus escuelas resultados visibles, que reconozca la influencia que ejercen en el bienestar de la sociedad en su conjunto... que use positivamente las energías e intereses de sus jóvenes y no se limite meramente a controlar su tiempo hasta que estén preparados para convertirse en ciudadanos cabales, será entonces una comunidad con escuelas sociales y, cualesquiera sean los recursos con los que cuente, sus establecimientos de enseñanza contribuirán sin duda a desarrollar su espíritu y sus intereses comunitarios”.

Esta idea nos manifiesta la necesidad de establecer un diálogo que permita tomar en consideración los distintos puntos de vista de la comunidad, de forma que todos se sientan de alguna manera incluidos sin renunciar por ello a la diversidad dentro de una base compartida (Pozuelos, 2002). Por ejemplo, restringir la participación familiar a formatos como los Consejos Escolares significa, reducir su intervención al amparo de una actuación formal en un momento determinado. Este hecho, conlleva a ampliar su campo de participación en actividades más conectadas directamente con la actividad cotidiana del centro y de las aulas, si lo que pretendemos es su implicación sustantiva y democrática. Paradójicamente y, aunque la inmensa mayoría de las familias dicen desear tomar parte activa en la educación escolar de sus hijos, lo cierto es que en la práctica se reduce bastante y acostumbra a ser un hecho puntual y rutinario.

García-Bacete (2003) destaca algunas razones por las que la familia y la escuela deben colaborar:

- I. La implicación de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje repercute en el rendimiento escolar de sus hijos/as (Chirstenson, Rounds & Gorney, 1992; Pérez, 2004).
- II. Los límites entre las vivencias que se dan el hogar y las experimentadas en la escuela no están claros. Bronfenbrenner (1987), defiende que el desarrollo humano es el resultado de la interacción entre el organismo y el ambiente en el que se desenvuelve. Por lo tanto, las realidades que puede encontrar un escolar dentro de la familia y la escuela, serán decisivas en su evolución y desarrollo.
- III. Los estudios sobre las escuelas eficaces, destacan que aquellos centros que ofrecen más apoyo a los padres y también a sus hijos/as, alcanzan mejores resultados, y las propias escuelas viven una mayor involucración de las familias en ellas (Epstein, 1997; Marchesi, 2004).

- IV. Tras los cambios que sobrevienen constantemente en la sociedad, hace que cada vez, haya menos recursos para que las familias y las escuelas hagan frente a sus funciones educativas, y eso genera que aún sea más necesario el trabajo cooperativo entre ambas instituciones (García-Bacete, 2006).

No es dispar pensar que la educación no ha de quedar al margen de la participación familiar, así como de otros agentes. Y, por tanto, no debería ocurrir lo mismo que sucede al mezclar el agua con el aceite. Queda demostrado que para garantizar un aprendizaje relevante en el alumnado se necesita el apoyo de los padres y las madres en el proceso didáctico, a nivel de centro y de aula.

Epstein (2001; cit. por Bolívar, 2006:135), señaló *seis tipos de implicación de la escuela-familia-comunidad* (Figura 2.4.) que son elementales para el aprendizaje de los estudiantes y para hacer más efectiva la relación entre escuelas y familias.

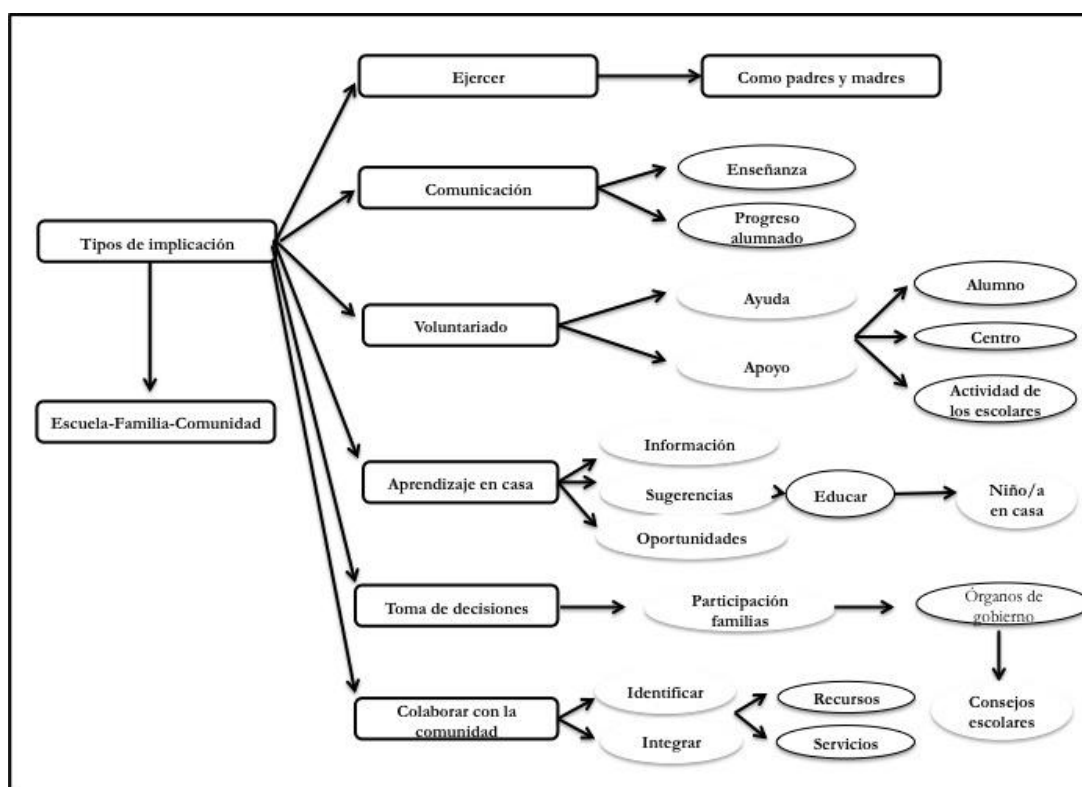


Figura 2.4: *Implicaciones de la escuela-familia-comunidad*

- a. *Ejercer como padres y madres*: ayudar a todas las familias a establecer un entorno en casa que apoye a los niños como alumnos y contribuya a las escuelas a comprender a las familias.
- b. *Comunicación*: diseñar y realizar formas efectivas de doble comunicación (familia-escuela) sobre las enseñanzas de la escuela y el progreso de los alumnos.
- c. *Voluntariado*: los padres y las madres son bienvenidos a la escuela para organizar ayuda y apoyo en el aula, el centro y las actividades de los escolares.
- d. *Aprendizaje en casa*: proveer información, sugerencias y oportunidades a las familias acerca de cómo ayudar a sus hijos en casa, en el trabajo escolar.
- e. *Toma de decisiones*: participación de las familias en los órganos de gobierno del centro.
- f. *Colaborar con la comunidad*: identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas, a los estudiantes y a sus familias, así como de estos a la comunidad.

Analizando la literatura pedagógica, hay autores que reconocen que el origen de un mayor interés acerca de la participación de las familias en las escuelas hay que buscarlo, como sugiere Delhaxhe (1998), en la noción de fracaso escolar, que en la década de los 60 y 70 aparece como efecto de la total escolarización de los jóvenes en Europa. Entre las causas de ese problema social se enuncia con mucha frecuencia la falta de correlación entre la cultura escolar y la familiar, diferencia que dificulta la integración y el éxito académico sobre todo de las capas radicalmente más alejadas del saber oficial (Bordieu & Paseron, 1970; Freire, 1973; Bernstein, 1975).

Igualmente distintos informes, estudios e investigaciones desarrollados durante esta época, como el de Coleman (1966) en Estados Unidos, el de Robbins (1963) en el Reino Unido y el de Jencks (1972), por exponer los ejemplos más reconocidos, ratificaron la tesis que mantenía que *las variables familiares eran lo más importante para explicar la variación en los niveles de resultado académico*. Estas evidencias y circunstancias promovieron y estimularon la creación de iniciativas destinadas a la implicación de las familias en los asuntos de la escuela en la que estaban matriculados sus hijos aunque, lógicamente, no de la misma manera como hoy se concibe la participación.

Desde este mismo análisis, encontramos, en la mayoría de los estudios sobre éxito escolar, la implicación familiar y comunitaria como uno de los factores que mejor lo definen (Murphy, 1989; Austin & Reynolds, 1990; West & Hopkins, 1996; Coronel, 1996; Bolívar, 1999).

Según Peterson (1997:119), *“la participación significativa de los padres forma parte de casi cualquier escuela con éxito”*.

La escuela, como organización social, es una forma de participación en la que son primordiales los principios de equidad, inclusión y convivencia democrática. La apertura de los centros al entorno y, especialmente, sus

relaciones con otros agentes, debería constituir uno de los pilares fundamentales de su trabajo cotidiano y, más aún, de su reconstrucción democrática.

De estos elementos se extrae la educación en valores, necesaria en cualquier institución escolar, considerándose como un campo de actuación compartido entre profesorado, alumnado, familias y otros agentes implicados en el sistema educativo. López Melero (2004) afirma que cuando la escuela toma conciencia de esta realidad, abriendo canales y espacios para la participación, es entonces cuando se define por un modelo de educación para la convivencia democrática y para la mejora de la calidad de la enseñanza. En este caso, la mejora de la educación, vendrá determinada por el valor de las relaciones que entre los escolares sepamos desarrollar en el aula.

Por tanto, la escuela que necesitamos considera que la idea de “educación pública” no sólo significa la educación del público dentro de la escuela, sino también de su educación fuera de ella.

“El cuerpo docente de la escuela no podrá ir más lejos ni más rápido de lo que permita la comunidad. Nuestra tarea es, en parte, alimentar la conversación para crear una visión colectiva de la educación” (Eisner, 2002:12).

Reivindicar el *diálogo igualitario* entre todos los miembros de la comunidad educativa, supone tener en cuenta los argumentos aportados por cada uno de ellos, en igualdad de condiciones, valorando la calidad de los mismos. De lo que se trata es de ir en la búsqueda del consenso, en función de las explicaciones esgrimidas. Los participantes en este contexto de conversación y diálogo son el profesorado, las familias y todos los miembros de la comunidad que participan en la mejora de los aprendizajes o del funcionamiento de la escuela.

Bajo este escenario, emanan experiencias singulares y actuaciones de éxito que demuestran la gran influencia que ejercen las relaciones culturales y educativas sobre el rendimiento del alumnado (Estudios CREADE, 2011).⁴ Las interacciones de los estudiantes con el resto de los agentes implicados en el proceso educativo influyen en su aprendizaje y rendimiento escolar. Como iniciativas destacamos *las Comunidades de Aprendizaje* (España), *Centros de Aprendizaje a lo largo de la Vida* (Malta), en Estados Unidos, *Programa de Desarrollo Escolar* (School Development Program), *Escuelas Aceleradas* (Accelerated Schools), *Éxito para Todos* (Success for All) y *Escuelas Democráticas*.

En Italia, Chipre e Irlanda, se ofrecen *programas de educación para personas adultas*. Hay un caso en Europa que demuestra como la participación de las familias romaníes está suponiendo una influencia positiva en el rendimiento escolar del alumnado, numerosos son los programas que se están llevando a cabo en diversos países con esta finalidad: *Educación para Romaníes* en Grecia, el *Programa Paso-a-Paso*, un proyecto del Instituto

⁴Estudios CREADE (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Ministerio de Educación, nº 9.

Sociedad Abierta, que opera en Bulgaria, la República Checa, Hungría y Eslovaquia y, en Finlandia, el programa *Aina Ammattiin Asti*.

En Dinamarca, el proyecto *Modelos a Seguir*, impulsa la participación de los padres y de las madres pertenecientes a minorías étnicas, su labor es viajar por las escuelas del país hablando sus experiencias profesionales y educativas. En España, el *Modelo Dialógico para la Prevención de Conflictos*, implica a la totalidad de la comunidad educativa en la creación e implantación de normas escolares para ayudar a los estudiantes a enfrentarse a los diferentes obstáculos que pueden surgir en la escuela.

La asunción de tales proyectos demuestra que la participación democrática de las familias y de la comunidad en los procesos de toma de decisiones de cualquier institución escolar, ayuda a promover la aceptación cultural, a la par de mejorar el rendimiento educativo de los niños y niñas pertenecientes a minorías culturales.

La institución escolar y el escenario donde se desarrolla el currículum en acción (el aula) han de constituirse en espacios adaptados a las necesidades de los escolares. Lugares capacitados para la libre expresión, el diálogo y el fomento de actitudes y de valores acordes a las características de nuestra sociedad. Un espacio para la construcción democrática y compartida de reflexiones y opiniones que garanticen la educación y el enriquecimiento de todos y cada uno de los agentes de la comunidad educativa.

II.IV. Filosofía de la inclusión escolar para atender a todo el alumnado. La heterogeneidad de singularidades en la acción educativa.

En palabras de Roberto Bolaño, *¿quién podría afirmar que el hijo de ese campesino, guiado por el ejemplo y el cariño de su padre, no llegaría algún día a trabajar en la NASA? A ella le hubiera gustado estudiar y ser maestra de escuela, pues ése era tal vez, a su modesto entender, el mejor trabajo del mundo, enseñar a los niños, abrir con toda la delicadeza los ojos de los niños para que contemplaran, aunque sólo fuera una puntita, los tesoros de la realidad y de la cultura, que al fin y al cabo eran la misma cosa*. A lo largo de la historia, las distintas formas de poder (política) han irrumpido en la escuela como la más elemental táctica de dominio en una comunidad, implantando en su interior modos adecuados de percibir el mundo, comprender la realidad y dirigir el deseo (Fernández, 2008).

Es un hecho que la educación se ha extendido a todas las capas sociales, desde los principios de la democracia, garantizando el derecho a un aprendizaje digno y relevante a lo largo de toda la vida. No obstante, el peso del neoliberalismo sigue estando presente. Como señala Rosa Cañadell (2005), aunque todos los discursos apuntan hacia una educación entendida como servicio público, en la práctica se implementan políticas neoliberales. Así, los discursos neoliberales pretenden introducir la eficacia en los centros educativos, independientemente de las situaciones y condiciones reales en que se ubica. Según Gimeno Sacristán (2005:30) estos discursos *“han desplazado*

la política educativa, de ser un cometido del Estado, al ámbito de las decisiones privadas. Han devaluado al sistema educativo como un factor de integración e inclusión social, a favor del incremento de la iniciativa privada, de la ideología que busca un mayor acoplamiento del sistema escolar al laboral y a las necesidades de la productividad económica, apoyándose y acentuando las desigualdades sociales”. Para ello, tomamos conciencia de la necesidad de que la educación se vea obligada a transformar sus metas y a revisar sus contenidos.

Una de esas metas, cuya situación actual no es una novedad, recae en la filosofía de la inclusión escolar, como factor clave para atender a la heterogeneidad del alumnado en la acción educativa. El reto de la inclusión escolar lo enfocamos desde dos perspectivas: *la diversidad desde la consideración de las particularidades de cada uno y desde un sentido comunitario, y la voz del alumnado como participante activo en los procesos de cambio escolar.*

Michael Fullan (2010), propone siete aspectos clave que, basados en las experiencias de Ontario (Toronto-Canadá), están detrás de un proceso exitoso de reforma educativa. Entre ellos, señalamos, por considerarlo pertinente, el hecho de que *“todos los alumnos pueden aprender”*. El propósito es que todos los niños y las niñas puedan aprender, alcanzando el máximo potencial de cada uno de ellos, desde las altas expectativas. Acortando la brecha entre quienes presentan más dificultades y quienes no, desde la filosofía de la inclusión escolar. Asimismo, en las Conclusiones y Recomendaciones de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación titulada “Educación Inclusiva: el camino del futuro” (CIE, 25-28 de Noviembre del 2008, Ginebra, Suiza), organizada por la UNESCO a través de la OIE, se expone que la educación inclusiva se puede concebir como *un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad, de modo que se apliquen los principios de la educación inclusiva.*

II.IV.I. Cuando todos estamos unidos es “mucho más fácil”.

Amín Maaluf: León el Africano señala que *una comunidad se desintegra en cuanto consiente en abandonar al más débil de sus miembros.* A nadie sorprende, por tanto, cuando mencionamos que el acceso a la educación obligatoria de todos los estudiantes ha dejado de ser un problema en sociedades postmodernas. Sin embargo, uno de los mayores retos con los que se encuentra actualmente la educación básica en prácticamente todos los países democráticos desarrollados (Martínez Domínguez, 2005) es: cómo abrir y ordenar nuestros sistemas educativos para dejar vivir en ellos a quienes hasta hace dos décadas quedaban excluidos, garantizando que todas las personas puedan disfrutar de una *educación de calidad* (Escudero y Martínez,

2004), así como el logro de los *mejores resultados para todos* (UNESCO, 1994; Aubert, García y Racionero, 2009), ofreciendo *igualdad de oportunidades y eliminando las desigualdades existentes* (Muñoz-Repiso et al., 2000; Cantón, 2001).

Pero para que cada una de las piezas del rompecabezas encajen se necesita tiempo y esfuerzo, al igual que para conseguir que el sistema educativo y las instituciones escolares alcancen los niveles de equidad y justicia curricular a los que aspira la educación inclusiva (Verdugo y Parrilla, 2009). De modo que, respetando las diferencias y cooperando toda la comunidad educativa, sea posible el desarrollo de y la socialización plena de todas las personas sin exclusión. Aquí extraemos una idea clara, la necesidad de revisar profundamente el modelo de escuela academicista, aún presente en tantas escuelas, y que históricamente ha sido diseñada con el fin de conseguir la transmisión homogénea de unos contenidos y el tratamiento uniforme de los escolares (Pérez Gómez, 2002), poniendo en cuestión la pertinencia y calidad del conocimiento que se funda en ella, generalmente de forma parcelada y de espaldas a la sociedad (Martínez Domínguez, 2005). Así lo reafirma Gardner (1998), cuando sostiene que el peor error que ha cometido la escuela en los últimos siglos es tratar a todos los niños como si fuesen variantes clónicas de un mismo individuo y, así, justificar la enseñanza de las mismas cosas, de la misma forma y al mismo ritmo a todos los alumnos. Según Jurjo Torres (2008:86) *“la diversidad del alumnado no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural que pocas personas cuestionan”*.

Podemos reconocer que no todos los escolares son iguales y que la diversidad es una realidad en las aulas. Lo común es la existencia de diferencias entre las personas. Todo alumno debe sentirse representado en el conjunto de la clase más allá de su propia “singularidad” e idiosincrasia (Parrilla, 2004). Por tanto, *“la respuesta a la diversidad no puede quedarse en una respuesta individual a un alumno, sino que ha de abarcar el sistema – aula- del cual el escolar forma parte”* (Parrilla, Gallego y Murillo, 1996:174). Todos los miembros de las aulas inclusivas tienen un sentido de pertenencia al grupo, se sienten miembros de ese escenario por ser partícipes de él. Los niños y las niñas no pueden constituir una comunidad ni sentirse cómodos si creen que deben dejar de lado sus diferencias y las de sus compañeros y compañeras para poder pertenecer al grupo, todos aprenden de todos.

Crear una escuela inclusiva, en la que se reconozca, valore y respete a todos los alumnos y a todas las alumnas supone prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo, a la estructura espacial y material, a la configuración de los tiempos y al tipo de relaciones personales mantenidas. No sólo hay que diseñar las estrategias docentes y determinar el currículo que responda al conjunto de diferencias de los alumnos y de las alumnas, sino que el currículo debe afrontar las diversas formas en que difieren los estudiantes y, además, debe mantener una relación estrecha con los cambios organizativos y estructurales que se establezcan en el aula.

La mejor forma de encontrar modos y recursos para hacer frente a la complejidad de la inclusión educativa es establecer amplias y firmes *redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo* en el interior de las escuelas y entre éstas y la comunidad educativa y local (Echeita et al., 2004; Parrilla, 2005; Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Ainscow & West, 2006; Fernández Enguita, 2007). Además de analizar de forma sistemática los contenidos y las formas de las culturas, las políticas y las prácticas educativas que pueden ayudar a trasladar los valores inclusivos a la vida diaria de los centros escolares (Booth & Ainscow, 2002; Booth, 2006).

II.IV.II. Porque hablar de diversidad supone escuchar al “otro”.

Hoy día nos encontramos encorsetados a la sociedad de la incertidumbre, del desconcierto, donde ni tan siquiera sabemos hacia dónde movernos y hacia dónde vamos, donde la realidad no sabe ni qué esconde. Vivimos en un mar de dudas, de desesperanza; donde la educación es una “*carrera contra el reloj*” (Adelman, Panton & Hargreaves, 2003). En este mar de transformaciones, Stenhouse (1975:208) dijo que “*sólo los docentes podían cambiar el mundo del aula*” y *que lo harían cuando lo comprendieran*. Sin embargo, nunca se comprenderá adecuadamente el aprendizaje de los alumnos si los docentes no pueden dedicar tiempo a escucharlos (Hall & Martello, 1996).

En estos tiempos en los que tanto se habla de calidad en la educación, de buenas prácticas docentes, etc. no debemos perder de vista que, en una sociedad democrática y plural el alumnado tiene mucho que decir y el proceso de enseñanza-aprendizaje debe –por otra parte- atender a los diferentes ritmos de aprendizaje y características individuales de los niños y de las niñas.

Dar la voz a los estudiantes, consultarlos, escucharlos, dialogar con ellos e interpretarlos son acciones relativas a la necesidad de reconocer a un colectivo que se considera que ha sido olvidado y al que se le ha negado la palabra (Martínez Rodríguez, 2010).

Cuando hablamos de la mejora de la práctica educativa, de escuela o de aula, observamos como dentro de la tendencia más dominante, los escolares se encuentran alejados de la misma, aún cuando ejercen de destinatarios primarios (Nieto y Portela, 2008). Ello se debe a la tradición de las instituciones ancladas en ideologías clasistas o exclusivistas, bajo enfoques educativos neoliberales y basados en el mercado, manteniendo la participación de los estudiantes en un segundo plano, como cuando se representa una obra teatral, simplemente como espectadores pasivos. Hablamos de otorgar al alumnado el protagonismo que se merece como agentes activos en procesos de cambio y mejora escolar. Para ello, nos centramos en el movimiento de “*la voz del alumnado*”, señalando el escaso desarrollo que ha tenido en el contexto español, sin embargo, la participación de los estudiantes en cuestiones docentes y escolares no es una novedad. Algunos autores señalan retrotraerlo a la década de los sesenta y los setenta,

comenzando a resurgir, sobre todo, a finales de la década de los noventa y comienzos de la actual.

En países como Reino Unido, Australia, EE.UU. y Canadá (Fielding, 2001; Macbeath, Myers & Demetriou, 2001; Susinos, 2009), se vienen desarrollando desde algo más de una década, con un amplio abanico de desarrollo, pero existen problemas sin resolver, principalmente los relacionados con la inclusión (Fielding, 2011). Algunos de sus antecedentes los encontramos en *movimientos como la educación inclusiva* (Parrilla, 2002; Arnáiz, 2004; Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Ainscow & Miles, 2008), en *movimientos de mejora escolar* (Crane, 2001; Bolívar, 2000), en *la educación para la ciudadanía* (Prieto, 2001; Rudduck & Flutter, 2007; Argos, 2008) o en los *movimientos por los derechos de los niños* (Declaración de los Derechos del Niño, 1989; Zabalza, 2003). Tales movimientos exigen cambiar los roles de los alumnos para implicarlos más en las tareas escolares (Martínez Bonafé, 2002).

Lodge (2005) reconoce seis aspectos, a los que denomina “*los seis hilos interconectados*” (Figura 2.5.), que sirven de nutrientes para garantizar la creación de un discurso a favor del movimiento de la voz del alumnado. Tres de los movimientos nombrados anteriormente se incluyen en los que se presentan a continuación. Entre ellos se encuentran:



Figura 2.5: Seis aspectos para garantizar un discurso a favor del movimiento de la voz del alumnado según Lodge (2005)

- a. *Cambios en la concepción de la infancia.* A lo largo de los siglos XIX y XX ha prevalecido la visión de la infancia desde la “preparación para la edad adulta”. Como señala Lodge (2005) esta visión está en proceso de cambio, en la medida en la que la visión de niños y jóvenes como sujetos de pleno derecho adquiere mayor peso.
- b. *La lucha contra el consumismo.* El avance de las políticas impulsadas a partir de planteamientos neoliberales, ha contribuido a que la escuela haya dado un giro hacia enfoques poco o nada compatibles con

principios básicos como el de libertad, equidad y justicia social. Apareciendo iniciativas en las que la voz de los estudiantes queda desvirtuada y manipulada mediante encuestas de satisfacción, empleadas como “termómetro” o indicador de la productividad de los centros educativos. La autora plantea la necesidad de incorporar en las reformas de las escuelas planteamientos más humanos y solidarios.

- c. *El modelo de las escuelas democráticas.* En la actualidad, el objetivo fundamental que debe guiar las reformas educativas es establecer una escuela para la democracia, es decir, una escuela que exista en una sociedad democrática y que contribuya a mejorarla y perfeccionarla. Creer en una escuela con tales características nos guía hacia el planteamiento de Apple & Beane (1997:24), considerando que una escuela democrática “se deriva de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia. Estas disposiciones y oportunidades implican dos líneas de trabajo: una es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela y la otra es crear un currículum que aporte experiencias democráticas de los jóvenes”. En palabras de López Melero (2004), cuando la escuela toma conciencia de esta realidad, abriendo espacios para la participación de los escolares, es entonces cuando se define un modelo de educación para la convivencia democrática y para la mejora de la calidad de la enseñanza.
- d. *La mejora escolar.* Desde este ámbito se reconoce el valor de las aportaciones que el alumnado, como “testigo experto”, puede ofrecer en los procesos de cambios que se lleven a cabo. El movimiento Mejora de la Escuela (School Improvement), ante los nuevos vientos, se reformula en términos de eficacia (Ainscow, Beresford et al., 2001:11): “consideramos la mejora como un enfoque definido del cambio educativo que destaca los resultados del alumno así como la capacidad de la escuela para dirigir iniciativas de mejora. En este sentido, la mejora de la escuela se refiere a la elevación del rendimiento del alumno, centrándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las condiciones que lo respaldan”.
- e. *La educación para la ciudadanía.* A través de la participación la escuela asume la responsabilidad de contribuir al desarrollo en los alumnos, de la conciencia política y ciudadana, en definitiva, de la participación activa en la vida social.
- f. *El movimiento de los derechos humanos.* Gracias a los avances logrados en este ámbito, se desprenden diferentes declaraciones universales en las que se reconoce el derecho de la infancia a expresar sus puntos de vista libremente sobre aspectos que les afectan directamente⁵. Desde este enfoque, se resalta el protagonismo del

⁵El 20 de noviembre de 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas, aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, que entró en vigor en septiembre de 1990, siendo el

sujeto de la educación; un ser que “lleva” a los centros escolares una carga de experiencias, unas motivaciones, una disponibilidad para el estudio condicionadas por su historia personal y su medio ambiente (Gimeno, 2005).

Lundy (2007:927) propone un modelo para interpretar el artículo 12 de los Derechos del niño (1989) que permite a los agentes de decisión proporcionar cuatro elementos: espacio, voz, audiencia e influencia (Tabla 2.7.).

Espacio El alumno debe tener la oportunidad de expresar su punto de vista (espacio ubicado en el tiempo y las condiciones de expresión y participación).

Voz	El alumno debe tener facilidad para expresar su punto de vista independientemente de la capacidad inicial que tenga o se le suponga y sin la presión habitual del grito docente ni las limitaciones administrativas como excusa.
Audiencia	El punto de vista debe ser escuchado y para ello se requiere entrenamiento por parte del docente, directivos y padres. Con paciencia y adaptándose a las expectativas de los estudiantes, estableciendo diferentes canales de intervención y representación.
Influencia	El punto de vista debe ser presentado como apropiado. La “inmadurez” para expresar las propias opiniones no exime de la importancia del contenido ni del necesario espacio de incidencia.

Tabla 2.7: *Modelo para interpretar el artículo 12 de los Derechos del Niño (1989)*

Rudduck & Flutter (2007:111) señalan que, en la actualidad, “los principios y prácticas de la voz de los alumnos, se acercan a los principios y prácticas de la educación para la ciudadanía”. Afirman que a ambas iniciativas les interesa:

- I. Apoyar la participación más activa que pasiva.
- II. Apoyar el pensamiento y la acción informados, en vez de la conformidad simplemente reactiva.
- III. Apoyar la comprensión analítica de las estructuras y reglas de las instituciones de las que son miembros los jóvenes.
- IV. Apoyar un equilibrio razonado entre derechos y responsabilidades.

tratado internacional que más apoyo ha recibido a lo largo de la historia del derecho internacional. Este tratado fue elaborado durante diez años (1979-1989) con la colaboración de los representantes de todas las sociedades, todas las religiones y todas las culturas.

- V. Tener en cuenta los puntos de vista de los otros sobre cuestiones sociales.
- VI. Permitir que los adultos menores y mayores puedan aportar algo al bienestar de su comunidad y darles oportunidades de hacerlo.
- VII. Respetar el derecho de las personas a expresar su punto de vista, defendido con seriedad, acerca de las cuestiones que les afecten.

No obstante, existen casos ejemplares y experiencias de éxito que nos ofrecen una aproximación de las diversas maneras en las que adultos y jóvenes trabajan juntos en cuestiones relacionadas con la participación, el liderazgo, entre otros. Dentro del panorama internacional recurrimos a “*la escalera de participación*” propuesta por Hart (1992), que categoriza situaciones de participación y no participación, revelando así que la participación, e incluso la no participación, pueden adoptar diferentes formas relacionadas entre sí que describen un continuo. Encontramos, además, los “*caminos de participación*” desarrollados por Shier (2001), quien, para establecer una clasificación, combina los criterios de poder y de responsabilidad de los estudiantes en el proceso de mejora. Por otro lado, la propuesta denominada “*alumnos investigadores*” (Fielding, 2001; Fielding & McGregor, 2005) se caracteriza por constituir un nivel máximo de responsabilidad y compromiso por parte de los estudiantes, los cuales se encargan de seleccionar las cuestiones que serán investigadas, realizar la investigación con el apoyo de los adultos, dar sentido a los datos y dar a conocer los resultados.

Según Fielding (2011) gran parte de estas actividades relacionadas con la problemática de la voz del alumnado, ha sido impulsada por departamentos gubernamentales a nivel regional y nacional, así como por poderosas asociaciones profesionales, ONGs y organizaciones estudiantiles nacionales e internacionales (English Secondary School Student Association (ESSA) y Organising Bureau of European School Student Unions (OBESSU)).

Autoras como Rudduck & Flutter (2007) en sus numerosas investigaciones sobre la mejora de las instituciones escolares siempre captan y reflejan de modo relevante las voces de estudiantes y profesorado. Escuchar al alumnado significa cambiar el modo de interactuar de docentes y estudiantes; implementar relaciones más democráticas, cooperativas y colaborativas; hallar formas de involucrar al alumnado de un modo más activo en las decisiones que afectan a su vida en la escuela. Algo que concuerda plenamente con los actuales modelos pedagógicos basados en la investigación y con el compromiso de ciudadanos activos, reflexivos y críticos.

Tomando como referencia a Hart (1992), Fielding (2001), Flutter & Rudduck (2004) coinciden en diferenciar distintos niveles de participación del alumnado, entre ellos destacamos:

- a. *Ausencia de consulta a los alumnos*: no existe ningún tipo de participación del alumnado.

- b. *Escuchar a los alumnos*: los alumnos representan una simple fuente de datos, y no llegan a intervenir en la discusión de resultados ni reciben retroalimentación; son los docentes quienes procesan esa información y actúan en consecuencia.
- c. *Alumnos como participantes activos*: los profesores emprenden la indagación e interpretan los datos, pero los estudiantes suelen recibir retroalimentación de los resultados obtenidos e intervienen de algún modo en la toma de decisiones a partir de los mismos.
- d. *Alumnos como investigadores*: los escolares son implicados en la indagación, habrá retroalimentación, se discutirá con ellos los resultados derivados de los datos y desempeñarán un papel activo en la toma de decisiones.
- e. *Alumnos como plenos participantes activos y co-investigadores*: la iniciativa de la indagación parte conjuntamente de alumnos y docentes; desempeñan un papel activo en la toma de decisiones; junto con los profesores, planifican las acciones que se adoptarán a la luz de la información obtenida e incluso evaluarán su impacto.

Cuando hablamos de los niveles de participación del alumnado, partimos de actuaciones que generan menos compromiso y participación hasta aquellos que necesitan del alumnado para planificar acciones educativas. Ninguna de ellas es excluyente entre sí, por lo que habrá momentos en los que predomine una determinada participación e incluso varios de ellos podrían tener cabida en una misma iniciativa, dependiendo de los propósitos y la finalidad de las acciones y decisiones que se vayan a emprender y a considerar. Lo que sí se manifiesta con más claridad es que hay que conseguir el nivel más alto de participación, aquel en el que los docentes tienen que mostrar más empeño.

Asimismo, Gerardo Echeita (2008:14) apuesta por “*enriquecer el diálogo con la voz de los más débiles, de los menos escuchados y más marginados –los propios niños y jóvenes vulnerables- y que por ello y para ello es necesario recoger y amplificar su voz, no sólo porque tienen derecho a que se tenga en consideración su propia opinión y perspectiva, sino porque es una estrategia de cambio que resulta muy útil a la vista del creciente reconocimiento de los niños y jóvenes como sujetos activos y competentes para saber y participar sobre todo aquello que afecta a sus vidas*”.

El reto más inmediato es incluir en la acción educativa tiempos para la expresión de experiencias y el punto de vista propio de los escolares, que su voz sea escuchada, y su participación no se encuentre relegada a momentos efímeros, epidérmicos y puntuales. Recientemente, Rudduck & McIntyre (2007:7) han considerado que dialogar con el alumnado es “*hablar con ellos sobre cosas que les importan del aula y el centro escolar, y que afectan a su aprendizaje*”.

II.V. La epistemología en la educación del siglo XXI. Competencias clave y saberes fundamentales.

El término “*epistemología*” deriva del griego <episteme> que significa conocimiento, y es una rama de la filosofía que se ocupa de todos los elementos que procuran la adquisición de conocimiento e investiga los fundamentos, límites, métodos y validez del mismo (Ceberio & Watzlawick, 1998). Las preguntas pertinentes desde las que se podría arrancar el sentido del conocimiento en el ámbito escolar, bajo la necesidad de explorar alternativas en el caso de la selección de los aprendizajes que van a formar parte del currículum educativo, podrían ser: *¿qué deben aprender los escolares a lo largo de la educación obligatoria? ¿Qué contenidos se seleccionan en la escolaridad? ¿Esa selección de contenidos garantiza un aprendizaje relevante en el alumnado?*

Las polémicas en torno a los contenidos escolares conforman el debate por excelencia de la educación. El debate se enrarece al entremezclar la división del conocimiento en disciplinas, junto a la acumulación memorística de información tan acuciada, cuanto no menos descuidada, en el terreno educativo. Dewey (1982) rechazaba que el contenido del currículum se presentara a través de la parcelación académica y disciplinar del saber científico y que ese fuera el punto de partida de la enseñanza. El resultado de esa excesiva compartimentalización de la cultura en asignaturas, temas, lecciones y que los escolares, para sobrevivir en las aulas, han de acumular en sus mentes. Por otra parte, en el debate sobre la naturaleza del conocimiento escolar intermedian como elementos necesarios, por su estrecha relación, otros tipos de conocimiento: científico, ordinario o cotidiano. El carácter integrador y complejo de la perspectiva de la didáctica obliga a tener en cuenta, conjuntamente, todas estas dimensiones, a establecer relaciones entre ellas y a elaborar una hipótesis de trabajo que oriente la intervención educativa (García Pérez, 2001).

Para transformar los contenidos en nutrientes de las capacidades se requeriría que en el texto curricular se seleccionaran contenidos relevantes y se articularan según, al menos los siguientes principios que los harían más educativos (Gimeno, 2005:117-118):

- a) Consideración amplia de los contenidos esenciales y relevantes de los diferentes campos culturales del saber, la tecnología, las artes y las formas de expresión y comunicación.
- b) Considerar las materias en la medida de lo posible como territorios controvertidos.
- c) Establecer las conexiones interdisciplinares posibles entre las áreas y asignaturas: para comprender mejor la realidad, la existencia de interacciones entre las dimensiones de la experiencia humana, aplicar el conocimiento a la resolución de problemas, explicitar conexiones en la génesis histórica de los diferentes campos del saber, descubrir interdependencias epistémicas y metodológicas, etc.

- d) Desarrollar competencias transversales, como la lectura, los hábitos de trabajo, etc. En todas las áreas se debe leer e interpretar textos. Además debería cultivarse la lectura no sometida al estudio y al trabajo en tareas académicas.
- e) Que capaciten para el conocimiento y análisis de las variadas actividades y humanas y modos de vida.
- f) Concienciación sobre temas y problemas que afectan a todos en un mundo globalizado: el orden mundial, el hambre, agotamiento de los recursos, la emigración...
- g) Adoptar una perspectiva pluricultural en todos los contenidos cuando sea posible, para transmitir un sentido de la cultura como crisol mestizo de múltiples aportaciones y concienciar acerca de la diversidad humana, base del respeto y tolerancia a las diferencias.
- h) Analizar y valorar las contribuciones más señaladas al progreso humano, desde la vela, al teléfono móvil, la imprenta, la aspirina...
- i) Extraer de la narrativa acerca de la ciudadanía en democracia contenidos y directrices para cualquier asignatura, para cualquier profesor y para cada acción.

II.VI. Revalorizar el sentido del trabajo colaborativo entre profesionales: perspectiva del liderazgo distribuido y compartido como eje para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Dentro de la presión por mejorar la práctica educativa, tomamos como uno de los desafíos más “estimulantes” -en el sentido de revitalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje-, la consideración del trabajo colaborativo entre profesionales; por su capacidad para crear una cultura centrada en el aprendizaje de los escolares, desde un enfoque dialogado, compartido y distribuido. Este reto nos lleva a cuestionarnos el papel del liderazgo colectivo dentro de la institución escolar como eje sobre el que guiar la capacidad de cambio de la escuela, repercutiendo en la mejora de la práctica en el aula.

Sheppard et al. (2010:16) establece que el liderazgo distribuido, para facilitar el aprendizaje de la organización escolar, debe centrarse en seis factores (Figura 2.6.):

- a) El desarrollo de una visión compartida centrada en los estudiantes y sus necesidades.
- b) Un compromiso e implicación en la enseñanza y el aprendizaje.
- c) Una implicación del profesorado por el aprendizaje profesional de todo el personal.
- d) El desarrollo de una cultura de colaboración.
- e) Un énfasis en el aprendizaje en acción.
- f) Facilitar sistemas de pensamiento.

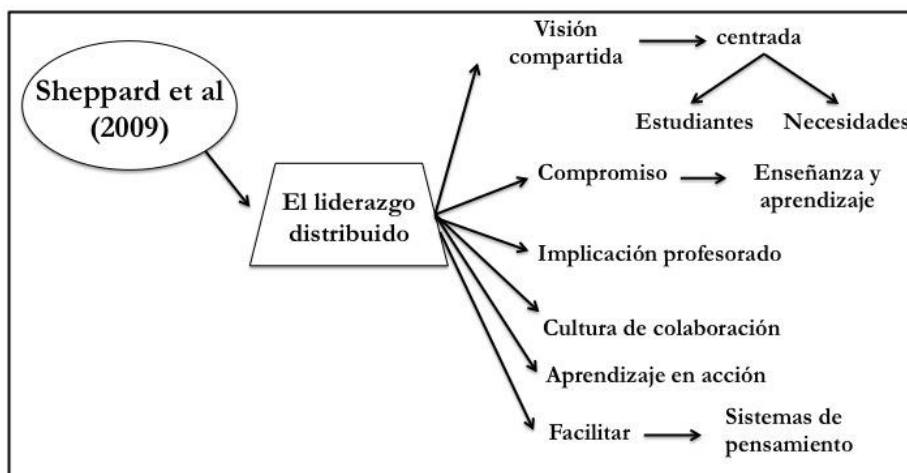


Figura 2.6: Factores para favorecer el liderazgo distribuido (Sheppard et al, 2010)

Asumiendo esta propuesta, detectamos que para que se produzca el cambio es productivo el apoyo y la coordinación entre profesionales en la medida de asegurar la gestión y el funcionamiento de la organización desde los parámetros de la transformación ligada a la mejora, atendiendo de forma global al proceso de enseñanza y aprendizaje, al compromiso y desarrollo profesional, a la implementación de prácticas reflexivas y trabajo en grupo, a un clima escolar productivo, entre otros.

Asimismo, ese liderazgo entraña en la práctica cinco principios esenciales (Mcbeath, Swaffield & Frost, 2009, cit. por Bolívar, 2010 s/p⁶): *un enfoque en el aprendizaje como una actividad, la creación de condiciones favorables para el aprendizaje, un diálogo y práctica explícitos, discutibles y transferibles; liderazgo distribuido, un sentido compartido de responsabilidad por los resultados*. De estos principios se deriva la necesidad de crear una cultura centrada en el aprendizaje de los escolares mediante la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho y, el desarrollo de visiones de lo que se quiere conseguir.

Estamos de acuerdo con la afirmación de Bolívar (2012:205) cuando menciona que “*la capacidad de cambio de una escuela dependerá no de una cúspide, sino de que el liderazgo de la dirección se diluya, de modo que genere el liderazgo múltiple de los miembros y grupos, siendo algo compartido. En una escuela que se mueve el liderazgo no se identifica con el líder, ni éste con la dirección; el conjunto del personal tendrá que comprometerse y desempeñar funciones propias, en lugar de asignar la tarea a un individuo*”. Pasamos de un modelo burocrático y jerarquizado, a otro

⁶Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9 (2). Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140>

basado en el compromiso pedagógico del conjunto de docentes de una escuela. Siendo responsabilidad de “todos y todas” el garantizar una educación centrada en el aprendizaje de los estudiantes y en sus necesidades.

Esta visión compartida del trabajo, nos lleva a centrarnos en el liderazgo distribuido y compartido como eje para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Autores como Louis, Dretzke & Wahlstrom (2010) perseveran que el liderazgo compartido es un vehículo imprescindible para la creación de una organización de aprendizaje, donde las energías se concentran en las formas para potenciar la capacidad pedagógica para influir en los aprendizajes de los escolares. Para lograrlo, dicha finalidad se distribuye de modo colectivo por todos los miembros del equipo docente (Day et al., 2009; Mcbeath & Nempster, 2009).

II.VII. A modo de epílogo: nuevos significados en el contexto del aula en la educación del siglo XXI.

En el trasfondo de los desafíos a los que se enfrenta actualmente la educación escolar, con incidencia directa en el microsistema “aula”, se encuentra la necesidad de buscar nuevos planteamientos acordes a las demandas que emanan de una sociedad en permanente cambio y evolución. Un marco sobre el que redefinir los propósitos de una educación en constante interacción con el contexto social, del que forma parte y se nutre.

Identificamos seis retos y encrucijadas, como la doble cara de la moneda, ya que, suponen desafíos inminentes y a su vez dilemas que resolver en el marco escolar con repercusión en uno de sus contextos, la acción educativa. Dicha selección se realizó tomando como referencia los tópicos y temáticas que subyacen en recientes investigaciones (incluir autores), sin desdeñar otros desafíos que, irremediablemente, adquieren un peso relevante en el proceso de cambio educativo. En este devenir de estudios, vislumbramos múltiples discursos que articulan desarrollos teóricos y avances en relación con las condiciones, procesos y estrategias que propician una mejora en el campo educativo a nivel general y en el aula en lo particular. Por otra parte, la selección se encuadra bajo un enfoque interactivo, al confluir ideas, propuestas, fundamentos teóricos... entre los retos y dilemas escogidos.

En primer lugar, nos detenemos en el impacto de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el ámbito escolar. A las demandas de siempre se suman los desafíos que las TIC plantean al proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuevos entornos comunicativos se unen a los ya tradicionales, cuestionando el papel del docente y del estudiante en este nuevo marco postmodernista. La acción educativa supone acoger las enormes posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías al proceso de aprendizaje del alumnado, y así se hace necesario compartir e intercambiar experiencias concretas de preparación, diseño e implantación de recursos educativos digitales.

Asimismo, somos conscientes que la infancia de hoy necesita nuevas respuestas acordes a las demandas sociales, a sus características y particularidades, que marcan el valor de la diversidad presente en el aula:

niños con diversas realidades familiares y sociales, con ritmos biológicos diferentes, algunos de ellos con problemas de salud, otros con diferentes estilos de apego, autoestima, intereses... Atendiendo a esta realidad, la finalidad de la educación es contribuir al desarrollo integral del alumnado en todas sus facetas: afectivas, sociales, intelectuales, físicas.

Para ello, y como condición imprescindible, se hará respetando los derechos de los niños, atendiendo a su bienestar, y partiendo de la filosofía de la inclusión escolar, en el sentido de apreciar y valorar la heterogeneidad de particularidades presentes en el grupo-aula. Al hilo de esta apreciación, el docente tiene una misión imprescindible: crear un clima adecuado de aula, organizar diferentes ambientes e incluir estrategias metodológicas activas, así como, actividades y experiencias de aprendizaje que fomenten la autonomía, la iniciativa, el pensamiento, la creatividad, etc. de los escolares, además de acercarlos a los problemas del mundo real.

En este caso, el docente no camina solo, necesita la participación de otros agentes educativos. La acción educativa ha de tender a revitalizarse, dando un giro al significado de su acción, incluyendo la colaboración de las familias y la inserción con la comunidad. La participación de estos agentes tiene que superar lo efímero, la barrera de lo superficial o el ámbito de participación puramente más formal. Desde aquí, reclamamos involucrarles en el proceso educativo, ligado, a su vez, a una estrecha formación fortuita fruto de esa colaboración. Esta visión de la colaboración nos conduce mas allá, al trabajo colaborativo y compartido entre los docentes como eje para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. La creación de una organización que aprende donde los esfuerzos se concentren en actuaciones pedagógicas para influir positivamente en el aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, hemos de plantearnos qué contenidos y competencias son necesarias para la educación en el siglo XXI. Nos hacemos eco de los debates sobre los contenidos escolares, donde todo se reduce a la parcelación del conocimiento en disciplinas o áreas, la lógica disciplinar se sigue imponiendo frente a un enfoque integrado del conocimiento. Plantear la acción educativa desde una visión global del conocimiento, pretende poner a los estudiantes antes contenidos culturales que son relevantes y que tratan prácticas sociales, aborda el proceso educativo a través de preguntas e interrogantes que se cuestionan nuestros escolares y que con la lógica disciplinar no tendrían cabida, además de favorecer el trabajo en equipo y cooperativo de los docentes.

CAPÍTULO III. LA PERSPECTIVA DEL CAMBIO EDUCATIVO Y SU INCIDENCIA EN LAS AULAS



MARCO TEÓRICO

La perspectiva del cambio educativo y su incidencia en las aulas: *Dónde el cambio no llega, dónde el cambio se vive y se siente*

Resumen: Analizamos, en este capítulo, la perspectiva del cambio educativo y su incidencia en las aulas. Desde un marco general, profundizamos en el significado de la gramática del cambio educativo, sentando las bases para esclarecer su conceptualización, así como algunas consideraciones relevantes a tener en cuenta. A tenor de las transformaciones emergentes en una sociedad compleja, se necesitan nuevas respuestas en la práctica educativa, así optamos por reflexionar y cuestionar los elementos que favorecen otra educación posible y necesaria, desde las últimas investigaciones acaecidas en el panorama educativo, presentando algunas experiencias de éxito a nivel nacional e internacional. En la otra cara de la moneda, vislumbramos la visión más estática del cambio y la mejora educativa, profundizando en las barreras que frenan y obstaculizan la sostenibilidad de las experiencias innovadoras. Para, finalmente, detenernos en uno de los principales agentes del cambio para la mejora de la clase, los docentes. Estrategias como la Formación en Centros y las Comunidades Profesionales de Aprendizaje constituyen una vía y camino adecuado para el diagnóstico, análisis, reflexión, valoración de las necesidades y reorientación de las prácticas profesionales que inciden de manera directa en la posibilidad del cambio educacional desde el propio centro.

Palabras clave: *profesor como agente de cambio, cambio educativo, el aula como contexto de la acción del profesor.*

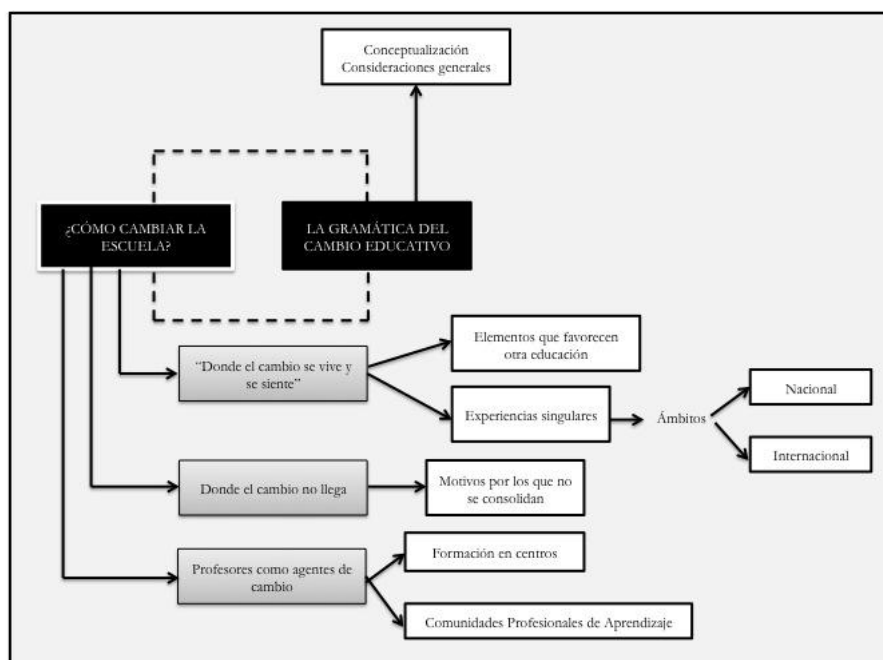


Figura 3.1: Estructura de contenidos tema 3

Tanto tiempo y energía se han perdido en caminos que han resultado ser improductivos, cuando no claramente perjudiciales. Se han perseguido ciegamente muchos aliados en nombre de la mejora del sistema, pero basados en creencias a priori de la gente acerca de cómo los sistemas deben operar. Pero también hay motivos para el optimismo. Si hay de hecho una oportunidad para reformar la política educativa, contamos cada vez con más evidencias y capacidades que podrían ayudar a lograr objetivos importantes para la calidad de la educación y la equidad”

(Lewin, 2010:745-746)



En aras de justificar los propósitos que orientan este capítulo partimos de una idea clara: las viejas formas de cambio educativo en el siglo XX no se ajustan a la manera rápida, flexible y vulnerable del nuevo mundo del siglo XXI (Hargreaves & Shirley, 2009). Desde esta postura contemporánea nos cuestionamos si la educación actual se ajusta a las demandas de una “nueva” sociedad, definida en base a términos como: prácticas democráticas, cohesión, capacidad de inclusión, justicia, mejora de la cultura. Estos principios requieren y exigen una educación con las mismas características y bajo semejantes condiciones. Por tanto, *“una sociedad del conocimiento democrática, inclusiva y justa reclama un sistema educativo, unas instituciones, alfabetizaciones, un currículum y el desarrollo de unas prácticas acordes con esa sociedad anhelada”*(Gimeno, 2010:197). Un imperativo, en esta sociedad deseada, es garantizar a todos el derecho de aprender (Darling-Hamond, 2001).

Por todo ello, el cambio en el siglo XXI consiste en crear escuelas que aseguren, a todos los escolares, los conocimientos esenciales para insertarse socialmente, con la finalidad de desplegar al máximo sus potencialidades de desarrollo personal. La escolarización es fruto de un largo proceso encadenado y sujeto a múltiples condicionantes que la afectan directa e indirectamente. Probablemente la velocidad a la que se ha producido el desarrollo de los sistemas educativos, incorporando cada vez más alumnado que presenta mayores diferencias, distintas motivaciones e intereses (Guarro, 2005), ha sido excesiva y fugaz, sin hacernos conscientes de que ahora se exige una nueva reconceptualización y planteamiento de la práctica educativa.

Aquí emerge una doble polaridad: la existencia de un número considerable de docentes que se sienten insatisfechos con lo que hacen y que desean educar de otra forma y la presencia de docentes que han hecho de la frustración su arma más potente y fiel compañera de trabajo. En el primer polo, encontramos a quienes luchan y se preguntan habitualmente *¿cómo cambiar la escuela?*, influenciados por difíciles circunstancias que –en la

mayoría de las ocasiones- suponen un freno constante de la posibilidad de cambio. Sin embargo, en el polo opuesto, observamos a quienes viven al margen de los cambios políticos, económicos, culturales, sociales y prefieren quedarse como están, sin asumir esta nueva realidad a la que hacer frente en sus aulas. Analizando la dualidad de ambas perspectivas, estructuramos este capítulo en tres secciones diferenciadas pero complementarias a su vez. La primera de ellas *donde el cambio se vive y se siente. El espacio de las experiencias singulares e innovadoras a nivel nacional e internacional*, se cuestiona sobre los elementos que favorecen otra educación posible y necesaria, haciendo hincapié en ejemplos que demuestran esta realidad, desde el compromiso pedagógico, la ilusión y la esperanza, como motores para la consolidación de las mismas. La segunda sección, emerge directamente de los motivos por los cuales no llegan a sostenerse las experiencias innovadoras. *Anclados en el tiempo y en el laberinto de la incertidumbre: ¿por qué no hemos llegado?* supone una vía para la reflexión y el debate, seleccionando aquellos factores que frenan el impulso del cambio escolar. Finalmente, la brújula nos conduce hacia *los principales agentes de cambio para la mejora del aula*, otorgando un papel relevante a los docentes en este proceso, deteniéndonos, a su vez, en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje y en la Formación en Centros. Dicha estructura queda recogida en un marco más amplio en el que definir el cambio educativo, la innovación escolar y las estrategias que lo posibilitan.

III.I. Allanando el terreno: la gramática del cambio educativo. Conceptualización y consideraciones generales.

Pensar, desear y actuar de otra manera. Con estas palabras nos adentramos en un camino hacia el cambio, hacia el cambio de todo aquello que tenga que ver con la rigidez y el convencionalismo, donde los procesos de reflexión y de crítica tienen su más alto apogeo. En este momento, hablamos de todo aquello que tenga que ver con la mejora, con el desarrollo de la democracia participativa en las escuelas, y con ideas, prácticas, materiales... acordes con una educación que apuesta por la innovación.

La escuela se encuentra en un periodo de transformaciones sociales y tecnológicas, que exigen mirar la realidad de una manera distinta, existiendo la conciencia generalizada de que la educación necesita cambiar y mejorar. *“La escuela no es sólo un espacio de reproducción de las relaciones sociales y de los valores dominantes sino también un espacio de confrontación y de resistencia donde es posible alumbrar proyectos innovadores alternativos”* (Carbonell, 2001:16).

Sin embargo, las organizaciones requieren prepararse para su confrontación con un nuevo medioambiente de cambio hiperacelerado; respuestas estáticas frente a dinámicas externas no resultan efectivas (Herrera, 2003). Por ejemplo, para Cuban (2008) el cambio simbólico más relevante que han experimentado los centros educativos en las últimas décadas ha sido el paso de un profesorado mayoritariamente enfadado y con corbata a otro

alegre y en vaqueros. No obstante, éste es un proceso complejo, que requiere tiempo.

“Hay algo que no sé. Que se supone que sé. No sé qué es lo que no sé. Y sin embargo se supone que sé. Y siento que me veo como tonto. Tanto si parece que no sé. Como cuando no sé qué es lo que no sé. Por tanto, finjo que sé. Esto es espantoso puesto que no sé qué es lo que debo fingir que sé. Por tanto finjo que sé todo” (Laing, 1970, en Fullan, 2000:97).

Este fragmento representa la paradoja del cambio, como muchas veces nos vemos embarcados en procesos de cambio en nuestras prácticas cotidianas, los cuales no entendemos del todo y no logramos enlazar con los propios sentidos y significados que le asignamos a nuestra acción (Herrera, 2003). En numerosas ocasiones, el profesorado se ve envuelto en una oleada de transformaciones que reclaman insistentemente la necesidad constante de mejora. En cierto sentido, es como si comenzáramos un viaje a la deriva, “cogemos el timón pero perdemos el rumbo”, así es, como muchos docentes observan los procesos de cambio desde el interior de su propia institución: algunos actúan como implementadores de recetas ajenas desconociendo la significatividad de ese proceso, otros, sin embargo, prefieren embarcarse con una tripulación que “les lleve a buen puerto”, con un claro sentido de la ruta, con los medios adecuados para recorrerla y para seguir manteniéndose “a flote”.

Aquí podemos cuestionarnos *¿hasta qué punto cambia la escuela? ¿Hacia dónde camina, en qué dirección?* Es evidente que el sentido y la extensión de éste guardan una estrecha relación con una compleja red de valores, intereses y propósitos educativos que conlleva que el cambio signifique realmente una mejora, un paso adelante, la transformación profunda del entorno escolar y su sostenibilidad, más que experiencias epidérmicas y episódicas que se quedan en terreno “de nadie” o una marcha atrás.

Desde mediados del siglo XX el campo del cambio educativo ha resurgido. Las vertiginosas transformaciones en el marco social y las demandas que éstas transfieren a la educación, en todos sus contextos, han ido generando la necesidad creciente de mejora. Desde entonces, numerosos estudios e investigaciones (Rudduck, 1991; Dalin & Rolff, 1993; Hopkins & Ainscow, 1993; Siroknit, 1994; Rodrigo, 1997; Whithaker, 1998; Fullan & Stielgelbauer, 2000; García Quintanilla, 2000; Fullan, 2002; Fullan, 2004; Hargreaves & Fullan, 2009; Hargreaves & Shirley, 2009) han tomado como eje la comprensión del fenómeno del cambio educativo, “*un campo caracterizado por su juventud, productividad y controversia*” (Alejandra, 2006:25).

Es innegable, que en este ámbito se enlazan teorías, políticas y prácticas pero también se juegan aspectos vinculados a los sentimientos, vivencias y representaciones de amplios sectores de la sociedad: las familias, los estudiantes, las escuelas y los docentes (Alejandra, 2006).

Situándonos en el campo semántico del cambio, una primera aproximación es la que queda recogida en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, definiendo al mismo como la “*acción de convertir o mudar algo en otra cosa*”. En el marco de la institución educativa “*podría referirse tanto a la estructura general del sistema educativo como a la organización de cada establecimiento o de la enseñanza en el interior de las aulas*” (Altopiedi y Murillo, 2010:48). Al hablar del cambio educativo (Tabla 3.1.) nos referimos a que es un proceso dinámico y abierto, de carácter multidimensional y complejo, inserto en una determinada realidad sociocultural y humana que busca el crecimiento y requiere estrategias de participación colegiada (De la Torre, 1998).

El cambio es un proceso			
Dinámico	Abierto	Multidimensional	Complejo
Se refiere			
Estructura general del sistema educativo (Reforma)		A la enseñanza en el interior del aula (Innovación)	

Tabla 3.1: Características del cambio educativo.

Algunos elementos claves del cambio (Fullan, 2008) tienen que ver con los siguientes aspectos:

- La necesidad del aprendizaje continuo, percibiendo a la organización como un todo.
- La importancia del trabajo de los líderes.
- El valor del reconocimiento de la capacidad para construir.
- La trascendencia del aprendizaje en el centro.
- La importancia de que las normas y las reglas sean claras y transparentes.
- El reconocimiento de que también los centros aprenden.

De acuerdo con las lecciones aprendidas, asumimos que el reto del cambio es arduo si desconocemos cómo lograrlo, sin embargo, contamos con un amplio conocimiento acumulado, que nos permite comprender los vectores sobre los que ha de transitar, entre ellos destacamos: la consideración del aprendizaje como un proceso continuo en el que todos los agentes de la institución escolar intervienen y “aprenden”, la idea del liderazgo distribuido y compartido como el motor que hace arrancar cualquier innovación educativa, la transparencia en ideas y acciones que se presenten y decidan, a la par que entendibles por todos, con propósitos reales y viables. A su vez, entendemos que cualquier proceso de cambio ha de ser hipotético; es decir, objeto de reflexión y revisión constante, en base a las nuevas necesidades y demandas del entorno sociocultural en el que se desenvuelve cualquier institución escolar. En síntesis, el cambio ha de ser un proceso interiorizado

por toda la comunidad educativa para que la mejora enfoque su prioridad en ofrecer una educación de calidad para todos los escolares dando respuesta a cada una de las demandas que cada alumno y alumna reclama.

Por otra parte, Tejada (1998) realiza una distinción entre conceptos como Innovación y Reforma. La Reforma adopta una forma planificada de cambio que implica una estrategia para la modificación de ciertos aspectos del sistema educativo, con arreglo a un conjunto de necesidades, resultados específicos, medios y métodos. La innovación implica una acción que introduce algo nuevo modificando su estructura y operaciones de modo que mejoren los productos educativos. En general, la reforma se ve desde un nivel macro (afecta a la estructura del sistema educativo, propuesta de arriba-abajo) y la innovación desde un nivel micro (se localiza en los centros y aula, propuesta de abajo-arriba) (Tabla 3.2.).

Reforma	Innovación
• Afecta al sistema educativo. • Forma planificada de cambio. • Arriba-abajo. • Nivel macro. • Tradicionalmente, despierta rechazo entre el colectivo docente.	• Mejora de los productos educativos. Centro y aula. • Se necesita deliberación y consenso. Colegiado. • Abajo-arriba. • Nivel micro. • Compromiso pedagógico.

Tabla 3.2: *Diferencia entre Reforma e Innovación.*

En este sentido, observamos como la idea del cambio se ha instalado como un concepto organizador de la realidad y del conocimiento que lleva parejo importantes movimientos socioculturales y políticos, como la mejora educativa que se introduce bajo el nombre de “innovación” (García, 2000), refiriéndose a ésta como el “conjunto de dinámicas explícitas que pretenden alterar las ideas, concepciones, metas, contenidos y prácticas escolares en alguna dimensión renovadora de la existente” (Escudero, 2000).

Una acepción bastante aceptada es la que define la innovación como “una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (Carbonell, 2001:17). Por otra parte, Rivas (2000:20) muestra que la innovación se basa en “la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, en cuya virtud ésta resulta modificada”.

En dichas definiciones se extrae una idea clara: la modificación de una realidad existente orientada a la mejora, con un carácter intencional y a través de un proceso planificado, deliberado, complejo y multidimensional. Viñao (2006) enlaza la innovación con las necesidades o problemas detectados en la enseñanza. Se trata, por lo tanto, de la incorporación de

- a. *Experimentación*: no se llega a consolidar el cambio a nivel macro (institucional), se trata de cambios menos complejos y duraderos, más esporádicos y concretos en sus propósitos. Son propuestas educativas innovadoras a pequeña escala.
- b. *Difusión*: introducir la realidad educativa nuevas dinámicas que alteran algún elemento del currículum.
- c. *Implementación*: la experiencia varía en función de la finalidad educativa, pudiendo orientarse a formular nuevas propuestas, a someter a prueba nuevas ideas, planteamientos o, realizarla a mayor escala.

En definitiva, se entiende la innovación como una práctica social dialógicamente construida en un proceso de múltiples traducciones (Harrisson & Laberoe, 2002), abierta a la incertidumbre, que no puede ser completamente controlada ni linealmente desarrollada a partir de recetas o soluciones simples (Myers & Stoll, 1998) que den lugar a resultados previsibles. Éstas se centran más en el proceso que en el producto, más en el camino que en el punto de llegada. Y se hace el camino al andar, decía el poeta Antonio Machado. A fin de cuentas, las innovaciones educativas son como los latidos vitales del corazón que van renovando el aire en su marcha ininterrumpida, observando minuciosamente y descubriendo nuevos trayectos (Carbonell, 2001).

III.II. Donde el cambio se vive y se siente. El espacio de las experiencias singulares e innovadoras a nivel nacional y a nivel internacional. Elementos que favorecen otra educación posible y necesaria.

En un intento por dibujar la incidencia de la mejora escolar en los diferentes niveles en la organización de la educación: el alumnado, docentes y aula (nivel de aula), la escuela como unidad (nivel de escuela), y el contexto de la política educativa (reforma), se ha producido un cierto desencanto sobre las posibilidades que las reformas externas (política educativa) han tenido para transformar la realidad educativa en el último tercio del siglo pasado. Esta situación ha conducido a tomar la escuela como un lugar estratégico de un cambio generado desde abajo.

Así lo señala Thurler (2001) cuando rotula que el aula juega necesariamente un papel relevante en la construcción del sentido del cambio, porque constituye el entorno del trabajo diario, la comunidad de pertenencia y el contexto de la educación. Escudero (1999:272) apuesta, también, por la “*recuperación del aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje*”.

Desde la década de los noventa se torna la capacidad sinérgica del aula para lograr un buen aprendizaje para todo el alumnado, sin olvidar que la clase se encuentra anidada en diversos entornos, procesos y relaciones (Bolívar, 2005), por lo que para mejorarla hay que actuar paralelamente en los otros.

Stoll (2002:27) lo expresa de la siguiente manera:

“Es absolutamente necesario situar los esfuerzos tanto en la dimensión de aula como en las dimensiones globales de la escuela. Sin poner el interés en ambos aspectos es muy difícil la mejora. Los mensajes de la investigación sobre la eficacia de la escuela dejan patente que lo que sucede en las aulas marca las diferencias en el aprendizaje y en el progreso de los alumnos y alumnas. Pero también sabemos que sin el apoyo institucional que permita a los profesores observarse mutuamente y poner en práctica estrategias aprendidas tanto en cursos externos como en procesos de investigación-acción, las posibilidades de éxito son limitadas. Las estructuras y la organización facilitan los procesos de cambio y mejora”.

Por tanto, los cambios a nivel de centro han de ser complementarios a cambios a nivel de aula, de prácticas docentes, el aprendizaje individual con el aprendizaje a nivel de organización (Bolívar, 2005). La dirección del cambio es la mejora deseable en el aprendizaje de los escolares; lo que sólo es posible si ello se complementa mediante la buena práctica docente en el aula y apoyado y contextualizado en una cultura escolar que permite que el proceso de cambio se vea arropado por un entorno crítico y estimulante para que el mismo pueda ir más allá de los límites del aula (Domingo, 2003). Como afirman Reynolds & Cuttance (1992), los esfuerzos de mejora deben garantizar la existencia de fuertes y sólidos nexos entre el ambiente de aprendizaje, los comportamientos del docente en el aula y una organización dinámica de la escuela; es decir, una buena interdependencia entre lo que ocurre en la clase y en el centro educativo. Esta idea es reafirmada por Maes *et al.* (1999:662) al sostener que *“los cambios a nivel de centro tendrán un impacto positivo sobre las prácticas de enseñanza a nivel de aula si las estructuras existentes o nuevamente establecidas son capaces de crear oportunidades de aprendizaje esperadas para cambiar en conocimientos, habilidades, creencias y actitudes”.*

En este sentido Ainscow *et al.* (2001:11) apuestan por:

“Adoptamos un enfoque del cambio educativo que se centra en el rendimiento del alumno y en la capacidad de la escuela para afrontar el cambio. Denominamos a este enfoque concreto mejora de la escuela; consideramos la mejora como un enfoque definido del cambio educativo que destaca los resultados del alumno así como la capacidad de la escuela para dirigir iniciativas de mejora. En este sentido, la mejora de la escuela se refiere a la elevación del rendimiento del alumno, centrándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las condiciones que lo respaldan”.

Para poder comprender y explicar los procesos de cambio en la acción educativa en el aula es oportuno revitalizar y recuperar el saber procedente de las prácticas cotidianas que docentes anónimos despliegan para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y desde un plano general, la educación. Al indagar en las innovaciones silenciadas y desvelar las prácticas emergentes podemos recurrir a la “reforma situada” (Miller, 1996; Rodríguez, 2003, 2008) como un mecanismo para dar legitimidad a las múltiples experiencias

de innovación y de reivindicar el carácter idiosincrásico y contextual de sus procesos de cambio. Dar luz a este tipo de experiencias supone abrir alternativas y conocer los medios y estrategias que emplean los docentes para favorecer, en definitiva, el aprendizaje del alumnado, gracias a una determinada cultura escolar que lo potencie e impulse, con las vías adecuadas para ello.

Algunas de estas iniciativas innovadoras apuestan por establecer vínculos entre todos los agentes de la comunidad educativa y ámbitos (aula, centro, comunidad, docentes, escolares, familias, voluntarios, asociaciones, entre otros.) Otras, sin embargo, se centran en la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación en las aulas, como un acicate para ensayar formas de innovación que hagan posible la adaptación de la escuela a los nuevos tiempos (Lanksheer & Nobel, 2008). Finalmente, hay propuestas que promueven la voz del alumnado y la investigación entre docentes y escolares (Fielding, 2004; Rudduck & Flutter, 2007), las cuales encierran un gran potencial de cambio.

A pesar de todo, nos encontramos con la doble cara de la moneda, *“los esfuerzos por introducir cambios han tendido a subestimar el poder de la cultura de la escuela y del aula para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes en la cultura escolar. Vemos que mientras es fácil introducir cambios superficiales que no amenacen las estructuras existentes, no es fácil desafiar y cambiar las estructuras profundas de la enseñanza”* (Rudduck, 1994:387).

En este viaje, no todo vale, o no todo debe valer. Deben tenerse unos objetivos claros de hacia dónde queremos caminar, dirigirnos. Y contar con apoyos para no desfallecer. Norte, proceso y una gran mochila para andar por el sendero, orientados, arropados e ilusionados y con “los otros” (Domingo, 2013).

Ciñéndonos a la línea que conduce a la mejora escolar, entendemos que para favorecer otra educación en la actual sociedad, es necesaria la creación de condiciones y procesos que posibiliten el desarrollo de la escuela, a nivel macro, y del aula, desde un nivel micro. Desde una visión panorámica, al construir la capacidad de la escuela para su correcto desarrollo, implica que *“promueva el empoderamiento, la colaboración y el aprendizaje comunitario”* (Bolívar, 2012:140).

A su vez, Stoll (1999:506) indica que la capacidad interna de cambio es *“el poder para comprometerse y sostener un aprendizaje continuo de los profesores y de la propia escuela con el propósito de incrementar el aprendizaje de los alumnos”*. En este aprendizaje continuo, es recomendable que exista una competencia colectiva para llevar a cabo el cambio efectivo, para que sea posible Newmann, King & Young (2000:5) *sugieren cuatro mecanismos de la capacidad de la escuela:*

- I. Conocimiento, habilidades y disposiciones de los miembros del equipo docente.
- II. Una comunidad profesional de aprendizaje en la que el profesorado trabaje en colaboración para establecer un conjunto claro de objetivos para el aprendizaje de los alumnos, evaluar cómo están progresando los estudiantes, desarrollar planes de acción para incrementar los resultados, al tiempo que se comprometen en una investigación y resolución de problemas.
- III. Programa coherente: el programa para los estudiantes y el profesorado “(...) son coherentes y coordinados, focalizado claramente en los objetivos de aprendizaje y sostenido a lo largo del tiempo”.
- IV. Recursos técnicos, es decir, un currículum de alta calidad, libros y otros materiales curriculares, instrumentos de evaluación, laboratorios equipados, ordenadores, espacios adecuados para el trabajo.

En síntesis, *“los cambios sostenidos en las aulas de todo el sistema requieren múltiples factores y dimensiones que, desde una voluntad política de mejora, es preciso cuidar: capacitación de centros y profesorado, uso efectivo de recursos, responsabilidad por los resultados, un fuerte liderazgo del sistema, motivación y compromiso, etc.”* (Bolívar, 2012:148).

A la par, es necesario incentivar la confianza en el seno de la institución escolar. López Yáñez (2010:88) apunta que *“una comunidad escolar no se puede construir sin su tejido social atravesado por la confianza [...] Una organización funcionando como una comunidad solo es posible en la medida en que la confianza se haya convertido en una propiedad de la organización misma”*. Louis et al. (2004) indican que la confianza es capaz de proporcionar el sentimiento de seguridad oportuno para analizar y cuestionar las prácticas más convencionales, así como para asumir los riesgos que comportan las nuevas experiencias de mejora.

A continuación, seleccionamos algunas prácticas de innovación en el contexto nacional e internacional (Tabla 3.3.), con la finalidad de analizar cómo han enfocado su proceso de cambio, las estrategias que han empleado para ello, los agentes del cambio, las repercusiones y, si es predecible, la sostenibilidad.

Experiencias de Innovación					
Contexto Internacional			Contexto Nacional		
Latinoamérica	Argentina (Buenos Aires)	Escuelas secundarias comunes del sistema educativo formal de gestión pública de la ciudad de Buenos Aires	Andalucía	Sevilla	C.E.I.P. “Las Moreras”
	Colombia	Modelo de Escuela Nueva			
Inglaterra	Iniciativas que apoyan desarrollo profesional, investigación-acción, aprendizaje colaborativo		Tenerife		
Japón	Un currículum más flexible y mayor conciencia ambiental			La Orotava	C.E.I.P. Aguamansa
Singapur	Escuelas pensantes para una nación que aprende				

Tabla 3.3: Síntesis experiencias innovación a nivel nacional e internacional

III.II.I. Experiencias sobre el cambio educativo a nivel internacional:

Desde una perspectiva general, en *Inglaterra* se está proponiendo más “autonomía adquirida” para el profesorado y las escuelas que lleven una buena trayectoria y estén introduciendo iniciativas que apoyan el desarrollo profesional, la investigación-acción y el aprendizaje colectivo de docentes y directores.

Japón está incluyendo, en su currículum de primaria, mayor flexibilidad y un enfoque más fuerte de la conciencia ambiental.

Tras el desplome financiero asiático de 1997, la orientación política de Singapur pretende desarrollar unas “escuelas pensantes para una nación que aprende”.

En el contexto latinoamericano seleccionamos y detallamos dos experiencias (Buenos Aires y Colombia) de mejora escolar reconocidas a nivel nacional e internacional.

I. Buenos Aires:

Claudia A. en el año 2003 publica en la *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, n. 1, un artículo denominado “El cambio educativo y la mejora escolar como proceso de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires” (se puede consultar en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Romero.pdf>). Presenta una experiencia referida a un proceso de cambio emergente y descentralizado en un grupo de escuelas secundarias comunes del sistema educativo formal de gestión pública de la ciudad de Buenos Aires. Participan de la experiencia una supervisión, un equipo de asesoramiento y 15 escuelas con 11.000 alumnos de entre 13 y 18 años y cerca de 2.000 docentes; entre directivos y profesores.

El propósito general de la misma consiste en generar más y mejores aprendizajes en todos los alumnos. Por ello, se torna como necesario transformar la concepción convencional de escuela secundaria selectiva y mejorar su oferta educativa. Se trata de impulsar, desde lo organizativo y pedagógico, la construcción de escuelas secundarias públicas de calidad para todos. Los ejes centrales del proceso de cambio son (Tabla 3.4.):

- i. Democratización de las estructuras y procesos escolares.
- ii. Mejora de los proyectos institucionales.
- iii. Aprendizaje individual y organizativo.
- iv. Evaluación y autoevaluación sistemática y permanente.

Tabla 3.4: *Ejes centrales del proceso de cambio. Experiencia 1. Nivel Internacional.*

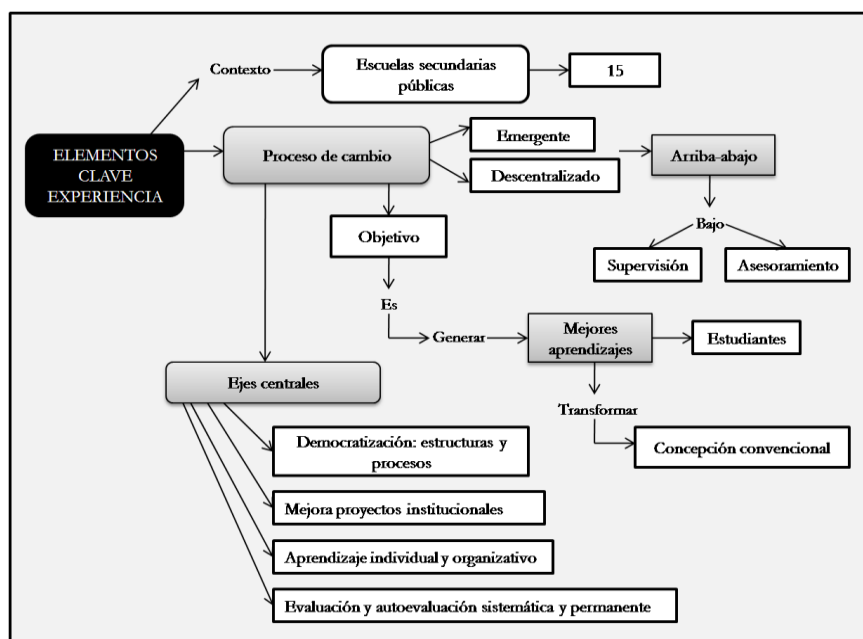


Figura 3.3: *Elementos clave de la experiencia de Buenos Aires.*

II. Colombia:

Proyecto emprender cooperando: el modelo colombiano de Escuela Nueva.
<http://innovacioneducativa.fundaciontelefonica.com/blog/2014/05/26/emprender-cooperando-el-modelo-colombiano-de-escuela-nueva/>

Hablamos del modelo colombiano de Escuela Nueva, por ser un proyecto educativo que ha sido reconocido con el Premio de Innovación Educativa Internacional en el año 2013.

Su contexto de actuación son las zonas más rurales de Colombia y su propuesta de gestión participativa en la vida de las escuelas, junto al aprendizaje cooperativo de sus aulas, se constituyen como uno de los modelos de emprendimiento social más exitosos de todo el mundo. Se ha extendido por varios países de Latinoamérica, fundamentalmente en zonas alejadas de los núcleos vitales de población. Su necesidad estriba en educar a escolares de diferentes edades, necesidades y realidades, el empoderamiento del alumno actuando en el rol de docente y acompañante de sus compañeros. Parten de dos principios clave: colaborar y crecer juntos, como eje para aprender mejor.

Desde la década de los sesenta, un equipo de investigadores dirigidos por Vicky Colbert, vienen desarrollando una forma de estar en el aula que se caracteriza por la organización en círculos de aprendizaje, la generación de roles y la creación de secuencias didácticas que implican la participación activa y autónoma de los estudiantes. Es un proyecto que asesora a gobiernos nacionales, regionales o locales, organismos nacionales e internacionales, ONGS, entre otros, en el diseño, implementación y asesoría de proyectos educativos innovadores para mejorar la calidad de la educación y la efectividad de las escuelas o instituciones educativas.

Las Guías de Aprendizaje son un elemento fundamental del currículum de los modelos de Escuela Nueva. Promueven el trabajo individual y en equipo con actividades didácticas que propician la reflexión y el aprendizaje colaborativo por medio de la interacción, el diálogo, la participación activa y la construcción social de conocimientos. La estructura metodológica de las guías de aprendizaje recoge cuatro elementos básicos: sigue procesos lógicos de aprendizaje, integra procesos y contenidos, comprende un conjunto de actividades que fomentan la interacción social y con el entorno, y promueve la evaluación formativa y la retroalimentación permanente.

Algunas de sus estrategias son:

- i. Talleres de formación para docentes, directores y estudiantes, entre ellos destacan: el taller de inducción al Modelo Escuela Nueva, el taller de manejo de materiales y recursos para el aprendizaje, así como otros adicionales sobre rincones de trabajo, uso de recursos TIC...
- ii. Los microcentros son una estrategia fundamental para la formación continua. Son colectivos o círculos de estudio de docentes. Su objetivo es contribuir a mantener la calidad del modelo a través de la identificación de oportunidades de mejora

- continua, fomentar la reflexión sobre las prácticas de enseñanza e intercambiar experiencias, logros y dificultades del proceso pedagógico.
- iii. En el proceso formativo de los docentes también se cuenta con la estrategia de visitas de observación a escuelas/aulas que son ejemplos del modelo de Escuela Nueva.
 - iv. El seguimiento y asesoría es una estrategia de formación, que consiste en un proceso de acompañamiento en las aulas y centros educativos. El acompañamiento lo realiza un asesor de Escuela Nueva. En consenso, asesor y docente, formulan compromiso para mejorar la práctica educativa, garantizar la calidad de la implementación del modelo y optimizar cada vez más la pertinencia y atención a los niños y niñas.

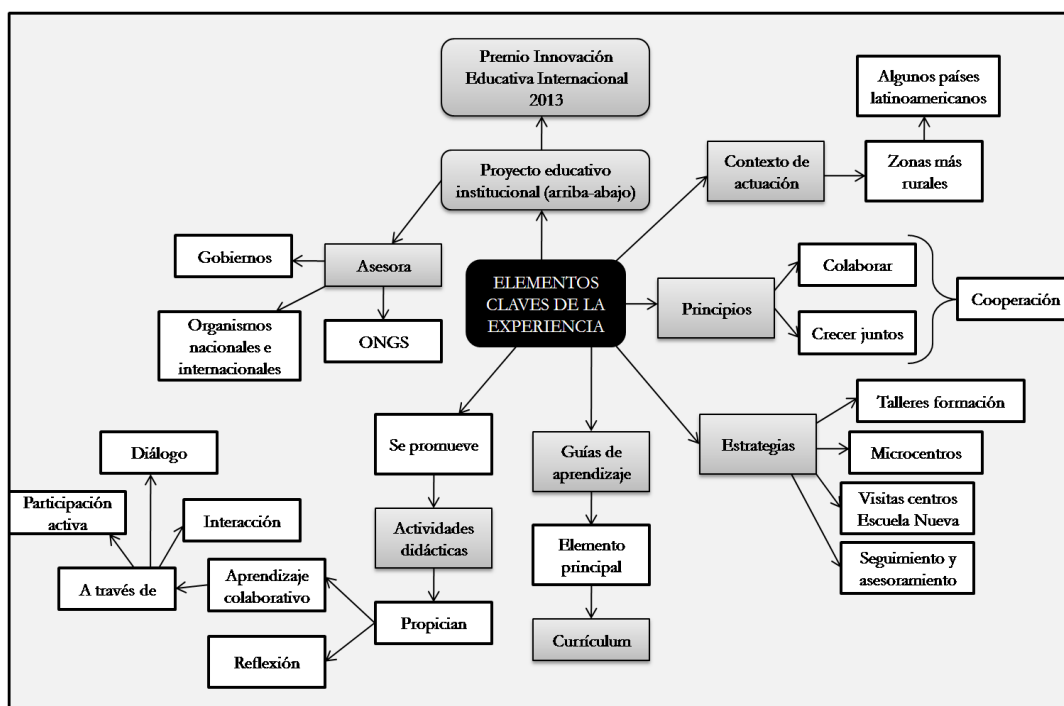


Figura 3.4: Elementos clave de la experiencia de Colombia.

III.II.II. Experiencias sobre el cambio educativo a nivel nacional:

I. Andalucía:

Mariana Altopiedi y Paulino Murillo, en un artículo denominado “Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades”, publicado en el año 2010, en la *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 14, n. 1, presentan una síntesis de una investigación más amplia sobre los procesos de cambio sostenibles desarrollados por centros escolares identificados como innovadores. En particular, se analiza el tipo de cambios que estos centros habían introducido y desarrollado a lo largo de su trayectoria de innovación. De los tres casos presentados hemos seleccionado el C.E.I.P. “Las Moreras” porque los restantes son de enseñanza secundaria. Así:

El colegio público “Las Moreras” se encuentra situado en un barrio de la periferia de una ciudad de 120.000 habitantes cercana a Sevilla. El barrio donde se ubica el colegio acoge a familias de medio socio-cultural bajo y medio-bajo, incluyendo algunas pequeñas bolsas de marginalidad. Como mínimo, el 40% de la población escolar que atiende el centro es de etnia gitana. Cuenta con dos líneas y con una plantilla de 27 docentes y en torno a los 343 alumnos.

La mejora del centro descansa en una variedad de proyectos, sin embargo, la esencia de la dinámica de cambio no depende de los proyectos oficiales. Más bien los emplea para dar un mayor respaldo y visibilidad a cambios que son generados desde su interior y que han logrado un alto nivel de arraigo con el transcurso de los años. Un importante motor de esa dinámica institucionalizada de cambios reside en el hecho de que todos los docentes participan simultáneamente en la mayor parte de los proyectos. Este ha sido el patrón habitual a la hora de asumir la responsabilidad de la innovación. Ello denota una cultura organizativa ampliamente compartida en torno a determinadas creencias y valores, y muy receptiva a las ideas de cualquier miembro de la organización. Este hecho, unido al reconocimiento adquirido en los últimos años como centro innovador y con personalidad o carácter propio, ha consolidado un importante sentimiento de pertenencia entre el colectivo docente, unido al orgullo de formar parte de su comunidad educativa.

La participación masiva del profesorado de las Moreras en los proyectos no sólo se verifica en el plano operativo, sino también en el de la coordinación: ésta se encuentra muy distribuida y todos son al mismo tiempo “dirigentes” y “dirigidos”. Por otro lado, los proyectos se desarrollan buscando su adaptación o ajuste a las circunstancias, más que siguiendo una línea totalmente preestablecida. La innovación adquiere el sentido de una actividad muy natural e integrada en lo cotidiano, de apertura a lo nuevo y al riesgo, de adoptar y ensayar recursos y proyectos que proceden del exterior pero haciéndolos propios. Se trata de propuestas de abajo a arriba que poco a poco se van diseminando con el apoyo de los coordinadores, el jefe de

estudios y el director, o bien de los órganos de coordinación (ETCP, grupos de trabajo y de ciclo).

Algunos de los ámbitos y modalidades de la innovación en este centro son: la elaboración colectiva de nuevos materiales, la socialización de los docentes nuevos en el centro, la coordinación que se realiza en los diferentes niveles, experimentación con grupos flexibles en algunos cursos, apoyo escolar dentro del aula, interacción entre alumnos de distintos cursos para el fomento de la lectura, en algunas ocasiones se produce la ruptura del módulo temporal de la clase de 50 o 60 minutos, semana de animación a la lectura y apertura de la biblioteca en horario no lectivo (preocupación por mantener una estrecha vinculación con el entorno y las familias de los escolares). El discurso acerca de la necesidad de innovación permanente en un entorno difícil está ampliamente presente en la plantilla docente y en sus directivos.

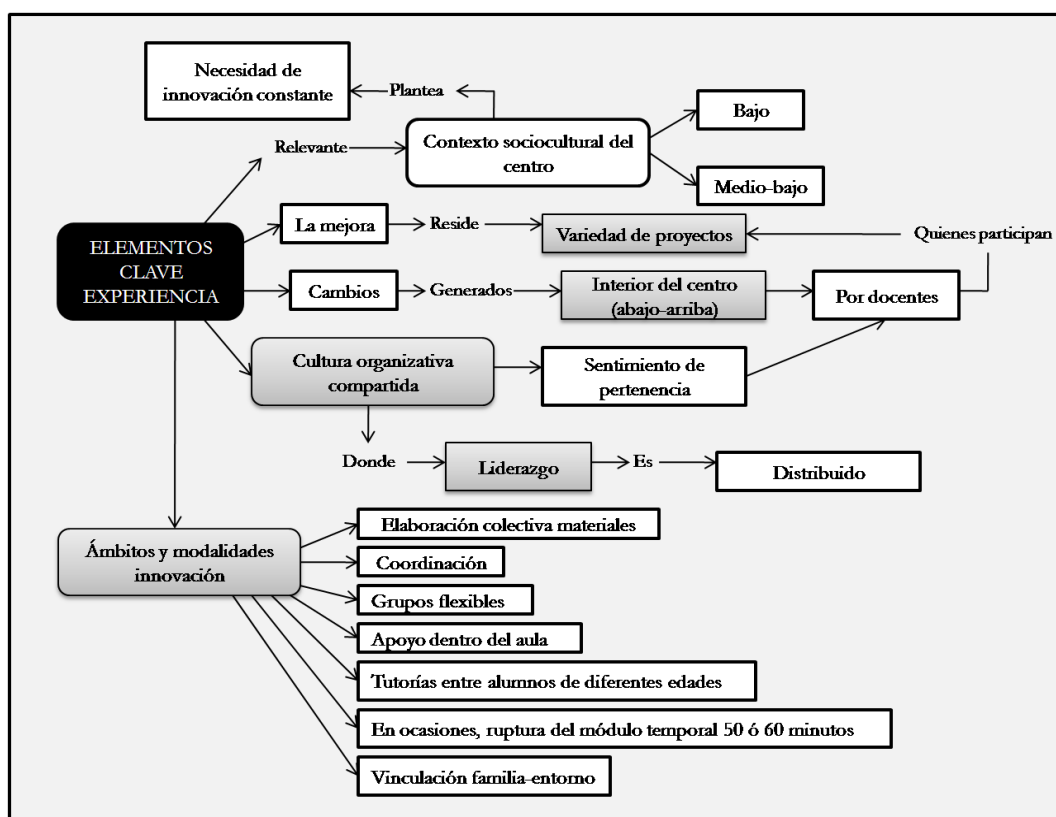


Figura 3.5: Elementos clave de la experiencia del C.E.I.P. “Las Moreras”

II. Tenerife:

Esta experiencia denominada “la aventura de construir una escuela participativa” se encuentra recogida en el nº 319, diciembre de 2002, de la *Revista Cuadernos de Pedagogía*, pp. 76-79, descrita por el Claustro de profesores y profesoras del C.E.I.P. Aguamansa (Tenerife), ubicado en el municipio de La Orotava.

Dicha escuela inició hace más de una década un proceso de cambio que ha llevado una organización autónoma y participativa de la escuela, basada en nuevas metodologías pedagógicas, la intensa coordinación del profesorado y la implicación de toda la comunidad educativa. La finalidad consiste en ofrecer a los escolares un aprendizaje más relevante y significativo.

Es un colegio que nació en el curso 1991-1992. En el segundo curso de su andadura como centro, participaron en una experiencia de la Consejería de Educación (Programa de Aulas Taller), que pretendía fomentar estilos de trabajo que permitieran al alumnado el desarrollo de todas sus potencialidades empleando para ello proyectos de trabajo, el trabajo colaborativo entre los docentes y su formación permanente. Su experimentación implicaba directamente al profesorado, siendo necesario su compromiso y disposición hacia la tarea, la investigación y aplicación de nuevas estrategias pedagógicas, la construcción de un modelo del centro distinto y autónomo, asumiendo el riesgo de iniciar el recorrido de un cambio en el que la incertidumbre y el conflicto estarían presentes, aunque con la idea de ir construyendo progresivamente una escuela en la que el aprendizaje significativo, la participación y la autonomía fueran la utopía.

La propuesta pedagógica se basaba inicialmente en que los especialistas de área fueran conectando contenidos de está de acuerdo a demandas o necesidades puntuales que se proponían o surgían desde los talleres. Con ello se iba sembrando una idea de conjunto “en torno a”, para reflexionar sobre el trabajo colaborativo y la búsqueda de un currículum integrado.

En el curso 1995-1996 partiendo de acuerdos del claustro de finales del curso anterior, el centro decide seguir apostando por una línea de cambio que comporta tres ideas clave:

1. Organización global de la tarea educativa desde la metodología de proyectos de trabajo para construir un proyecto de escuela global.
2. El Programa Experimental de Aulas Taller que dinamiza y coordina el desarrollo de las siguientes acciones: búsqueda de un currículum integrado, organización del centro, compromiso del profesorado, aprendizaje relevante en el alumnado, modelo de evaluación formativa, entre otros.

3. Modelo de organización colegiada, diseñado para la participación del conjunto de docentes y la flexibilización necesaria para acometer una vía de cambio.

El proceso de autorrevisión se inició en el curso 1999-2000, el coordinador y el equipo directivo del centro plantearon al asesor del profesorado la necesidad de acometer alguna acción que permitiera al centro resituarse y evaluar si la práctica de cursos anteriores realmente estaba teniendo el reflejo deseado. Se propuso comenzar un proceso de autorrevisión para que los docentes participaran en un debate sobre su propia práctica con la intención de mejorarla.

En el curso 2000-2001, se retomó la definición de las responsabilidades de los maestros en la organización colegiada del centro, la participación de las familias y del alumnado con necesidades educativas especiales, necesidades de apoyo y formación externa. Se constató la línea metodológica que procede de las propuestas constructivistas, así como la unificación de criterios desde las distintas coordinaciones del profesorado.

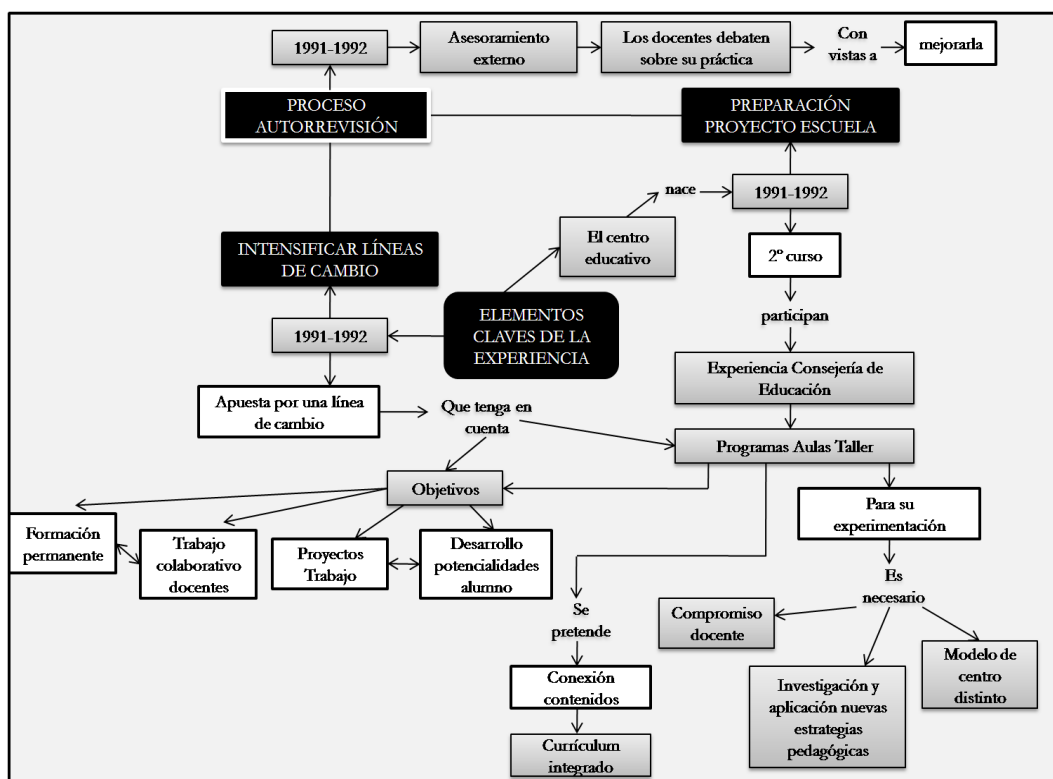


Figura 3.6: *Elementos clave de la experiencia de la Orotava*

III.III. Anclados en el tiempo y en el laberinto de la incertidumbre: ¿por qué no hemos llegado? Motivos por los que no llegan a consolidarse las experiencias de innovación.

En el apartado anterior, recogíamos algunas cuestiones elementales para favorecer el proceso de cambio educativo, en aras de alcanzar una educación alternativa. Sintetizando, nos referíamos a aquellos elementos que hacen posible la sostenibilidad de las experiencias innovadoras, desde un punto de vista sistémico en el que intervienen –necesariamente– el conjunto de la comunidad educativa. Es por eso, que nos propusimos indagar en aquellas prácticas que nos permitieran concebir su proceso de cambio, así como los elementos que lo hacen posible, además de los ámbitos y modalidades de innovación de cada una de las experiencias.

En ellas, observamos dos cuestiones esenciales: por una parte, hablamos de prácticas generadas desde abajo, en el propio centro y, por otra, de aquellas que en un marco más amplio han llegado a extenderse por diversos países y siendo reconocidas con premios a la innovación educativa. En este sentido, son propuestas que se han institucionalizado y que incorporan una serie de condicionantes y recomendaciones que tienen que seguir las instituciones educativas que deseen implantar ese proyecto innovador.

Nos interesaba apreciar cómo estas experiencias se han sostenido y han calado profundamente en la estructura, prácticas y cultura de una determinada escuela.

Uno de los conceptos clave que se ha ido presentando a lo largo de los últimos años como clave de la innovación educativa es, precisamente, el de *sostenibilidad* (Hargreaves, 2002; Hargreaves & Fink, 2004, 2006; López Yáñez, 2010).

Autores como Hargreaves & Fink (2006) han señalado en repetidas ocasiones que sostenibilidad no es semejante a durabilidad o que simple continuidad, enunciado una serie de palabras clave (Figura 3.7.) a tenor del desarrollo sostenible en la escuela:



Figura 3.7: Palabras clave para el desarrollo sostenible en la escuela

Así, “la sostenibilidad no sólo alude a la posibilidad de que algo pueda durar. Se refiere a cómo pueden desarrollarse determinadas iniciativas sin comprometer el desarrollo de otras en el ambiente, ahora y en el futuro” (Hargreaves & Fink, 2000:32).

En concreto, esta concepción de la sostenibilidad envuelve varias cuestiones (Hargreaves & Fink, 2002:17):

- I. “La mejora sostenible es duradera, no evanescente. La mejora sostenible exige unas relaciones comprometidas, no caprichos fugaces. El cambio sostenible tiene que ver con la equidad, es político, promueve el bien de todos y de todas.
- II. La mejora sostenible se desarrolla y hace uso de los recursos y el apoyo en una proporción que puede ajustarse al ritmo del cambio.
- III. Los promotores de la sostenibilidad cultivan y recrean un ambiente o ecosistema educativo que posee la capacidad de estimular la mejora continua en un frente amplio. Permite que las personas se adapten a un ambiente cada vez más complejo y prosperen en él”.

Estos mismos autores señalan que la sostenibilidad del cambio educativo comprende cinco características claves e interrelacionadas:

- a. “Una mejora que sostenga el aprendizaje, no meros cambios que alteren la escolarización;
- b. una mejora que perdure;
- c. una mejora que cuente con el apoyo de unos recursos disponibles o alcanzables;
- d. una mejora que no influya negativamente en el ambiente en torno a otras escuelas y sistemas;
- e. una mejora que promueva la diversidad y la capacidad ecológicas en todo el medio educativo y comunitario”.

En esta sección, también nos detenemos en aquellos elementos que frenan y/o obstaculizan el proceso de cambio educativo. Hablamos de la “no sostenibilidad” de las experiencias de innovación, como esas resistencias, barreras que frenan y obstaculizan los procesos de aprendizaje ligados a nuevos modos de pensar y hacer las cosas, acordes a las demandas que la sociedad reclama. Ante esta realidad, se reconocen diversos tipos de manifestaciones de la resistencia: formas abiertas e inmediatas (quejas, amenazas, oposición frontal) y formas implícitas (pérdida de motivación, ausentismo), así como formas diferidas incluso años después del cambio.

En los diversos intentos de identificar los condicionantes del compromiso con el desarrollo de un proceso de innovación, algunos factores son especialmente señalados como perjudiciales: “*el desconocimiento por parte del profesorado, la falta de motivación del alumnado, la escasa participación o la ausencia de información a las familias*” (Altopiedi y Murillo, 2010:50).

Estas tres cuestiones tienden a contradecir los resultados de algunas investigaciones en torno a la innovación educativa y su viabilidad (Marcelo, 1996; Muijs y cols, 2004; Fullan, 2008), que señalan la importancia de

enfocarla en la enseñanza y el aprendizaje como vehículo para mostrar al profesorado su relevancia práctica y facilitar su compromiso con estos procesos.

Nosotros nos embarcamos en el barco y señalamos otros factores que, a nuestro parecer, suponen un obstáculo o limitación para el desarrollo de prácticas alternativas, como pueden ser: la fuerte influencia de las pruebas estandarizadas y/o diagnósticas, la necesidad o falta de apoyo externo, falta de tiempo para la planificación docente y elaboración de materiales y/o recursos, horario rígido y cerrado, oposición de compañeros, entre otros.

Por otra parte, en una reciente revisión de la literatura especializada acerca de los procesos de cambio (Monereo, 2010), identificaron tres fuentes que pueden explicar la resistencia al cambio:

- A. Los sentimientos de incertidumbre, vulnerabilidad e inseguridad;
- B. las frágiles e insuficientes competencias y estrategias personales que manejan los docentes;
- C. y la propia cultura de las instituciones educativas.

Asimismo, el análisis que realiza Antúnez (1993) señala otras causas que producen la resistencia (pasiva) al cambio, entre las que se encuentran:

- I. Defensa de los intereses propios.
- II. Falta de comprensión de lo que se propone.
- III. Falta de confianza en quienes proponen el cambio o en uno mismo.
- IV. Conservadurismo y escasa tolerancia hacia la incertidumbre.
- V. Compromiso con el estatus presente.
- VI. Plazos y ritmos inadecuados.
- VII. Escasez, asignación inadecuada y utilización deficiente de los recursos.
- VIII. Volumen y complejidad de las exigencias del entorno.

Por otra parte, varios autores (Cuban, 1993; Hargreaves, 1996; Rodríguez Romero, 1997) han analizado algunos de los elementos, tanto estructurales como culturales, que resisten los procesos de cambio. Entre ellos, Cuban (1993:14-15) señala los siguientes:

- 1. “Las creencias culturales occidentales sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje que dirigen el pensamiento de políticos, profesorado, familias y ciudadanos hacia ciertas formas escolares mientras excluyen otras.
- 2. Las prácticas de escolarización homogeneizantes sustentadas en las creencias dominantes.
- 3. Las estructuras organizativas que configuran las prácticas pedagógicas.
- 4. Los modelos de enseñanza internalizados por los docentes”.

Otros autores apuntan (Tabla 3.5.):

Hargreaves, 1996	La organización fragmentada del currículum que refuerza el aislamiento de los docentes describiendo una “cultura balcanizada” ⁷ .
Rodríguez Romero, 1997	La distancia entre reformadores y docentes, debido a los esquemas arriba-abajo que trabajan con modelos y programas uniformes para todos.

Tabla 3.5: Definiciones de autores en base a elementos que resisten los procesos de cambio

Ante las resistencias pasivas al cambio, Antúñez (1993) identifica algunas de las actuaciones que pueden llegar a disminuir las mismas (Tabla 3.6.):

Énfasis en los procesos informativos	Comunicar la justificación de la tarea del cambio emprendida a través de distintos canales.
Participación	Implicación de todos los agentes educativos en el proceso de mejora.
Facilitación y apoyo	Mediante la adecuada distribución de los recursos y estímulos y favoreciendo el trabajo en equipo y las vinculaciones con otras escuelas. Redes de colaboración.
Negociación	Considerar el esfuerzo requerido y los beneficios personales y colectivos que trae la propuesta de cambio.

Tabla 3.6: Actuaciones que disminuyen las resistencias al cambio

En esta tónica, centrada en erradicar el inmovilismo hacia el cambio, se necesita una formación que garantice cierta seguridad y cobertura emocional del profesorado dispuesto a cambiar, una mayor autonomía con relación a las decisiones que puede tomar y un mayor énfasis institucional en la necesidad de trabajar en equipo e impulsar proyectos de innovación e

⁷Cuando hablamos de “cultura balcanizada” hacemos referencia a la conformación de subgrupos en una comunidad escolar. Hargreaves (2003) señala que la balcanización implica una organización de docentes en función de factores como el poder, la empatía, los beneficios personales, entre otros. En el 2004, este mismo autor menciona que la balcanización, en ocasiones, es promovida por la institución, ya sea por causa de la organización, o bien por el ejercicio de control.

investigación educativa que mantengan la ilusión y el compromiso entre los componentes de la comunidad educativa (Monereo, 2010).

III.IV. Profesores/Profesoras: principales agentes de cambio para la mejora de la clase.

En un panorama marcado por transformaciones impredecibles y bajo la “ley del péndulo”, donde los vaivenes nos guían hacia un lado u otro, la estabilidad aparece en la concepción que las políticas educativas de las últimas décadas tienen sobre la mejora escolar, situando al profesorado como la clave del éxito para el cambio educativo.

En la década de los ochenta surgió un nuevo modelo basado en las iniciativas de cambio generadas de “abajo a arriba”, es decir desde los propios centros escolares. Esta nueva orientación mantiene la premisa de que el cambio y la mejora en educación deben ser una consecuencia del conocimiento generado por los propios docentes a través de su práctica, a los que se otorga el papel fundamental en los procesos de cambio (Miranda, 2002), asumiendo, tal como los definió Elliot, el rol de *investigadores en la acción*.

Desde diversas posiciones, tanto política educativa, expertos, investigaciones, entre otros, se apunta que la tarea de enseñar ha de mejorar, sincronizándose y adaptándose a las evoluciones recientes del sistema educativo, sin olvidar las transformaciones sociales.

En la sociedad del siglo XXI, en la cual vivimos, todos estamos obligados a enfrentarnos a las fuerzas del cambio y los docentes deberían asumir una posición central en ese contexto no sólo porque ellos están inmersos en esos cambios continuos, sino porque deberían educar a los futuros ciudadanos para afrontar el cambio (Guarro, 2005). Así,

“No suelen ser los Reales Decretos los que modifican la metodología didáctica, los que introducen innovaciones en el aprendizaje, los que cambian el clima escolar. Por el contrario, son los maestros convencidos de otra manera de pensar la escuela y de utilizar otros métodos quienes transforman los ambientes instructivos, los espacios y los tiempos donde se ubican las innovaciones docentes. El sistema puede colaborar, puede servir de acicate o de ocasión en determinadas circunstancias (Consejo de Redacción de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2003:12).

Fullan (1990) plantea la mejora de la clase a través del profesor como sujeto que aprende. Este autor destaca que la mejora de la escuela es un proceso determinado por cuatro dimensiones:

- i. un ambiente de colaboración,
- ii. unos propósitos educativos compartidos entre el profesorado,
- iii. una estructura que enriquezca el desarrollo de la escuela,
- iv. así como una institucionalización del proceso de autoevaluación escolar.

Junto a estas dimensiones, la mejora del aula se analiza en base a cuatro componentes: los contenidos que se enseñan, las estrategias y destrezas del profesor, y la gestión de la clase. En el centro de la figura, Fullan sitúa al docente, entendido como un sujeto que aprende. Este mismo autor considera el hecho de que el docente se ubique en el centro significa que son los maestros los principales agentes del cambio. Este autor sostiene que “*los cambios en educación dependen de los que los profesores hacen y piensan, algo tan simple y tan complejo a la vez*” (Fullan, 1991:117).

Ello supone que se destaca la importancia de la formación del profesorado como cadena que permite engranar el desarrollo y mejora de la escuela con el desarrollo de la enseñanza de clase. Es cierto, que sin su cooperación activa no hay reforma posible. En palabras del *Informe McKinsey* (Barber & Mourshed, 2007), “*la calidad del sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes*”. Al final, lo importante y decisivo es cómo los maestros adaptan y concretan en sus aulas el currículum general, es decir, cómo enseñan a sus escolares.

Entre los objetivos que más impacto tienen para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje es preparar a los maestros en las competencias necesarias para enseñar a las nuevas generaciones. Entre ellas señalamos como básicas (Marchesi, 2010:264):

- a. Preparación para enseñar en la diversidad de contextos, culturas y alumnos que están en las escuelas y en las aulas.
- b. Capacidad para incorporar a los alumnos a la sociedad de la información.
- c. Disposición para educar en una ciudadanía multicultural, democrática y solidaria.

No obstante, en el fondo de la cuestión subyace un “camino empedrado” que oscurece la actividad investigadora docente, apareciendo como algo esotérico, inalcanzable, escasamente relacionado con lo que llevan a cabo en sus acciones cotidianas. Jackson (2009) ha mencionado a este respecto *cuatro rasgos que ponen de manifiesto la simplicidad conceptual revelada en el lenguaje de los profesores* (Tabla 3.7.):

1. Una visión no compleja de la causalidad.
2. Un enfoque más instintivo que racional de los acontecimientos que tienen lugar en el aula.
3. Una postura obstinada y no abierta a la hora de enfrentarse con la posibilidad de acceder a prácticas alternativas.
4. Una notable pobreza en la elaboración de definiciones asignadas a los términos abstractos.

Tabla 3.7: *Rasgos que ponen de manifiesto la simplicidad conceptual revelada en el lenguaje de los profesores* (Jackson, 2009).

La efectividad de un profesor en el aula está en función de sus capacidades, de las motivaciones y compromiso y de las características del contexto en el que trabaja y del entorno externo (social y político). En este sentido, estas tres grandes competencias son los retos a los que la educación actual (instituciones y docentes) ha de hacer frente.

Por tanto, la consolidación de la profesión docente se alcanzará cuando se contribuya desde ella a renovar el contexto en que se desenvuelve su actividad. Para ello, Trillo Alonso (1994:70-74) hace un intento por clarificar lo que podríamos denominar como claves de la actividad docente, resaltando tres estilos claramente identificables (Tabla 3.8.): I. Estilo Técnico, II. Estilo Práctico y, III. Estilo Crítico.

<i>Estilos docentes para la mejora educativa</i>	<i>Estilo Técnico</i>	• Se preocupan fundamentalmente en el cómo realizar adecuadamente aquellas actividades que les son reclamadas como propias de su función. • Posicionamiento muy jerárquico e individualista. • Resistencia al cambio y a la innovación. • El cambio acarrea consigo el riesgo del esfuerzo adicional. • No existe hábito de trabajo en equipo. • Se sienten amenazados por los cambios. • Les interesa el cómo, el qué y el para qué de su actividad profesional. • Papel de intermediarios en la puesta en práctica de la actividad educativa.
	<i>Estilo Práctico</i>	• Asumen su compromiso como responsables de reflexionar sobre su participación en esa tarea. • Se implican en la necesaria actualización científica y técnica. • Actitud dispuesta hacia el cambio. • Algunos profesionales tienden hacia el individualismo en la acción. • Caracterizados por los rasgos que definen la tendencia práctica. • Conciencia de las limitaciones que poseen las estructuras sociales que condicionan su labor.
	<i>Estilo Crítico</i>	• “<i>Lo que da forma y sustancia al estilo crítico es la idea de una comunidad participativa y democrática dedicada a reflexionar sobre sí misma y comprometida con el desarrollo de la educación</i>” (Trillo, 1994: 74). • Perfil capaz de hacer frente a los desafíos con los que se enfrenta el ejercicio de una actividad cada vez más aceptada, pero también cada vez más cuestionada.

Tabla 3.8: *Estilos docentes para la mejora de la práctica educativa según Trillo Alonso (1994:70-74).*

Unido a las competencias y a los estilos profesionales, uno de los requerimientos actuales, es la demanda de un docente que, además del dominio de contenidos de carácter científico, tenga una formación lo suficientemente profunda como para saber transmitirlos didácticamente y favorecer un mejor aprendizaje en sus escolares. Implicando, a su vez, la correcta interrelación entre los contenidos del resto de las disciplinas o áreas para facilitar la significación del mismo. Un conocimiento psicológico y social para dar respuesta a las características de los estudiantes, en conexión con la familia, con otros agentes y con el entorno. Un profesor más innovador, que sea capaz de actualizar sus métodos y recursos didácticos, así como investigador en el proceso de enseñar, incorporando en el aula experiencias de aprendizaje de alta complejidad intelectual. Se demanda, por otra parte, a un docente que sea capaz de reflexionar sobre su propia práctica y construir su trabajo en función del conocimiento de su alumnado y de los problemas diarios de la acción educativa. Por último, se comienza a enfatizar de nuevo (Hargreaves, 1997; Fullan, 2002) la cara emocional de la profesión docente, siendo necesaria la suficiente pasión y compromiso por lo que hace, revertiendo positivamente sobre las complicadas situaciones a las que tienen que hacer frente muchos de sus estudiantes.

Sustituimos el modelo que envuelve al docente a su coto privado –el aula- de manera aislada e individualmente, al margen de sus compañeros; a un enfoque global, donde la deliberación compartida y colegiada en la construcción colaborativa del currículum supone una apuesta hacia la mejora del aprendizaje del alumnado. Desde esta visión se comparten metas, se reflexiona y dialoga conjuntamente, se interactúa colectivamente y, en general, se está dispuesto a compartir la práctica diaria de modo que se vuelva transparente. Pero no es fácil, un proceso de cambio complejo implica muchas direcciones, idas y venidas, cambios de rumbo.

Impulsar y sostener procesos de cambio en los centros educativos requiere entusiasmo, voluntad, compromiso, cooperación y ganas de aprender a realizar mejor las cosas. Pero, además, exige la necesidad de conocer sobre la naturaleza de estos procesos. Quizás, la mayor parte de los docentes estén ansiosos por mejorar sus escuelas y sus prácticas. Sin embargo, habitualmente no cuentan con la información o los recursos suficientes y apropiados para concretar sus intenciones de cambio (Murillo & Krichesky, 2012).

Darling-Hammond (2001:405) sintetiza los rasgos comunes a las estrategias de desarrollo y formación del profesorado que han contribuido realmente a la mejora de la enseñanza:

1. Están basadas en la experiencia: implican a los docentes en tareas concretas de enseñanza, evaluación y observación que iluminen los procesos de aprendizaje y desarrollo.
2. Surgen de los interrogantes de los participantes, y se apoyan en la indagación y experimentación práctica, así como en la investigación educativa disponible.
3. Se realizan en colaboración, es decir, propician que los maestros compartan sus conocimientos.

4. Están directamente relacionadas con el trabajo que realizan los profesores con sus escolares y surgen del mismo; suponen, igualmente, actividades de revisión de los contenidos que se enseñan y de los métodos didácticos que se utilizan.
5. Tienen continuidad y son intensas, pues están apoyadas en actividades de observación de prácticas pedagógicas, observación recíproca entre profesores en sus aulas y resolución de problemas concretos de la práctica.
6. Están relacionados con otros aspectos más amplios del cambio educativo.

En armonía con las ideas base de las estrategias que contribuyen a la mejora y el cambio educativo, se ha venido defendiendo en los últimos años la idea de que el marco privilegiado para la formación permanente de los docentes está precisamente en los propios centros donde ejercen su labor. Esta formación en centros debería estar presidida por los siguientes criterios (Escudero, 1993):

- a. Posibilidad de crear conciencia de su necesidad en los contextos concretos en que los docentes ejercen su labor.
- b. Los propios centros deberían disponer de espacios donde los profesores pudieran reflexionar individual y colectivamente sobre su práctica, con una mínima dotación de recursos materiales y funcionales.
- c. La formación en centros debería entenderse como una palanca hacia el cambio continuado dentro de las escuelas, haciendo caer las posturas inmovilistas infundadas.
- d. La formación en centros debe abrir el camino hacia la cultura democrática, abierta, participativa y dialógica, sustituyendo o eliminando prácticas puramente individualistas.
- e. Debería, asimismo, fomentar la aparición de modelos pedagógicos que potencien una enseñanza constructiva y emancipatoria.
- f. En último lugar, la formación en centros debe conducir al fomento de la crítica y el análisis continuo de la realidad.

Asimismo, Pozuelos (1997:286) alude a otros aspectos importantes a tener en cuenta antes de entrar en la propuesta colaborativa de formación en centros:

- i. La formación en centros no puede caer en un sencillo traslado físico de la actividad formativa, es decir, llevar las experiencias externas al lugar de trabajo (cursillos o formación a domicilio).
- ii. La formación en centros no es una estrategia que tenga como objetivo el tratamiento y “resolución” de necesidades urgentes. La incidencia puntual y episódica tiene poco que ver con esta modalidad formativa.
- iii. La formación en centros no puede fomentar la desunión del colectivo docente. Para ello, se plantea la posibilidad de constituir “redes de

centros colaborativos” que funcionen con una lógica cooperativa y de apoyo mutuo.

- iv. La formación en centros no puede ser una estrategia para que los profesores trabajen juntos con objeto de facilitar la divulgación y puesta en funcionamiento de ideas externas u oficiales.

Como nos señalan Lieberman & Wood (2002), prácticamente todos los esfuerzos por colocar a los docentes en el centro de los cambios no han resultado durante las últimas décadas, ya que el profesorado suele aparecer más como consumidores pasivos de unas ideas “precocinadas”, por lo que es necesario prestar atención a la creación de comunidades profesionales que apoyen al profesorado, que respete su conocimiento y lo valore. Se trata de considerar algunos principios recogidos en el *National Writing Project*, proyecto planteado por Lieberman & Wood (2002), que consiste en la creación de una comunidad de profesionales caracterizada por las relaciones entre iguales, cuya finalidad es la cultura del trabajo en equipo y en colaboración a nivel de centro. En estas comunidades los centros se definen como dinamizadores del entorno, convirtiéndose a la par, en lugares para la formación e innovación, generándose una cultura de aprendizaje para el alumnado y para el docente.

Rick Dufour *et al.* (2010) han enfocado su trabajo al desarrollo de “Comunidades de Aprendizaje Profesional” (PLC, por sus siglas en inglés). Estas Comunidades culturales presentan tres características principales.

Promueven una cultura escolar que:

1. Se asegura que todos los escolares aprendan,
2. Se promueve una colaboración entre grupos de maestros; y
3. Se enfocan en resultados conectados con la mejora de la práctica instruccional.

En la siguiente figura (3.8.), elaborado por Bolívar (2012:219), observamos cómo se representa una organización para el aprendizaje:

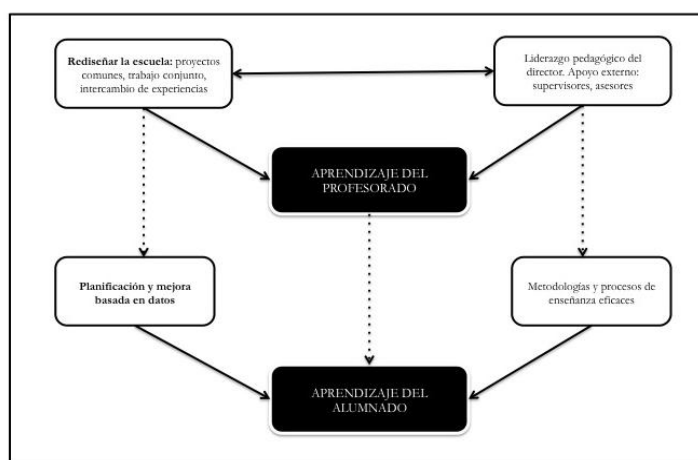


Figura 3.8: Representación de una organización que aprende de Bolívar (2012:219)

Tras un análisis del gráfico diseñado por Bolívar (2012), podemos observar como el primer paso para convertir un centro en una comunidad profesional de aprendizaje o bien en una organización que aprende, es rediseñar la escuela desde un punto de vista colaborativo, con proyectos comunes que integren a la comunidad en su conjunto, trabajo compartido entre profesionales, así como el intercambio de experiencias, bajo un liderazgo pedagógico del director y con el apoyo de asesores externos en lo que respecta a metodologías y procesos de enseñanza eficaces. El liderazgo pedagógico del director será necesario para dinamizar y guiar en la planificación y mejora de la escuela. Todas estas acciones conducen a favorecer el aprendizaje del profesorado, al convertir los centros en lugares para la formación e innovación, así como el intercambio de ideas entre los diferentes profesionales, y para el alumnado, ya que algunas de las estrategias de mejora que se diseñen tienen como pilar la metodología, repercutiendo positivamente en su aprendizaje.

Darling-Hammond (2001) propone el reto de hacer girar el discurso de la enseñanza y de los proyectos de centros, etc. hacia su verdadero sentido: aprender; pero no cualquier aprendizaje. *“El cambio educativo, los buenos diseños curriculares y las prácticas interesantes de enseñanza-aprendizaje sólo tienen sentido si estimulan, dinamizan, guían, provocan, median, retan a que los propios sujetos asuman el reto de desarrollarse y de aprender”* (Domingo, 2003:1).

En un estudio longitudinal realizado por Bryk *et al.* (2010)⁸, identificaron una muestra de cien centros escolares que habían obtenido muy buenos resultados en lectura y matemáticas y los compararon con escuelas que habían estado estancadas o en declive. Bryk se centró en identificar las razones para explicar tales diferencias, de las que obtuvo cinco:

- “El conductor” de la reforma es el director escolar, que ayudaba al desarrollo de los otros cuatro elementos:
- La capacidad profesional de los docentes para trabajar juntos.
- Clima de seguridad y apoyo para los estudiantes.
- Currículum y sistema de instrucción con buen apoyo.
- Desarrollo de relaciones estrechas con las familias y la comunidad educativa.

En ambas estrategias (formación en centros y comunidades profesionales de aprendizaje) favorecedoras del cambio educativo en los docentes, debieran considerarse elementos como (García, 2000):

- i. Se requiere negociar con los docentes cuál será el contexto de trabajo. Construir un contexto de colaboración y trabajo compartido.

⁸Bryk, A.; Bender-Sebring; Allensworth, E.; Luppescu, S. y Easton, J. (2010). *Organizing schools for improvement: lessons from Chicago*, Chicago: University of Chicago Press.

- ii. Se busca conocer el momento evolutivo de la escuela, sus canales de comunicación y sus subsistemas.
- iii. Hay que cuidar no provocar desequilibrios si no hay garantías de lograr un estado de equilibrio posterior más eficaz.
- iv. Se debe partir de aquello que los profesores piensan y hacen y proporcionar las condiciones necesarias para que sus teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza se hagan explícitas, condición necesaria para poder revisarlas y sustituirlas.
- v. Se necesita proporcionar un sentido al asesoramiento.
- vi. Se busca intervenir en la Zona de Desarrollo Institucional, que es el espacio entre lo que la escuela y los docentes pueden hacer solos, y lo que pueden hacer con la ayuda del asesor.
- vii. Se deben proporcionar las ayudas necesarias para que la escuela avance y retirarlas una vez que ésta las haya interiorizado para impulsar su autonomía.
- viii. Resulta necesario intervenir en cuestiones nucleares, en aquellos aspectos relacionados directamente con los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ix. Se requiere evaluar el desarrollo del proceso de asesoramiento, para comprobar si se cumplen los objetivos establecidos e introducir las rectificaciones que fueran necesarias. Esta evaluación ha de hacerse conjunta con los docentes.

Como conclusión, Marchesi y Martín (1998), nos señalan algunos de los criterios que hacen más probable el éxito de los programas de cambio y de las futuras reformas (Figura 3.9.):

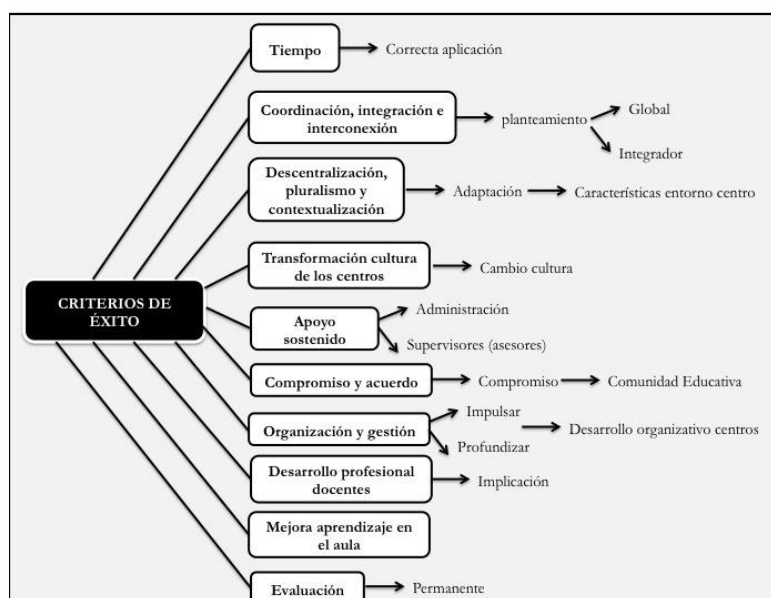


Figura 3.9: Criterios para garantizar el éxito en los programas de cambio según Marchesi y Martín (1998)

- a. *Tiempo*: los cambios en educación deben hacerse conociendo el tiempo que realmente es necesario para su correcta aplicación e institucionalización. Las urgencias administrativas, políticas o personales conducen a cambios superficiales y poco duraderos o, en el peor de los casos, al fracaso y a la frustración.
- b. *Coordinación, integración e interconexión*: los cambios no pueden concebirse de forma aislada, deben plantearse teniendo en cuenta el funcionamiento de los centros y desde un planteamiento global e integrador.
- c. *Descentralización, pluralismo y contextualización*: los cambios educativos, incluso los que son diseñados fuera de los centros, han de desarrollarse de forma descentralizada, permitiendo que las innovaciones se adapten a las características específicas del entorno social y cultural de cada centro y que éstos adopten soluciones plurales ante los problemas que encuentran.
- d. *Transformación de la cultura de los centros*: el cambio educativo para tener éxito exige un cambio de la cultura del centro. Por tanto, es necesario conocer la cultura de los centros y las estrategias que permiten su transformación.
- e. *Apoyo sostenido*: todos los cambios e innovaciones necesitan el apoyo de la administración educativa por lo que el papel de los supervisores tienen una gran importancia en el impulso y orientación de la mejora de los centros.
- f. *Compromiso y acuerdo*: todos los sectores implicados en un proyecto de cambio o mejora deben establecer un compromiso que incluya sus objetivos, características y el tiempo y los recursos necesarios para desarrollarlo.
- g. *Organización y gestión*: los cambios que tienen intención de perdurar deben estar orientados a impulsar y profundizar el desarrollo organizativo de los centros.
- h. *Desarrollo profesional de los docentes*: la mejor garantía de éxito de un cambio o mejora es que estén implicados en ellos todos los profesores.
- i. *Mejora del aprendizaje en el aula*: los cambios en educación deben tener siempre como finalidad última la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje.
- j. *Evaluación*: los cambios y las reformas deben incorporar mecanismos de evaluación permanentes que permitan su modificación y autorregulación.

En síntesis, de lo aprendido hasta ahora, nos quedamos con la idea de la mejora escolar desde el propio centro como unidad de cambio, capaces de crear conocimiento, aprendan y se desarrollen. Para lograrlo se necesita un esfuerzo sostenido y sistemático encaminado a cambiar las condiciones de aprendizaje y las condiciones internas de los centros, para establecer una base de mejora continua. En consecuencia, “*el cambio educativo sólo llega a ser significativo si activa los procesos de acción-reflexión-acción en los sujetos que los llevan a cabo de forma participativa, cooperativa, negociada y*

deliberativa” (Miranda, 2002:3), así como alcanzar “buenos aprendizajes para todos” desde una perspectiva de justicia y de equidad (Connell, 1997).

En definitiva, como señala la visión de la escuela del siglo XXI descrita en el *New Compact for Learning* (en Darling-Hammond, 2001:14-15), el derecho a un buen aprendizaje para todos se desarrolla en contextos muy particulares:

“Las escuelas que imaginamos son lugares excitantes donde habite el pensamiento y la reflexión, comprometedores y comprometidos. Lugares donde las cosas cobren significados. Que se parezcan a talleres, estudios, galerías, teatros, laboratorios, salas de prensa, espacios de investigación. Su espíritu ha de animar la indagación compartida. Los estudiantes de esas escuelas han de sentirse estimulados para asumir riesgos y pensar de manera independiente. Se comprometerán a iniciar proyectos y evaluar sus ideas y resultados, desarrollando un respeto disciplinado hacia su propio trabajo y el de los demás. Sus profesores –dentro de un equipo– habrían de funcionar más como entrenadores, mentores, consejeros y guías que como transmisores de información y guardianes del saber. Establecerán altos niveles de aprendizaje y apoyos consiguientes para alcanzarlos, armando puentes entre las metas del currículum como retos y las necesidades particulares de cada estudiante con sus talentos y estilos de aprendizaje. Su crecimiento y aprendizaje es continuo, pues enseñan en escuelas donde cada cual se siente contento de ser estudiante, o profesor, donde quieren estar, pues ambos pueden enseñar y aprender al tiempo”.

III.V. A modo de epílogo: algunas lecciones aprendidas sobre el proceso de cambio educativo y su incidencia en la mejora de la acción educativa en el aula.

Posiblemente, en el viaje hacia el cambio educativo, distingamos una galaxia de elementos interconectados sobre los que transitar, este hecho denota que es un proceso arduo influenciado por diversas dimensiones que no hemos de perder de vista si aspiramos alcanzar una educación más equitativa, inclusiva, democrática y de calidad. La escuela ha de responder con propuestas imaginativas y rompedoras que ayuden a cada escolar a desarrollar su propio proyecto de vida.

Tras una revisión y análisis de la literatura sobre el campo del cambio en la educación, seleccionamos algunas de las lecciones, demostradas y contrastadas, que resultan de éxito para favorecer un aprendizaje significativo y relevante en el alumnado en el contexto aula. Entre ellas destacamos las siguientes:

En primer lugar, hablamos de la necesidad de *fortalecer relaciones positivas entre todos los miembros de la comunidad escolar*. Forjar lazos de unión entre todos los agentes que conforman el tejido educativo de una determinada institución escolar desde el diálogo igualitario, compartiendo diferentes perspectivas o visiones sobre una misma realidad, diseñando acciones encaminadas a la mejora de la escuela, actuando conjuntamente.´

Tal requisito conecta directamente con la exigencia de promover una *cultura de colaboración en el centro escolar*, convirtiendo a la escuela en una

comunidad profesional de aprendizaje, una cultura escolar que genere aprendizaje entre sus miembros desde una base democrática, trabajando en equipo, participando en proyectos comunes, anudando prácticas destinadas a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando teorías, metodologías, diseñando y elaborando materiales colectivamente, entre otros.

Para que este principio sea factible, es necesario un *compromiso pedagógico, grandes dosis de motivación y de confianza entre el colectivo docente y otros agentes educativos*. Ha quedado manifestado que las innovaciones generadas en el seno de la institución escolar pueden llegar incluso a innovaciones de más amplio calado. Necesitamos una comunidad educativa que crea en otra educación, donde el liderazgo sea distribuido y, considerando a la *dirección escolar como uno de los vectores clave para potenciar y promover la mejora*, así como la sostenibilidad de las experiencias innovadoras en el centro escolar.

En este proceso de cambio no caminamos solos, la cuestión estriba en reconocer la importancia del *apoyo y asesoramiento externo* en la experimentación, difusión, implementación de las acciones de mejora en la escuela, así como, *romper con la clásica soledad a la que se ven abocadas las instituciones educativas*. La escuela necesita de otras escuelas para comprenderse, compartir vivencias, incluso la elaboración de proyectos educativos conjuntos, así como, conocer el camino que sigue cada una de ellas y las estrategias que emplean para modificar su estructura, prácticas, cultura, entre otras.

Asumimos que en el curso de este proceso, *la participación e implicación de las familias en los procesos de mejora y en los resultados escolares*, constituye un eje sobre el que guiar algunas de las acciones encaminadas al cambio, diseñando propuestas y abriendo diferentes vías que potencien la comunicación y la colaboración de los padres en la institución educativa.

De todas las líneas presentadas extraemos una finalidad común: *todas ellas han de tender a ejercer una influencia positiva y significativa en el aprendizaje del alumnado*, respetando sus ritmos de aprendizaje, ateniendo a su idiosincrasia, y contando con sus motivaciones y aspiraciones. Sin embargo, existe una espina que sigue amarrada con fuerza en la concepción actual de la educación, y es la *notable influencia por lograr cambios medibles en la escuela*. Existe una gran obsesión de determinados sectores educativos porque los centros que llevan a cabo “buenas prácticas” o “experiencias innovadoras”, obtengan los mejores resultados en las pruebas estandarizadas. Quizás, esa obsesión por conseguir los mayores resultados, sea una losa que tenga que seguir soportando nuestro actual sistema educativo, reduciendo todo o casi todo, a la preparación de exámenes para conseguir las más altas puntuaciones en esas pruebas, quedando relegados y olvidados aquellos alumnos que sean más vulnerables

CAPÍTULO IV. DESCRIBIENDO LOS ELEMENTOS QUE CONFORMAN UN PAISAJE LLAMADO AULA: "ESTRUCTURA ACADÉMICA"



MARCO TEÓRICO

Es la primera hora de la jornada escolar en el CEIP Juan XXIII, de Zafra, y los 24 niños y niñas de P4 del aula A están sentados en corro, en el rincón de la asamblea. La maestra sostiene en sus manos una carta, es la primera que el poeta Antonio García Teijeiro envía al grupo. Todos miran expectantes e inquietos, y esperan impacientes que la lea. La carta dice: "Me parece fenomenal todo lo que tenéis pensado en el proyecto. ¡Qué alegría todo lo que me estáis contando, solo por eso ya merece la pena escribir para los niños! Es un placer que mis palabras estén cerca de vosotros". Antonio García Teijeiro es el protagonista del proyecto al que se refiere. Él es acompañante, guía, descubridor, modelo, emisor y amigo de ese grupo de alumnos que, de su mano, se adentran en el mundo de la poesía a través de un proyecto que se desarrolla de octubre a mayo y que combina la interacción con el poeta con la interacción de actividades de investigación, la búsqueda de información y la participación activa de las familias.

A lo largo de esos meses, la clase mantiene una comunicación amplia, fluida y constante con el poeta. Le preguntan por la poesía, la forma de crearla, su inspiración, las palabras empleadas, sus entornos, su mundo personal y afectivo, etc., y llegan a sentirlo cercano, como uno más. A su vez, también le explican cómo trabajan sus poemas, ilustrándolos, y cómo las familias se implican y colaboran en el proyecto.

(Rodríguez, S. (2012). Poesía de la mano de un poeta. Cuadernos de Pedagogía, n° 420, pp. 22-23).

D escribiendo los elementos que conforman un paisaje

llamado “aula” a través de una de sus caras: “la estructura académica”. El Currículum y la Dinámica de Enseñanza.

Resumen: En el presente capítulo se muestra el estudio de una de las categorías de análisis de nuestra investigación. Nos detenemos en la estructura académica como elemento relevante y significativo para el análisis de la acción educativa. En él abordamos dos cuestiones clave: ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar? de manera interrelacionada. En primer lugar, nos planteamos la revisión/estudio del Currículum desde un enfoque o perspectiva integrada. Desechamos la idea de la enseñanza de unos contenidos inconexos y alejados de las transformaciones emergentes en la sociedad, transmitidos oralmente y presentados en compartimentos estancos, apostando por la integración curricular en torno a una “perspectiva democrática”. Se requiere que el currículum se plasme en un texto que contemple la complejidad de los fines de la educación y desarrollar una acción holística capaz de despertar en los escolares procesos que sean propicios para alcanzar esa finalidad. Desde esta idea presentamos algunas experiencias educativas que plantean el abordaje de los contenidos de modo innovador; entre ellos se encuentran: partir de lo que sabe el escolar, globalización curricular, fomentar el trabajo en equipo o aprendizaje cooperativo, la creación de espacios de diálogo, la inclusión de talleres, rincones y grupos interactivos. En segundo lugar, damos respuesta a la segunda cuestión, ¿cómo enseñar?, o lo que es lo mismo, profundizamos en la dinámica de enseñanza. La revisión de la literatura se concentra en estudiar las actividades de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, en la evaluación formativa.

Palabras clave: currículum integrado, dinámica de enseñanza, enseñanza basada en el aprendizaje, actividades de aprendizaje, evaluación formativa.

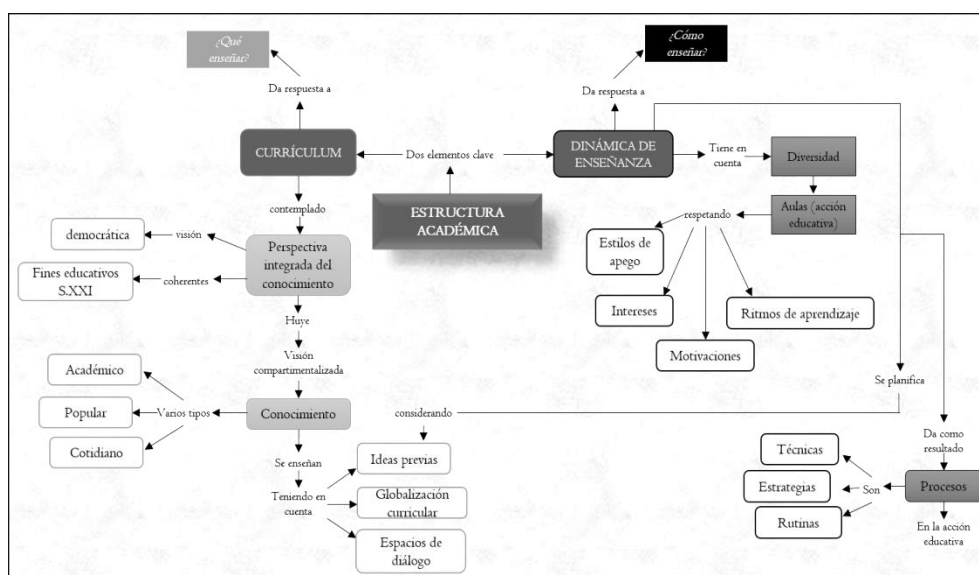


Figura 4.1: Estructura contenidos tema 4

No puedo ser profesor sin exponerme yo mismo... Una de mis preocupaciones más importantes es la aproximación entre lo que digo y lo que hago, lo que parece que soy y en lo que realmente me estoy convirtiendo. Este ejercicio de mi actividad docente no me deja impasible. De la misma manera que no podría exponerme a la lluvia sin protección y no mojarme... El conocimiento surge sólo a través de la invención y la reinvención, a través de la incansable, impaciente, continua y esperanzada investigación que los seres humanos practican en el mundo, con el mundo y con los demás.
(Freire, Pedagogy of Freedom)

La lección que nos transmite Paulo Freire en uno de los fragmentos de “*Pedagogy of Freedom*” constituye una excelente parábola encaminada a dilucidar el pensamiento docente cuando se plantea esgrimir su trabajo en la acción educativa. En primer lugar, hablamos de la importancia de reflexionar en torno a su práctica para reorientarla; es decir, se plantea la necesidad de que el maestro realice el ejercicio de analizarse a sí mismo para observar si existe un abismo entre sus ideas y su labor cotidiana.

En segunda instancia, examinamos cómo se produce el conocimiento. Sin demasiadas oscilaciones, la conclusión más loable indica que a través de la continua investigación (búsqueda, exploración, indagación...) los seres humanos (docentes y alumnos) alcanzan uno de los bienes más preciados: “*el conocimiento*”. No obstante, esa nueva manera de entender el conocimiento, fruto de un largo y continuo proceso de investigación, va ligado inexorablemente a una nueva forma de enseñarlo. Esta aseveración no es novedosa, Stenhouse (1987) afirmó que un proyecto curricular son dos cosas: una nueva manera de entender el conocimiento y una nueva manera de enseñarlo. En síntesis, nos planteamos unir e interrelacionar dos cuestiones: ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar?, como un modo de estudiar la estructura académica del aula y sus rasgos más significativos (el currículo y la dinámica de enseñanza).

Sin embargo, estamos asistiendo a un nuevo escenario educativo que exige un giro Copérnico donde concebir “*la enseñanza en base al aprendizaje*” o, lo que es lo mismo, “*centrada en el aprendiz*”. Esta asunción no es sencilla, puesto que el rol de la escuela ha de trascender hacia un modelo ajustado a la sociedad del siglo XXI. Son numerosos los elementos y/o factores a tener en cuenta, no obstante, las últimas investigaciones, que

vienen de la mano de psicólogos educativos y pedagogos, demuestran que es posible y necesario ese cambio, aportando el aliciente (razones) necesario para que se produzca ese giro.

Para abordar el análisis bibliográfico de la estructura académica dividimos el capítulo en dos partes. Aunque estudiemos cada una de ellas de forma parcelada, el reto es conseguir un aprendizaje significativo y profundo de ambas partes, no sin desdeñar esa influencia que uno ejerce sobre el otro en aras de obtener una visión conjunta y no fragmentada; que nos aporte las evidencias suficientes para poder analizar e interpretar el patrón de aula.

En un primer momento, nos detenemos en el *Currículum: ¿Qué enseñar?*, incidiremos en cómo se organiza, se presenta y evalúa el conocimiento que se enseña, así como las diferentes modalidades de desarrollo del currículum presentes en la dinámica de aula de la etapa de Educación Infantil y de Educación Primaria. Sin olvidar, la dimensión oculta del mismo (currículum oculto) y su incidencia en la acción educativa.

En segundo lugar, deparamos en la *Dinámica de Enseñanza: ¿Cómo enseñar?* La planificación resulta esencial en la tarea de cualquier docente, ya que, se aproxima desde una lógica flexible al desarrollo del proceso educativo. Sin embargo, la revisión de la literatura, en este apartado, se concentra en estudiar uno de los elementos clave para explicar el patrón de aula, concretamente, *las actividades de enseñanza-aprendizaje*. La literatura sobre el pensamiento docente (Angulo, 1999) nos ha descubierto que la unidad básica de pensamiento sobre la práctica de enseñanza para los maestros es la tarea o, dicho de otra manera, la actividad. Las tareas, como señaló Gimeno Sacristán (1989:261), son micro-contextos de aprendizaje: “*cambiando las tareas modificamos los microambientes de aprendizaje y las experiencias posibles dentro de los mismos*”, de ahí su relevancia. Finalmente, todo proceso tiene que estar avalado y apoyado por una evaluación que permita reflexionar sobre la práctica educativa, observar progresos y alcanzar logros significativos, hablamos de la evaluación formativa. Una evaluación “alternativa” a la convencional que incorpora diversidad de instrumentos para evaluar, así como una evaluación que tiene en cuenta la idiosincrasia del alumnado.

La exposición de este aglutinado de conocimientos se realiza desde la consideración del aula como un espacio sujeto a la enseñanza comprensiva, democrática, dialógica, en el que se desprenden acciones, estrategias y técnicas ligadas a procesos de investigación escolar, desde enfoques inclusivos y cooperativos, así como innovadores. En el que la voz de los estudiantes tiene un cariz relevante y la participación de las familias y/o de otros agentes constituye el engranaje necesario para hacer funcionar los procesos que ocurren a diario en el aula. Autores como Eisner (1992) llamaba la atención sobre el hecho de que si no cambia la práctica de la enseñanza en el aula, los cambios en el currículum o en aspectos más amplios de la política educativa, apenas tienen consecuencias sobre los estudiantes. Las estrategias de cambio en educación, si realmente pretenden una mejora en la formación que reciben los escolares, deben implicar también cambios en la actuación de

alumnos y docentes en el aula. En definitiva, es necesario diseñar y plantear estrategias de mejora que realicen una adecuada valoración del aprendizaje de los estudiantes y que permitan a los escolares observar y avanzar en el mismo.

IV.I.Currículum: ¿Qué se enseña? Hacia una visión integrada de los contenidos, contemplados desde un enfoque democrático.

En su origen, el currículum significó el espacio acotado y regulado del conocimiento que representa los contenidos que los docentes y los centros educativos tendrán que desarrollar. De todo lo que sabemos y es potencialmente enseñable y posible de aprender, el currículum es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica educativa que se desarrolla durante toda la escolaridad (Gimeno, 2010). A su vez, Bernstein (1988) señalaba que el currículum lo conforma todo lo que ocupa el tiempo escolar, considerándose algo más que lo que tradicionalmente se viene aceptando como contenidos de las distintas materias escolares.

Sin embargo, actualmente, se acepta y se critica que los escolares en las instituciones de educación formal están adquiriendo demasiados aprendizajes “inertes”, superficiales, mecánicos, artificiales, fragmentarios, con escaso sentido y descontextualizados (Ausubel, 2002; Darling-Hammond, 2001; Perkins, 2010). Una de las piedras de toque centrales es que vivimos inmersos dentro de la sociedad de la información, la cual, a su vez, está dando lugar a una nueva concepción, cultura del aprendizaje (Pozo, 2008). Dentro de esta cultura del aprendizaje, estamos obligados a lidiar con grandes cantidades de información para transformarlas en conocimiento útil, significativo y relevante; a pesar de ello, paradójicamente nos encontramos poco preparados para asumirlo, porque, mientras vivimos en una sociedad en la que estamos inundados de información, al mismo tiempo vivimos una educación desfasada, caracterizada por prácticas educativas de sabor añejo que poco preparan al estudiante para que éste adquiera las herramientas necesarias que le permita aprender de forma reflexiva y crítica (Hernández y Díaz, 2013).

Pero, ¿qué está ocurriendo? ¿Hacia dónde hemos de avanzar? “*La escuela que tenemos responde a una sociedad industrial en la que las personas tenían la expectativa de que los conocimientos adquiridos en la escuela serían suficientes para desenvolverse en la vida laboral. Aquí cobra sentido el modelo de repetir y memorizar. Sin embargo, hoy en día el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la predisposición a afrontar cada vez más imprevistos resultan clave*” (Feito, 2010:55). La educación obligatoria ha de tener como propósito educar a sus alumnos para un mundo en constante cambio, desde el diálogo y la democracia en la práctica educativa. Aspiramos a edificar una escuela capaz de construir ciudadanos participativos, críticos, responsables. Estudiantes con afán de seguir formándose y cultivándose, cultural y educativamente, a lo largo de su trayectoria vital y con espíritu innovador.

Para ello se requiere que el currículum se plasme en un texto que contemple la complejidad de los fines de la educación y desarrollar una acción holística capaz de despertar en los escolares procesos que sean propicios para alcanzar tal propósito. Entre ello se encuentra (Gimeno, 2010:31-32):

- i. *Ensanchar las posibilidades y referentes vitales de los individuos*, partan éstos de donde partan. Crecer y abrirse a mundos de referencia más amplios es una posibilidad para todos, aunque lo sea de manera distinta y en desigual medida.
- ii. *Hacer de los menores ciudadanos solidarios, colaboradores y responsables*, provocando el que tengan las experiencias adecuadas, siendo reconocidos como tales ciudadanos mientras se educan.
- iii. *Fundamentar en ellos actitudes de tolerancia en el estudio de las materias mismas*, lo que implica la transformación de éstas.
- iv. *Afianzar en el alumnado principios de racionalidad* en la percepción del mundo, en sus relaciones con los demás y en sus actuaciones.
- v. *Hacerle consciente de la complejidad del mundo*, de su diversidad y de la relatividad de la propia cultura, sin renunciar a valorarla también como “suya” la de cada grupo, cultura, país, modo de vida...

Tras este ideal, encontramos la otra cara de la moneda, las prácticas escolares que se vienen realizando en las últimas décadas, salvo contadas excepciones, acostumbran a regirse por el esquema simplista de unos docentes que saben mucho y unos escolares que apenas saben nada y que, por consiguiente, necesitan aprender mediante la enseñanza toda una serie de contenidos asociados a disciplinas o asignaturas inconexas, con denominaciones tales como: matemáticas, lenguaje o educación física. Todo ello, al abrigo de una estrategia metodológica muy condicionada por materiales curriculares como los libros de texto o guías, así como de un sistema de evaluación reducido casi exclusivamente a lo que conocemos como exámenes o pruebas escritas que avalan ante el resto de la sociedad los méritos y deméritos alcanzados por el discente (Torres, 2005).

Para suavizar este panorama aparece la *perspectiva constructiva*. Ésta centra su enseñanza en el alumno, subordina las secuencias de contenidos y las metodologías didácticas a los principios de individualización y funcionalidad del aprendizaje, además supone al docente el papel de mediador del currículum y, por otra parte, proporciona el ajuste de las distintas modalidades de ayuda pedagógica a las necesidades de sus alumnos. Sin embargo, en tal exposición, nos centramos en una de sus particularidades, las cuales nos conducen hacia la comprensión y la interpretación de la práctica educativa de acuerdo a una serie de principios (Ortega, Luque y Cubero, 1996:70). Éstos ayudan a contemplar la enseñanza de unos contenidos en torno a un proceso que se construye, así como:

- *Principio I.* Todo cambio en la organización cognitiva es una construcción personal del alumno a partir de experiencias de aprendizaje en las cuales pone en juego sus capacidades y las amplía.
- *Principio II.* Lo que se construye a través de la educación escolar son capacidades relacionadas con el conocimiento y uso de contenidos culturales.
- *Principio III.* El proceso de construcción de los contenidos culturales se realiza con la ayuda contingente de otras personas con más experiencia cultural, que facilitan dicha construcción.
- *Principio IV.* El contexto influye en la construcción de conocimientos y capacidades porque da sentido a la experiencia.
- *Principio V.* La construcción del conocimiento escolar es una función de la ayuda prestada contingentemente a las necesidades educativas del alumno.
- *Principio VI.* Se aprende lo que se comprende.
- *Principio VII.* El pensamiento autónomo se construye a partir del diálogo y la toma de conciencia.
- *Principio VIII.* Hay muchas maneras de aprender, pero el modo de aprender no cuestiona los supuestos epistemológicos básicos.

Nada más alejado de la realidad o de este ideal, seguimos siendo espectadores de un escenario en el que los conocimientos seleccionados como “imprescindibles” y “relevantes” caen en manos de una “hegemonía dominante, convirtiéndose en un verdadero obstáculo para la consecución del éxito escolar de todos y todas” (Feito, 2011:28).

En palabras de Jurjo Torres (2010:99):

“Los nuevos lenguajes educativos tecnocráticos están siendo utilizados como estrategia para desviar la atención sobre los contenidos culturales verdaderamente relevantes y necesarios para entender y participar en las modernas sociedades. La cultura política dominante vive obsesionada por los resultados de las evaluaciones comparativas internacionales, lo que sirve para desplazar las miradas sobre qué contenidos escolares realmente merecen la pena y cuáles son más secundarios o inapropiados e incluso injustos”.

Las escuelas se vehiculan en torno a una espiral de evaluaciones externas o estandarizadas, en la que los resultados escolares ocupan su más sentido “lugar”. En algunos casos, los centros educativos despliegan todas sus herramientas para emprender acciones en las que obtener logros exitosos en los resultados académicos y de la propia institución educativa. Todo ello deriva en una competición internacional por ver qué “equipo” consigue la “pole-position”. Ciertamente, que llega a ser tal la preocupación que la política educativa ha vertido en los centros escolares, que la selección adecuada de unos contenidos culturalmente válidos -a día de hoy-, aparecen en un segundo plano.

El dilema o debate surge cuando nos planteamos cómo trabajar esos contenidos con nuestros escolares. Abocados al memorismo, los alumnos olvidan con facilidad los contenidos y rara vez o, en ocasiones contadas, son capaces de aplicarlos a situaciones reales e incorporarlos a sus esquemas interpretativos de la realidad.

En este sentido, el papel del docente es fundamental, en la selección de unos determinados contenidos, para ello, Klafki (1958) selecciona cinco preguntas adaptadas a ese propósito (Tabla 4.1.):

- 1) *¿De qué profundo o general sentido de la realidad es ejemplo? ¿Qué fenómeno o principio fundamental, ley, criterio, problema, método, técnica o actitud se puede captar utilizándolo como ejemplo?*
- 2) *¿Qué significado previo puede tener este concepto para el alumnado de mi clase? ¿Qué significado puede tener desde un punto de vista pedagógico?*
- 3) *¿Qué aporta para el futuro de mis alumnos?*
- 4) *¿Cómo se estructura pedagógicamente?*
- 5) *¿Qué hechos, fenómenos, situaciones, experimentos, controversias, intuiciones... son apropiados para inducir al alumnado a plantear preguntas dirigidas a la esencia y estructura del contenido en cuestión? ¿Qué imágenes, indicaciones, relatos, situaciones, observaciones, experimentos, modelos... son apropiados para ayudar al alumnado a responder de la manera más autónoma posible las preguntas dirigidas a los aspectos esenciales del tema? ¿Qué situaciones y tareas son apropiadas para ayudar al alumnado a captar lo principal del tema mediante un ejemplo o un caso elemental, y para aplicarlo y practicarlo de manera que le resulte útil?*

Tabla 4.1: Interrogantes para la selección de contenidos según Klafki (1958)

La labor de los maestros y de las maestras en la selección del conocimiento escolar requiere de un trabajo riguroso en el que formularse interrogantes continuamente. Sólo desde la reflexión y deliberación, así como del análisis de aquellos contenidos realmente válidos para el alumnado, se acercará a las nuevas demandas que la educación de hoy necesita.

Esto es un hecho. Pero, *¿cómo superar esa dicotomía entre la selección de unos determinados conocimientos y su forma de integrarlos en la estructura cognitiva de los estudiantes?*

Es trabajando con estructuras de contenidos más interdisciplinares como favorecemos que el estudiante, a diario, aprenda a hacerse preguntas más complejas; que no le tenga miedo a experimentar, a explorar por nuevos caminos que esos saberes con los que entra en contacto le va abriendo. Es de esta manera como mejor podemos garantizar una auténtica educación de personas democráticas, reflexivas y críticas (Torres, 2010).

Torres, al mismo tiempo, coincide con el planteamiento de John Dewey, el cual, defendió en su tiempo que las instituciones escolares deben involucrar al alumnado en una constante investigación e interrogación de la

realidad en la que vive, de los asuntos humanos que preocupan en cada momento.

Tal idea conlleva plantear la necesaria redefinición del currículum como espacio para la participación, en el que la voz de los estudiantes se torna como imprescindible. Consultar a los alumnos supone cambiar las relaciones jerárquicas, los maestros vencen sus miedos y límites y abordan sus relaciones conflictivas con los escolares, quienes necesitan destrezas y familiaridad en el entorno de comunicación con una buena relación con el docente (Martínez Rodríguez, 2010). Para ello es recomendable, como primer requisito, “interpretar y representar las experiencias de los estudiantes, desde sus mismas perspectivas e identidades” (Martínez Rodríguez, 2010:171).

Cook-Sather (2007); Thiessen & Cook-Sather (2007) proponen traducir nuestra comprensión de los términos que evocan los estudiantes: sus ideas, identidades, roles y esquemas para comprender sus experiencias como alumnos. Ofrece un nuevo esquema para traducir la voz de los estudiantes (Tabla 4.2.):

Traducir las Ideas	Comenzar por hacer la interpretación de los conceptos básicos: niño, niña, escuela, docente, alumno... O abordar la idea de justicia, de lo que es justo o injusto, o la idea de lo que se entiende por violencia o castigo.
Traducir las identidades	La identidad social de lo que es un niño o lo que es una niña. Estas categorías son de género y conllevan supuestos en las identidades de los estudiantes.
Traducir los roles	Se asumen roles diferentes de “orientador”, “profesor”, “estudiante” o “alumno”. Pero se pueden redefinir estos conceptos. Cada docente los define de una manera diferente, hay prejuicios, preconcepciones y estereotipos que nos caracterizan las identidades.
Traducir a los estudiantes como informantes y co-intérpretes de lo que ocurre en clase	Es fundamental conocer cómo interpreta el alumnado el trabajo de clase, el sentido que tiene y que le dan y el sentido que le queremos dar el profesorado y cómo reinterpretamos nosotros el trabajo a partir de lo que ellos interpretan.
Traducir el esquema de referencia	Que los estudiantes traduzcan como co-intérpretes los hechos supone conocer el esquema de referencia desde el que hacen esas traducciones.
Traducir la actitud del investigador	Curiosidad, apertura, flexibilidad, receptividad... Se pone en evidencia el tipo de relación “experta” con los otros.

Tabla 4.2: Nuevo esquema para traducir la voz de los estudiantes, según las aportaciones de Cook-Sather (2007) y Thiessen & Cook-Sather (2007).

La interpretación o traducción compartida ayuda a redefinir los roles de profesor o alumno, a comprender las posibilidades y límites de la escuela, cambiar los focos de atención y los esquemas de interpretación en la relación adultos y escolares, abrirse a lo inesperado o inaceptado, sin considerarlos un grupo uniforme (Martínez Rodríguez, 2010).

Martínez Bonafé (2004:318-320) advierte que “*el currículum es la herramienta cultural con que la escuela capacita al sujeto ciudadano para protagonizar la vida democrática en un sentido pleno. Al pensar en los componentes de un currículum democrático deberíamos entender que la complejidad y la interrelación están presentes*”. Asimismo, este mismo autor, señala una serie de principios esenciales ligados al currículum democrático (Tabla 4.3.):

1. Alfabetización crítica.	La escuela democrática enseña a pensar críticamente, proveyendo de las herramientas conceptuales, procedimentales y valorativas que permitan al sujeto comprender, interpretar e intervenir sobre el mundo en que vive.
2. Apropiación y capitalización cultural.	La selección, la organización y la codificación del contenido curricular repercute directamente sobre las diferentes posibilidades que el sujeto tiene de relacionarse con el conocimiento, según las complejas relaciones que cruzan en su nicho ecológico (relaciones de clase social, de género, étnicas, etc.).
3. Participación, deliberación y toma de decisiones.	El currículum democrático debe cultivar una forma de conocimiento teórico-práctico que ponga a los sujetos en condiciones de analizar las formas en que se organizan y se toman las decisiones en el interior de la institución escolar. Aquí los alumnos aprenden valores y actitudes sobre la participación social.
4. Elaboración de propuestas emancipatorias	La escuela institucionalmente mantiene políticas de hegemonía, es decir, que en la vida cotidiana de las aulas se reproduce una red de significados y prácticas que reproducen un orden social interesado.

Tabla 4.3: Principios del currículum democrático según Martínez Bonafé (2004)

En resumen, el currículum ha de convertirse en una herramienta básica con el que aprender a vivir la democracia, hacia dentro y fuera de la escuela. Por tanto, se hace cada vez más necesaria una escuela democrática en contacto con su entorno, en la que se escuche la voz de los estudiantes (Feito, 2010). El ejemplo más significativo lo encontramos en el libro que lleva por nombre “*Escuelas Democráticas*” donde Michael Apple & James Beane (2005) señalan las condiciones para la existencia de una escuela democrática:

- a. La libre circulación de ideas, independientemente de su popularidad, lo que permite que la gente esté lo más informada posible.
- b. Fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear condiciones que permitan resolver los problemas.

- c. El uso de la reflexión crítica y del análisis para evaluar ideas, problemas y políticas.
- d. Preocupación por el bienestar de los demás y el bien común.
- e. Preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y de las minorías.
- f. Una comprensión de la democracia no tanto como un ideal que deba ser alcanzado sino como un conjunto de valores que deben ser vividos y que deben guiar nuestras vidas.
- g. La organización de las instituciones sociales para promover y extender el modo de vida democrático.

En este tipo de centros se plantea que la cualidad distintiva de los seres humanos es su capacidad de pensar. Se parte de la idea elemental de que no se puede aprender bien lo que no se ha experimentado previamente. El objetivo es formar personas reflexivas y críticas (Feito, 2010:76).

Gimeno Sacristán (2005) planteó una serie de principios para desarrollar el currículum democrático y Knight (2001, cit. por Thomson, 2007:784) orienta las *clases democráticas*⁹ a través de una serie de condiciones para democratizar las aulas:

⁹La European Democratic Education Community (EUDEC) (<http://www.eudec.org/index.html>) estima que hay más de 70 escuelas democráticas en Europa y cientos más que se esfuerzan por maximizar la voz de los estudiantes y el aprendizaje autodirigido en su camino a ser escuelas democráticas. El antecedente más remoto lo encontramos en la Escuela de Summerhill, que se inauguró en 1921.

- Bélgica (Leerhuis Brussels).
- Dinamarca (Den Demokratiske Skole y Detfrie Gymnasium).
- Alemania (Kapriole, Freie Schule Leipzig y Leonardo Freie Ganztagschule in Jena).
- Lituania (Primary School “Ziniukas”).
- Holanda (De Koers y De Kampanje).
- Polonia (Autorska Szkola Samorozwoju).
- España (Tximeleta). Los esfuerzos existentes de reclamar y de reinventar la educación están siendo consolidados por una red
- Suiza (im Puls Privatschule, Lern Statt Gerlafingen y SBW Primaria).
- Reino Unido (Summerhill School y Sands School).

En este caso, el Institute for Democratic Education in America (IDEA) contribuye a la capacidad cada vez mayor de este movimiento social bajo el marco y valores de la educación democrática. IDEA atrae a personas y organizaciones confiadas a la justicia social y los derechos humanos, el aprendizaje emocional, entre otros.

El Instituto para la Democracia en Educación en América, resaltan la importancia del contexto. La comprensión de la historia y el contexto es vital para cualquier esfuerzo encaminado a la colaboración. IDEA se basa en la organización de equipos y proyectos que conectan y fortalecen los esfuerzos para trazar y construir estrategias de colaboración con base en el contexto de las personas y de las comunidades. Asimismo, la educación democrática ofrece a los estudiantes oportunidades significativas para participar en el aprendizaje que es relevante, poderoso y humano. El aprendizaje donde los escolares disponen de las herramientas necesarias para resolver problemas, innovar, colaborar y participar en el trabajo, la vida y la sociedad. Además, la educación democrática es la historia de las personas y de las comunidades, de una educación de calidad, de acceso a las oportunidades, de empatía, responsabilidad y humildad. Valores que ayudan a localizar nuestras mejores oportunidades para colaborar y tomar medidas prácticas. La educación democrática es la historia de lo que

- a) Disponer de una autoridad democrática en el que el maestro es persuasivo y está preparado para negociar.
- b) Se debe buscar incluir antes que excluir, situar a todos los alumnos en el centro.
- c) Trabajar con y en la producción de conocimiento relevante relacionado con la actividad social, económica, y la participación cultural en las comunidades y sociedad más amplia.
- d) Defender unos derechos básicos relacionados con la libertad de expresión, privacidad, libertad de movimientos; la toma de decisiones participativa es la norma.
- e) La igualdad es debatida y practicada en diversas situaciones y contenidos.
- f) Producir un entorno óptimo para el aprendizaje en el que los estudiantes puedan hacer lo siguiente: arriesgarse, soportar los esfuerzos aunque no necesariamente, desarrollar el sentido de la competencia, descubrir o dar sentido a las acciones, asociarse, experimentar, entusiasmarse y trabajar creativamente.

Th. Popkewitz (1987) subraya que participar en las escuelas es participar en un contexto social que contiene pautas de razón, normas de práctica y concepciones del conocimiento. Un sistema educativo se crea y modifica con el propósito de contribuir a esa capacitación de los niños y niñas para asumir responsabilidades y para poder ser personas autónomas, solidarias y democráticas. Esta meta educativa es lo que debe condicionar la toma de decisiones en la planificación, desarrollo y evaluación del currículum (Torres, 1989).

Un ejemplo de escuela democrática lo encontramos en *Bealings Schools* (Gran Bretaña) –<http://www.bealings.org.uk>⁻¹⁰, una “comunidad de aprendizaje” donde niños y adultos aprenden juntos. Cada semana se celebra una asamblea en la que los estudiantes (la escuela tiene un total de 100) tienen la oportunidad de participar en la toma de decisiones, proponer puntos del orden del día y votar sobre ellos. Duncan asume la dirección de la escuela desde hace 18 años, creando un centro donde el arte, la poesía, los cuentos, la fascinación por otras culturas, y la música, están presentes en cada rincón. Cuentan con un taller de carpintería. En la escuela se anima a los alumnos a construir ellos mismos en lugar de comprar artefactos costosos, no se fomenta el uso indiscriminado del ordenador, que se ve como una herramienta más, no como el vehículo principal para acceder al conocimiento. Trabajan

sucede cuando todo el mundo se dedica a la aventura de aprender. Se trata de personas que aprenden a trabajar desde la apertura, la crítica y la empatía.

El Institute for Democratic Education in America, crea las vías para que todos los jóvenes tengan acceso al aprendizaje, todos los días, en todas partes.

·Experiencia extraída del espacio web “*Esto no es una escuela*”. Diana y Diego, junto a su hija Jara de 2 años, se han propuesto recorrer en bici escuelas de diferentes países para conocer modelos pedagógicos alternativos al tradicional. El proyecto, de igual nombre que el espacio web, ha recorrido Europa y Estados Unidos y ahora inicia su viaje por España. Ver estonoesaescuela.org

incorporando el método desarrollado por Dorothy Heathcote, “*Mantle of the expert*”¹¹ (la toga del experto). El trabajo que realizan los escolares a través de este método no se evalúa con notas, sino que es el destinatario ficticio (una ONG que protege a los osos, por ejemplo) quien ayuda a los niños a identificar sus puntos fuertes y débiles. Los resultados, según la inspección oficial del gobierno, son “un currículum maravilloso” impartido por un equipo “brillante”.

La sociedad en la que nos encontramos propone nuevos sentidos al conocimiento que se enseña, regulaciones muy diferentes de esos contenidos, unas formas de poner en contacto a los aprendices con los contenidos, nuevas fórmulas de control, así como una ruptura de las coordenadas espacio-temporales tradicionales con las que se regulaba un artefacto cultural construido como es el currículum. Quizás estemos viviendo una etapa de cambio, en la que se deja atrás la época del “conocimiento especializado” y se avanza hacia una sociedad del conocimiento en la cual todas las personas puedan participar en sistemas didácticos generadores de conocimientos aplicables, adecuados a sus expectativas (Izquierdo, 2005). Esto es, que el conocimiento adquiere una nueva cualidad, es “moldeable”, para que puedan aprenderlo todos los alumnos.

Chevellard (1991) se refiere a la clase como a un sistema didáctico, cuyos elementos son los escolares, los docentes y los contenidos; como en todos los sistemas, estos elementos interaccionan y la interacción óptima se produce cuando la acción docente es eficaz y los alumnos aprenden.

Los cambios que hacen pensar en una enseñanza diferente tienen su motivación en los rasgos siguientes (Gimeno, 2010:202) (Tabla 4.4.):

¹¹“Mantle of the expert” constituye un modelo de aprendizaje por proyectos, nacido en Inglaterra hace 30 años y muy desarrollada en escuelas de Inglaterra y de Nueva Zelanda. Es una propuesta de enseñanza y aprendizaje basada en la indagación con un trasfondo teatral de representación de roles nuevos y exigentes. Ha sido desarrollado por Dorothy Heathcote en la Universidad de Newcastle. La idea es que la clase desarrolla el currículo como si fuesen un imaginario grupo de expertos. Como se comportan “como si fuesen expertos”, el alumnado trabaja desde un punto de vista específico mientras explora y desarrolla su aprendizaje, lo que introduce responsabilidades concretas, un lenguaje especial e interacciones constantes. A través de las actividades y de las tareas, los niños asumen las mismas responsabilidades que un grupo de científicos, de historiadores o de ediles de su ayuntamiento.

El alumnado se constituye como una “empresa” que recibe de un cliente un encargo con determinadas especificaciones. En vez de que sea el docente quien dirige el aprendizaje y evalúa los resultados, la clase asume la responsabilidad del trabajo que desarrollan. Hacen funcionar una empresa como en la vida real, basándose en la acción y en los procesos que generan distintas tareas: hablar, escuchar, escribir, diseñar, planificar, medir, evaluar... Estas actividades son canalizadas por el docente atendiendo a los requerimientos del currículum para la consecución de los objetivos previstos y para el desarrollo de las competencias básicas.

Los diferentes elementos que aporta este método son la motivación por el reto que les plantea, la responsabilidad individual y colectiva ante el trabajo, la interacción constante en el grupo, el reparto del trabajo y la toma de decisiones, la interdisciplinariedad con que se abordan las tareas en la vida real, la reflexión (metacognición) sobre el trabajo y sus resultados.... Recuperado en <http://www.blogcanaleduacion.es/como-si-fuesen-expertos-un-modelo-de-aprendizaje-por-proyectos/>. Consultar: <http://www.mantleoftheexpert.com>

a) Cambia el contenido para el currículum.	Diversidad de contenidos. Grados de relevancia muy dispares que hay que filtrar. Fuentes informantes diversas. Grados de elaboración y organización de la información no fáciles de integrar.
b) Aparecen nuevos soportes del saber.	Documentación escrita digitalizada. Se amplían los objetos visibles. Es aprovechable e integrable todo lo que permita ser digitalizado: escritura, imágenes, sonidos...
c) La importancia de las condiciones de acceso a la información.	Disponibilidad material de medios. Condiciones de uso. Restricciones en el acceso. Saber cerca de lo que conviene saber.
d) Progresar en las condiciones de los sujetos.	Condiciones favorables de los sujetos. Tiempo disponible. Institucionalización. Fines de los sujetos para la búsqueda.

Tabla 4.4: *Propuestas a las nuevas demandas para el currículum* (Gimeno, 2010: 202).

Las propuestas que señala Gimeno Sacristán (2010) no han de pasar desapercibidas. Toda propuesta curricular debe integrar tales demandas, que no van a tratar más que ofrecernos una visión diferente de pensar el currículum, con el fiel propósito de mejorar una enseñanza que ha de evolucionar. Según Fensham (2001), para avanzar en el análisis didáctico de los currículos hay que tener en cuenta:

- ⇒ La importancia de la dimensión afectiva en la enseñanza y de la motivación obliga a ser muy cuidadosos en la presentación de los *objetivos*, a “negociarlos” y a avanzar hacia una educación científica “intercultural” que no excluye a nadie.
- ⇒ Interesan *nuevos temas*, como lo muestra la aparición de currículos que enfatizan un determinado contenido para conseguir una determinada finalidad.
- ⇒ Hasta ahora la investigación en “ideas previas” se ha centrado en los currículos “académicos”; a partir de ahora debería conceder más atención a las ideas “populares” que correspondan a los nuevos temas emergentes.
- ⇒ Por todo ello, los docentes necesitan *conocimiento metadisciplinar* para estructurar los conocimientos (García, 1998; Izquierdo et al. 1999), que es necesario para estructurar una determinada propuesta, la cual va a ser transdisciplinar.

Asimismo, las aportaciones que White (1994) realiza sobre las dimensiones de los contenidos aclaran y sirven de referente a las nuevas demandas actuales para el currículum:

- a. *Obertura a la experiencia común.* Contar con las ideas previas de los escolares e integrar las mismas en el eje de la planificación didáctica.

- b. *Aceptar la presencia de palabras comunes.* Dar relevancia y prioridad a la comunicación mediante el diálogo, el lenguaje cotidiano.
- c. *Abstracción.* Organizar la actividad escolar a partir de los modelos teóricos o las ideas estructurantes.
- d. *Tener en cuenta que los alumnos emplean modelos alternativos con poder explicativo.* Desarrollar la argumentación en el aula.
- e. *Complejidad.* Trabajar en las tres dimensiones: hacer, pensar y comunicar, a lo que añadiríamos, crear.
- f. *Han de poder emocionar.* Conectar con los motivos que hacen que los estudiantes quieran aprender.
- g. *Han de ser demostrables,* no arbitrarios.
- h. *Requieren aceptación social.* Ha de conectar con una finalidad educativa que tenga consenso.
- i. *Han de poder conectar con los otros conocimientos que también se irán aprendiendo.*
- j. *Siempre son mezclas de diferentes conocimientos.* Tener en cuenta las inteligencias múltiples y diseñar diferentes vías de acceso y de progresión.

En síntesis, de estas ideas extraemos una determinada imagen de la pedagogía:

“Un modo de enfocar las relaciones entre adultos y niños y jóvenes, una manera de entender la relación entre las nuevas generaciones y la sociedad y la cultura, una comprensión de lo que supone aprender y crecer, madurar como persona en una sociedad. Una pedagogía que intenta responder a cuáles son las experiencias que necesitan niños y jóvenes para crecer con equilibrio, seguridad y decisión, para poder vivir sus propias vidas con dignidad, con consciencia y con libertad. Una pedagogía que se propone cuidar y fortalecer los recursos personales para afrontar el vivir con deseo, sensibilidad y apertura; que busca proporcionarles espacios, relaciones y experiencias para poder confrontar sus vivencias con otros, para poder ampliar y contrastar sus visiones y convicciones sobre el mundo, sobre los demás y sobre sí mismos, para poder encontrar los equilibrios entre la vida propia, los propios deseos y necesidades y los de los demás” (Contreras, 2010:562-563).

En los albores de la innovación educativa, contamos con un legado de antecedentes que, si bien a lo largo de la historia de la educación, han demostrado cómo es posible otra educación. Una enseñanza ligada a una transformación de la escuela en cuanto a métodos y a la forma de trabajar los conocimientos, su selección y el acceso a ellos. La tradición innovadora nos ha mostrado que, desde un enfoque crítico e interpretativo, es preferible que los escolares trabajen por proyectos de trabajo, centros de interés, aprendizaje cooperativo, grupos interactivos, aprendizaje basado en problemas,... la pregunta es: *¿qué se consigue con incorporar estas modalidades de desarrollo del currículum?* Nos permite incorporar destrezas y contenidos de diferentes áreas curriculares y transversales a la problemática que estemos

abordando, sin olvidarnos de la propia experiencia e ideas previas del alumnado.

IV.I.I. ¿Es posible enseñar otros contenidos...? Algunos mecanismos que ilustran que el paisaje “conceptual” se puede trabajar de forma alternativa.

Obviamente la respuesta es afirmativa, sí es posible y, además, mostramos alternativas (experiencias educativas) que plantean el abordaje de los contenidos de modo innovador (inclusión de nuevos conocimientos en la acción educativa, de acceder a los mismos, de producirlos, etc.) y, en consonancia con los retos y desafíos de la educación actual. En este pasaje podemos perpetrar en el dilema existente a la hora de enseñar unos contenidos u otros, así como la manera de hacerlo. No obstante, no es ese nuestro manifiesto interés. La finalidad es reunir aquellos elementos que la literatura pedagógica muestra como significativos para una enseñanza-aprendizaje adaptada a los escolares. Por regla general, tratan de partir de las ideas previas del alumnado, pretenden globalizar el currículum, fomentan el trabajo en equipo desde una perspectiva democrática, crean espacios para el diálogo (Feito, 2011) y la libertad de expresión, a la par que la integración de talleres, rincones y grupos interactivos en el aula.

En este espacio, nos dedicamos a profundizar en las ideas previas del alumnado y en la globalización curricular. Sin desechar, los demás elementos, apostamos por éstos dos, ya que tanto los grupos interactivos, como el fomento del trabajo en equipo y la creación de espacios de diálogo, forman el apéndice de uno de los capítulos que dan cuerpo al marco teórico.

IV.I.I.I. Partir de lo que sabe el escolar.

Hablar de las ideas de los alumnos supone entrar en un campo donde el aprendizaje puede llegar a su más amplia expresión. Todo un camino que recorrer, naturalmente, de la mano de nuestros escolares. Sus vivencias, sus experiencias, sus inquietudes, etc. se han de revitalizar y han de latir en el aula, día a día, instante a instante.

En ocasiones, caemos en el error de pensar que contar con sus ideas es partir de concepciones erróneas que presentan sobre determinados aspectos del conocimiento, y para ello nos encaprichamos en desplegar toda una serie de medios para enmendarlo. Exponer las ideas es permitir a los escolares dialogar sobre problemáticas sociales, culturales, intercambiar diferentes puntos de vista, en suma, hacer de la educación un medio donde el aprendizaje de los niños se convierte en herramienta esencial para conectar con nuevos conocimientos e ideas, con sus voces. Por este motivo, *“quién aprende necesita trazar los pasos que van desde lo familiar o lo nuevo, desde el hecho o la idea que posee a aquello que va a adquirir. En otras palabras,*

quien aprende debe realizar, por sí mismo, un viaje a través del pensamiento” (Informe Bullock).

Es difícil plantear una enseñanza-aprendizaje adaptada a los escolares si no tenemos en cuenta sus vivencias, sus motivaciones, sus intereses, sus ideas. Un niño o niña vivirá con mayor o menos intensidad una determinada experiencia educativa según el grado en el cual “haga suya” la misma. Autores como Beane (2005) sostienen que el currículum se crea desde el propio centro, desde las voces de los propios estudiantes. Partimos de prácticas que re-construyen el rol convencional del currículum desde arriba abajo, incidiendo en el propio contexto de enseñanza-aprendizaje. Las actividades se contextualizan retomando las vivencias de los escolares, se desarrollan en grupo, para su ejecución se pueden tomar varias vías, favoreciendo la toma de decisiones grupales y el conocimiento compartido. Los conocimientos se amplían incidiendo en problemáticas sociales junto a saberes personales.

Cuando incidimos en la necesidad de partir de los saberes o ideas previas del alumnado, estamos remarcando la posibilidad de hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje un conjunto de acciones en las que la voz del alumnado actúa como motor indispensable para el funcionamiento del proceso. Aquí hablamos de un modelo que permita la integración de las experiencias escolares en el “qué enseñar”, es decir, partiendo de hipótesis de trabajo, o sea, de los propios interrogantes de los discentes, para hacer del aprendizaje un elemento motivador, significativo y contextualizado.

Por tanto, las ideas de los alumnos constituyen uno de los referentes que intervienen decididamente en el proceso de enseñanza. Su consideración y estudio resulta de especial interés a la hora de enseñar y promover unos conocimientos cada vez más avanzados y prácticos. Numerosas son las formas de acercarnos a las mismas, tan sólo debemos de buscar las herramientas o instrumentos más adecuados en cada momento, atendiendo a las características del alumnado. Desde la realización de un debate, una tertulia dialógica, la respuesta a un cuestionario, proponer a los estudiantes una pregunta, un diagrama, un dibujo, entre otros. Es muy importante que esas ideas se vayan retomando a lo largo de la unidad didáctica, proyecto de trabajo, ámbito de investigación... observar su progreso.

“En primer lugar, el currículum se crea, literalmente, de abajo arriba: a partir de las preguntas y las preocupaciones de los propios alumnos. De este modo, aumentan muchísimo las probabilidades de que los conocimientos y las actividades se contextualicen cuanto sea posible con las propias experiencias anteriores de los alumnos. En segundo lugar, como las actividades se definen en grupo, los alumnos tienen la posibilidad de señalar cuál creen que es la manera más adecuada de abordar los conocimientos y la experiencia. En tercer lugar, a medida que el proceso pasa de las preguntas individuales a las de grupo, y de las preocupaciones personales a las del mundo en general, los alumnos experimentan directamente la integración de los saberes personales y sociales” (Beane, 2005:84).

IV.I.I.II. Globalización curricular.

Si tuviéramos que definir “*qué es el Universo*” diríamos que *es todo, sin excepciones. Materia, energía, espacio y tiempo, todo lo que existe forma parte del Universo. Pero, además, contiene galaxias, cúmulos de galaxias y estructuras de mayor tamaño llamadas supercúmulos, además de materia intergaláctica. La materia no se distribuye de manera uniforme, sino que se concentra en lugares concretos: galaxias, estrellas, planetas...*

¹² Traer a colación el concepto de Universo es para recalcar la significatividad que presenta el proyectar el currículum desde la perspectiva globalizada. Para que se considere al Universo como tal, es necesario tener en cuenta de qué está compuesto. Sin uno de esos elementos ya no sería lo mismo. La materia, energía, espacio y tiempo dan sentido a lo que es, contemplándolos de manera integrada. En este sentido, el Universo es el *Currículum*, el cual contiene galaxias (*contenidos*), cúmulos de galaxias (*conocimientos propios de las distintas disciplinas*) y estructuras de mayor tamaño llamadas supercúmulos (*conocimiento académico, popular y cotidiano*). Asimismo, es materia (*información*), energía (*selección de una determinada información, a través de diferentes vías/fuentes*), espacio (*se transmite de una manera concreta, en un lugar específico*), tiempo (*en un período de tiempo, bien de forma flexible o estática*).

Cuando hablamos de globalización del currículum hacemos alusión a la necesidad de realizar una organización integrada y actualizada de los conocimientos e informaciones que se trabajan en la escuela. El sentido de la globalización no consiste en la suma de informaciones disciplinares, sino encontrar el nexo, la estructura cognoscitiva, el problema eje, que vincula los conocimientos y posibilita el aprendizaje.

Santos Guerra (2000) considera que el término globalización puede entenderse desde tres ópticas diferentes:

- i. *Como forma global, totalizadora de entender el currículum.* La educación ha de ser integral, abarcando todos los aspectos de la personalidad y del desarrollo en general del estudiante.
- ii. *Como modo de efectuar el aprendizaje.* Basada en establecer relaciones significativas entre los conocimientos previos y los nuevos.
- iii. *Cómo método de enseñanza.* Se presenta la realidad de forma multifacética, no fragmentada en parcelas de conocimiento o disciplinas aisladas e inconexas.

Es decir, desde la concepción globalizada del proceso de enseñanza-aprendizaje se desprende la necesidad de apostar por el desarrollo integral de los escolares en los diferentes ámbitos de su personalidad (afectivo, cognitivo, social...), que en el momento de planificar la enseñanza se tengan en cuenta las ideas previas del alumnado y durante su implementación. Asimismo, se opta por presentar el conocimiento de manera integrada e interrelacionada. En

¹²Recuperado en <http://www.astromia.com/universo/eluniverso.htm>

síntesis, este enfoque globalizado considera los intereses, las ideas previas y las experiencias del alumnado como puntos iniciales sobre los que actúa una educación (Ramos, 1999) que, entendida como “*una empresa compleja de adaptar la cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura*” (Bruner, 1997:62), pretende dispensar a los estudiantes un mejor conocimiento de la complejidad del mundo en que vive (Ramos, 1999).

Algunos aspectos significativos que caracterizan al currículum integrado (Pozuelos, 1997:44-47):

1. Las propuestas globalizadas de enseñanza no se suelen presentar a los docentes como proyectos finalizados y cerrados (listos para consumir), más bien, se trata de planteamientos que funcionan desde una óptica flexible y abierta que deben ser completados y enriquecidos por los docentes a través de la práctica y su reflexión.
2. El enfoque globalizado ha aparecido siempre vinculado a experiencias y propuestas alternativas e innovadoras, esto es, a los colectivos e individualidades de la docencia que se plantean la enseñanza como un reto de mejora y transformación y no como una simple reproducción cultural alcanzada a través de la escuela tarea de transmitir contenidos cerrados y estancos.
3. Una de las ideas eje que justifican el currículum integrado tiene que ver con la funcionalidad de los contenidos escolares y los aprendizajes que se propician en las escuelas.
4. Para un óptimo desarrollo del enfoque globalizador se ha planteado siempre superar tanto las barreras disciplinares como el carácter cerrado y acabado de los contenidos. Como alternativa se recurre al acercamiento progresivo y paulatino de un mismo conocimiento, con diferentes niveles de profundidad, a lo largo de las sucesivas etapas escolares.

Los *proyectos de trabajo* responden a esta visión integrada del currículum. Se les considera como “*una nueva estrategia de acercamiento a una nueva concepción del currículum transdisciplinar y a una construcción del pensamiento complejo; frente al reduccionismo de la educación actual*” (Hernández, 2000:39). Son una forma de currículum escolar globalizado, una perspectiva basada en la comprensión y construcción de aprendizajes significativos.

Hernández (1986) define esta modalidad de articulación de los conocimientos escolares como una forma de organizar las actividades de aprendizaje en el aula, que implica asumir que los conocimientos escolares no se articulan para su comprensión de una forma rígida, en función de unas referencias disciplinares preestablecidas, y de una homogeneización de los escolares y de la didáctica de las disciplinas. Por ello, la función del proyecto de trabajo es la de crear estrategias de organización de los conocimientos en base al tratamiento de la información y al establecimiento de relaciones entre los hechos, conceptos y procedimientos que facilitan la adquisición de los

conocimientos. Un proyecto pone el énfasis en la organización del propio problema y en los procedimientos necesarios para desarrollarlo.

Decir, que emplear proyectos como un modelo de desarrollo curricular no es una moda, ni aparece como un concepto novedoso, sin embargo, su empleo no es generalizado entre el colectivo docente. Pero enseñar por proyectos se aleja de planteamientos educativos convencionales, es diferente. Se trata de una estrategia educativa integral, constituyéndose como una parte importante del proceso de aprendizaje. Es un enfoque valioso en la sociedad actual en la que los docentes trabajan con grupos de escolares diversos. Deshecha la idea de la enseñanza uniforme, el propósito es que los estudiantes alcancen el éxito escolar, partiendo de las fortalezas individuales de cada niño.

De los proyectos podemos extraer algunas claves significativas (Martin, 2006):

- *Una concepción del niño y de la niña que entiende que el niño piensa, es crítico, reflexivo, pensante, capaz de crear hipótesis...* Las actividades de aula tienen que conducir al niño a poner en juego lo que sabe, lo que cree... sus hipótesis, sus conocimientos, sus creencias, etc.
- *Una concepción de la educación que no busca solamente que el alumno adquiera mecánicamente unos contenidos, sino ayudarlo a organizar el pensamiento, a relacionar.* Es decir, enseñar a pensar. Se trata de que el niño y la niña vayan creando procedimientos precisos, que le permitan aprender de forma autónoma.
- *Una concepción de la alfabetización que va más allá de los procedimientos de lectura y de escritura.* Se trata de incorporar distintos tipos de saberes y fuentes de información diversas, incluyendo a los medios tecnológicos en este planteamiento.
- *Un cambio de actitud por parte del maestro.* Su labor principal no es transmitir conocimientos sino encauzar, orientar, guiar, provocar conflictos... que posibiliten la construcción de aprendizaje. El docente proporciona información y estimula para que el niño y la niña definan y construyan su propio saber.

Las raíces históricas de los proyectos de trabajo lo encontramos en las principales corrientes del pensamiento educativo contemporáneo, las cuales se desarrollan a lo largo del siglo XX, con fuertes raíces en las décadas finales del siglo XIX y su continuidad en el siglo XXI. El punto de partida de estas corrientes lo encontramos en la aparición de la Escuela Nueva. Un movimiento que se encuentra confrontado con el modelo de Escuela Tradicional vigente en aquel momento. Suele coincidir con la Escuela Progresiva Estadounidense, con Dewey a la cabeza. Lo más relevante de este período es que se fueron consolidando una serie de ideas y principios alternativos a la enseñanza convencional. Se pretendía transformar la escuela, incluir nuevos métodos de aprendizaje. Se trata de desechar la idea de escuela conservadora, basada en el principio de autoridad y en la obediencia ciega a la

palabra del maestro (se propone una enseñanza pasiva, donde el alumno queda relegado a un segundo plano) y a los textos elaborados desde fuera de la institución escolar, con carácter enciclopédico (todo lo que el niño tiene que aprender se encuentra en el manual escolar-libro de texto-) y se basaban en el memorismo y la repetición (el método de enseñanza será el mismo para todos los niños y en todas las ocasiones –homogeneidad–), bajo una disciplina rígida en la que se cumplía el axioma: “*la letra con sangre entra*”.

Los principios educativos que se pueden inferir de estas corrientes (Escuela Nueva, Escuela Moderna, Educación Socialista, la Corriente Antiautoritaria en Educación...) son: a) garantizar una educación más democrática que satisfaga las necesidades de todos los niños; b) una educación que considere los intereses y la experiencia de los escolares, en la que se exige un cambio en el rol docente (orientador, guía, motivador); c) una educación que plantea alternativas al manual escolar; d) una educación ligada a lo social y que pretende la conquista de la felicidad; e) una educación donde el niño aprende haciendo desde la perspectiva de la colaboración y cooperación, en definitiva, f) una educación que consiga el desarrollo integral de los individuos.

El trabajo por proyectos forma parte de una tradición innovadora con profundas raíces. *Queda clara, su persistencia como referente innovador, aun cuando los tiempos cambian sus bases y las estrategias continúan ofreciendo posibilidades y orientaciones precisas para una educación relevante y funcional* (Pozuelos, 2007:20).

En síntesis, las raíces históricas (Tabla 4.5.) las encontramos en la aproximación constructivista del aprendizaje. El constructivismo concibe el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; esto es, que los niños, aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, basándose en sus conocimientos actuales y previos (Karlin & Vianni, 2001).

Corrientes históricas con influencia en los Proyectos de Trabajo (Pozuelos, 2007)		
Escuela Nueva Europea	Decroly	Centros de Interés
Escuela Moderna Francia	Freinet	Planes de Trabajo
Movimiento Curricular R.U.	Stenhouse	Unidades temáticas de interés social
Movimiento de Renovación Pedagógica: España e Italia	Movimiento Cooperazione Educativa Movimiento Cooperativo Escuela Popular	Investigación del medio
Integración TIC Global	Dodge, Harris, Moursund	Proyectos Digitales
Escuela Progresista Americana	Dewey, Kilpatrick	Método de Proyectos

Tabla 4.5: Bases Históricas de los Proyectos de Trabajo.

Fundamentan su *concepción teórica* en:

- a. Un sentido del aprendizaje que pretende construirse de forma significativa para el alumnado.
- b. Su articulación a partir de la actitud favorable hacia el conocimiento por parte de los niños y las niñas.
- c. La previsión, por parte del enseñante, de la estructura lógica y secuencial de los conocimientos que parezca más adecuada para facilitar su asimilación.
- d. La funcionalidad de lo que se aprende como un elemento importante en los conocimientos que los alumnos han de aprender.

Tales bases teóricas nos conducen a las *razones* por las cuales trabajar desde esta modalidad de desarrollo curricular. En primer lugar, hablamos desde *la perspectiva de los estudiantes*. Su participación es un condimento excepcional para el proceso educativo, sus ideas, su bagaje experiencial se nutren de una manera de entender la educación que tiene en cuenta estos tres aspectos para planificar la enseñanza. El currículo se presenta con significado y con sentido, adaptándose a las características del alumnado e imbricando a la motivación en este proceso. Los alumnos se ven involucrados de manera activa en tanto que los conocimientos surgen desde los interrogantes que ellos formulan.

En segundo lugar, es a través de los proyectos de trabajo donde el *docente* tiene la oportunidad de analizar y reflexionar sobre su práctica para mejorarla. Asimismo, se promueve el desarrollo y la capacitación profesional, en el sentido de brindar el escenario adecuado para suscitar momentos para la investigación, para la búsqueda, selección y organización de la información oportuna para profundizar sobre una determinada temática. Se requiere un cambio en el rol docente, adoptar un papel de orientador, facilitador, guía... para garantizar aprendizajes significativos en los estudiantes. Tanto el papel del maestro como del escolar tienden a favorecerse en un contexto propicio para ello. A través de los proyectos de trabajo se apuesta por construir un marco en el que la *democracia* sea la base para favorecer relaciones ricas y positivas, donde los flujos de comunicación se propicien gracias al diálogo igualitario de todos los agentes.

En un *espacio que se abre al medio*, al entorno, que conecta con el mundo a través de diferentes vías. Los proyectos de trabajo emplean estrategias y acciones propias de la investigación escolar, por lo que las salidas y las visitas son un continuum en la vida del aula. Asimismo, se trabajan los *contenidos curriculares de manera integrada*, con variados tipos de conocimientos y de saberes, evitando la fragmentación del conocimiento en disciplinas escolares asiladas, otorgando *relevancia tanto a la teoría como a la práctica*. Para ello, se hace del todo necesario la incorporación de materiales, recursos y fuentes de información diversos.

Por último, con los proyectos de trabajo se pretende el desarrollo integral de los alumnos, considerando los diferentes ritmos de aprendizaje,

motivaciones, intereses, estilos de apego, comunicación, entre otros. En síntesis, *integra la diversidad cultural y personal*.

*El método de proyectos está centrado en el alumno y su aprendizaje*¹³; esto ocasiona que el estudiante:

- Se sienta más motivado, ya que él es quien resuelve los problemas, planea y dirige su propio proyecto.
- Dirija por sí mismo las actividades de aprendizaje.
- Se convierta en un descubridor, integrador y presentador de ideas.
- Defina sus propias tareas y trabaje en ellas, independientemente del tiempo que requieren.
- Se muestre comunicativo, afectuoso, productivo y responsable.
- Use la tecnología para crear sus presentaciones o ampliar sus conocimientos y capacidades.
- Trabaje en equipo, colaborativamente con otros. En la acción educativa se incluyen técnicas de aprendizaje cooperativo.
- Construya, contribuya y sintetice información.
- Encuentre conexiones interdisciplinarias entre ideas.
- Se enfrente a obstáculos, busque recursos y resuelva problemas para enfrentarse a los retos que se le presentan.
- Adquiera nuevas habilidades y desarrolle las que ya tiene.
- Use recursos o herramientas de la vida real.
- Forme parte activa de su comunidad al desarrollar el trabajo del curso en un contexto social.
- Genere resultados intelectualmente complejos que demuestren su aprendizaje.
- Se muestre responsable de escoger cómo demostrará su competencia.
- Muestre un desarrollo en áreas importantes para la competencia en el mundo real: habilidades sociales, habilidades para la vida, entre otros.
- Tenga clara la meta y se dé cuenta de que existe un reto en el que hay que trabajar.
- No se sienta temeroso de manejar cosas que no conoció a través del maestro y sepa que puede avanzar hasta donde piense que está bien.
- Se sienta útil y responsable de una parte del trabajo.
- Nadie se sienta relegado.
- No sea necesario usar tanto los textos, aunque continuamente se estén haciendo cosas y/o aprendiendo algo.
- Etc.

¹³Recuperado en http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/aop/experiencias.htm

Desde esta base, los Proyectos de Trabajo pueden contribuir, como señala Henry (1994:49) a favorecer en los estudiantes la adquisición de competencias relacionadas con:

- a. La construcción de la propia identidad, en la medida en que lo que se estudia responde a cuestiones inquietantes para los niños, las niñas y los adolescentes; cuestiones que tienen que ver con las interpretaciones que construyen del mundo y con las preguntas que se hacen sobre la realidad y cada uno de ellos y ellas;
- b. la autodirección, en la medida en que posibilita el desarrollo de sus iniciativas para realizar de manera individual o con otros procesos de indagación, ordenación e investigación;
- c. la inventiva, mediante la utilización creativa de recursos, métodos y explicaciones alternativas a las que suelen aparecer en los libros de texto;
- d. la crítica, en cuanto puesta en cuestión, revisión de lo que se impone y lo que se silencia, análisis e interpretación de las formas de poder que se transmiten en las formas canónicas de cómo son presentados algunos saberes;
- e. el planteamiento y la resolución de problemas, el diagnóstico de situaciones y el desarrollo de estrategias analíticas, interpretativas y evaluativas;
- f. la integración conceptual, favorece la síntesis de ideas, experiencias e información de diferentes fuentes y disciplinas;
- g. la toma de decisiones, ya que ha de elegir lo que es relevante en la investigación y lo que se ha de incluir en el proyecto para comunicarlo;
- h. la comunicación interpersonal, puesto que se ha de contrastar las propias opiniones y puntos de vista con otros, y hacerse responsables de ellas, mediante la escritura u otras formas de representación.

¿Cuáles son las etapas de un proyecto? Para ello nos basamos en las aportaciones que Pozuelos (2007) plantea al respecto en su libro: “Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias”¹⁴, de Cooperación Educativa.

¹⁴ Se puede consultar en:

http://www.cepazahar.org/recursos/pluginfile.php/7397/mod_imscp/content/1/trabajo_proyecto_POZUELOS.pdf

1. **Selección temática.** Se comienza debatiendo sobre diferentes temáticas que, por algún motivo, parecen oportunas y de interés. Suelen hacer referencia a cuestiones muy amplias y panorámicas (la alimentación humana, la contaminación, el cambio climático...). Poco a poco, alguna de ellas recibe más atención y, según los distintos argumentos expuestos por cada uno de los miembros del equipo docente, termina por aceptarse como eje del proyecto. Con esta intervención se hace un primer acercamiento que justifica con razones sólidas la selección de un tópico frente a otro. A continuación, se revisa en qué medida el tema señalado conecta con los intereses y características del alumnado. No se olvida la relación que mantiene con los contenidos y competencias básicas del currículum. Cada vez se acepta con más naturalidad que no todo es igualmente abordable en el marco escolar, por ello serán prioritarios aquellos asuntos que en mayor proporción responden a estos criterios: a) *de interés personal*; b) *relevancia social* y, c) *pertinencia curricular*.
2. **Análisis de contenido.** Tomando como referencia la temática seleccionada se confecciona, con la participación de todo el equipo docente involucrado en el proyecto, *una trama conceptual* que recoja y sistematice las aportaciones que poco a poco han ido apareciendo. Lógicamente, se incluye todo tipo de contenido tanto de naturaleza disciplinar como otros pertenecientes a saberes transversales y actitudinales. El resultado es un gráfico bastante amplio que sufre cambios y evoluciones hasta llegar a su versión definitiva. Con este instrumento se procede a *revisar los conocimientos* que se le asocian y se ponen en común aspectos que provienen de distintos campos científicos y culturales. En definitiva, se procede a ordenar la dispersión en base a relaciones significativas. Con el propósito de recabar información relevante y compartida, por lo general, se confecciona un “*dossier del profesorado*” con distintos estudios y documentos de carácter científico. Forma parte del material de apoyo a la docencia e incluye recursos divulgativos y especializados: artículos, gráficos, álbumes de fotos, mapas, textos, direcciones digitales... En esta fase se recalca una idea común en todos los docentes: “con este proyecto he aprendido muchísimas cosas que antes no sabía”.
3. **Análisis didáctico.** Se estudia la forma en la que se puede presentar la experiencia con objeto de hacerla más atractiva a los escolares de acuerdo con sus características e intereses. Para adaptar el proceso y los conocimientos a las posibilidades del alumnado se busca información sobre las ideas que expresan los escolares. Se proponen los instrumentos que se pondrán en juego para captar esas representaciones de partida (ideas, conceptos, creencias, experiencias anteriores, etc.). Este análisis, además de poner de manifiesto el “equipaje previo que ya se posee, aporta evidencias sobre los obstáculos más frecuentes que impiden avanzar en el conocimiento y competencias deseados. Dentro del análisis didáctico se

acomete una revisión de contenidos y competencias que aparecen señalados en el currículum oficial para esas edades y niveles. Se hace un esfuerzo por seleccionar aquellos contenidos que mejor conecten de forma natural. Con todo esto se elabora una trama didáctica, que, a diferencia de la inicial de contenido, aparece ya vinculada a la enseñanza que se quiere promover con el desarrollo del proyecto. Obviamente, la información obtenida con el estudio de las ideas iniciales recogidas en el ámbito del aula, terminará por concretar esta hipótesis preliminar.

4. **Diseño didáctico.** Una vez cumplimentados todos los análisis y revisiones anteriores estaremos en disposición de concretar el objeto de estudio de forma precisa y expresada en términos que sea reconocible y atractivo para todos los implicados en el proyecto. Cuanto más relacionado con la vida del aula más interesante será para los escolares. Para darle forma operativa al tema se procede a confeccionar una red de preguntas que ayude a sistematizar la información y la preparación de respuestas de acuerdo con las actividades y experiencias planteadas. La organización del tema en preguntas dispuestas en red viene motivado por la facilidad que esa estructura tiene para presentar el trabajo como un todo unitario.

El tema tiene que hacerlo suyo el alumnado, pero siempre supondrá una experiencia dialogada y asumida por todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para seleccionar problemas e interrogantes relevantes será preciso tener en cuenta (Tabla 4.6.):

Que deben partir y tener en cuenta las ideas de los escolares. Que permitan el tratamiento de contenidos y conocimientos culturalmente valiosos. Que sean resueltos por los estudiantes que los van a trabajar. Que sean motivadores en el sentido que responsan a intereses y necesidades del alumnado y de los docentes. Que se aborden situaciones abiertas donde es posible recorrer distintos itinerarios y alcanzar respuestas no necesariamente homogéneas. Que conecten “realmente” con sus experiencias de vida.

Tabla 4.6: *Criterios para la selección de temáticas*

De la red de preguntas y la trama didáctica es fácil deducir los contenidos y las competencias, ahora sí, específicos y concretos. Igual ocurre con los propósitos que servirán de guía a lo largo de toda la experiencia.

Para poner en acción el proyecto hace falta establecer un itinerario de actividades que articule el tratamiento de los contenidos de forma ordenada.

La eficacia y el valor educativo de un proyecto dependen, en buena medida, de la adecuada selección y orientación de las actividades y tareas.

Las actividades configuran la unidad básica de todo el proceso. Al realizar las actividades el alumnado desarrolla una serie de tareas (clasifica, explica, observa, manipula...) convenientemente secuenciada y estrechamente

relacionada con el objeto de estudio y las preguntas que se están trabajando con la finalidad de permitir que vaya construyendo el conocimiento de una determinada forma.

La planificación de las actividades es algo complejo que precisa (Tabla 4.7.):

Organización y coherencia.
Flexibilidad (que permitan diferentes tipos de organización, reparto de tareas, diversos grados de profundidad).
Que atiendan al desarrollo integral de la persona.
Que sean motivadoras e interesantes para el alumnado.
Que posibiliten el uso de materiales variados.
Que permitan las respuestas abiertas y creativas.

Tabla 4.7: *Propósitos de la planificación de las actividades*

Resulta útil confeccionar un banco de datos que recoja, con la aportación de todos, diferentes materiales (bibliográficos, audiovisuales e informáticos). Su ubicación en un “rincón” del aula agiliza su alcance y utilización.

- Las variables organizativas completan, e incluso condicionan, la continuidad del proceso. Conviene promover actividades que impliquen variadas formas organizativas: equipo, personales, parejas, colectivas, etc. Y, como norma básica, suscitar las interacciones y la colaboración con el mayor grado de heterogeneidad posible.

5. **Evaluación.** Poco sentido tiene participar en el desarrollo de un proyecto si al final todo se valora según los patrones clásicos de la educación convencional (exámenes y pruebas memorísticas). Para formalizar esta modalidad de evaluación se recurre a dos instrumentos básicos: las carpetas de trabajo y las plantillas o rúbricas de evaluación. Además para incorporar la evaluación a lo largo del proceso se contempla un primer momento destinado a explorar las ideas de referencia inicial que, en ocasiones, se concreta en un mural al que denominamos “Sabemos que...”, asimismo, se exponen y acuerdan los criterios de seguimiento y valoración (plantilla). Para estudiar la evolución se reservan periodos para exposiciones de progreso y una trama colectiva que va completándose según se exponen resultados. La evaluación final se efectúa en base a las producciones (carpetas de trabajo), las exposiciones públicas de los resultados, el proceso seguido y la trama final definitiva.

IV.I.II. El aula, algo más de lo que demuestra: “El Currículum Oculto”.

Sus antecedentes datan de finales de los años sesenta, cuando Phillip Jackson publicó *La vida en las aulas* (1992). Este texto constituyó un aporte relevante al debate curricular, al mostrar que en la interacción escolar que acontece en el aula se promueven una serie de efectos no intencionados. *Pero estos resultados no fueron previstos por la institución o el docente y tampoco había una conciencia de lo que se estaba formando en los estudiantes. A tales aprendizajes, que guardan una estrecha relación con la esfera de los valores y de las actitudes, se les llamó currículum oculto* (Díaz Barriga, 2006:7-8). Haciendo alusión a uno de los fragmentos de tal citada obra, se señala que:

“La escuela es un lugar donde se aprueban o suspenden exámenes, en donde suceden cosas divertidas, en donde se tropieza con nuevas perspectivas y se adquieren destrezas. Pero también es un lugar donde unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman cola y afilan lápices. En la escuela hallamos amigos y enemigos, allí se desencadena la imaginación y se acaba con los equívocos. Pero también es un sitio donde se ahogan bostezos y se graban iniciales en las superficies de las mesas, en donde se recoge el dinero para algunos artículos necesarios y se forman filas para el recreo. Ambos aspectos de la vida escolar, los celebrados y los inadvertidos, resultan familiares a todos nosotros, pero éstos últimos, aunque sólo sea por el característico desdén de que son objeto, parecen merecer más atención que la obtenida hasta la fecha por parte de los interesados en la educación” (Jackson, 2009:45).

Desde una perspectiva dinámica, la escuela queda descrita por el conjunto de acontecimientos –relevantes y/o triviales- que diariamente ocurren en la clase.

En la vida de cada aula aparece un componente importante y esencial que la va a caracterizar sin que seamos conscientes de ello, éste es el denominado “Currículum Oculto”. Ya que la transmisión de valores, actitudes, aptitudes, formas de hacer y de pensar en la escuela no sólo tiene lugar mediante el currículum oficial y explícito, sino que también ocurre por mecanismos o fenómenos implícitos; tales como: las relaciones de poder, las actitudes de los docentes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, la visión del alumnado acerca del maestro, la ideología de cada uno de los protagonistas en la educación de una determinada escuela, etc. Todos estos aspectos aparentemente enmascarados en el currículum oficial abogan más por la cultura imperante que se refleja en ese lugar. *El currículum oculto da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de la esfera económica de la sociedad* (Torres, 1991:76).

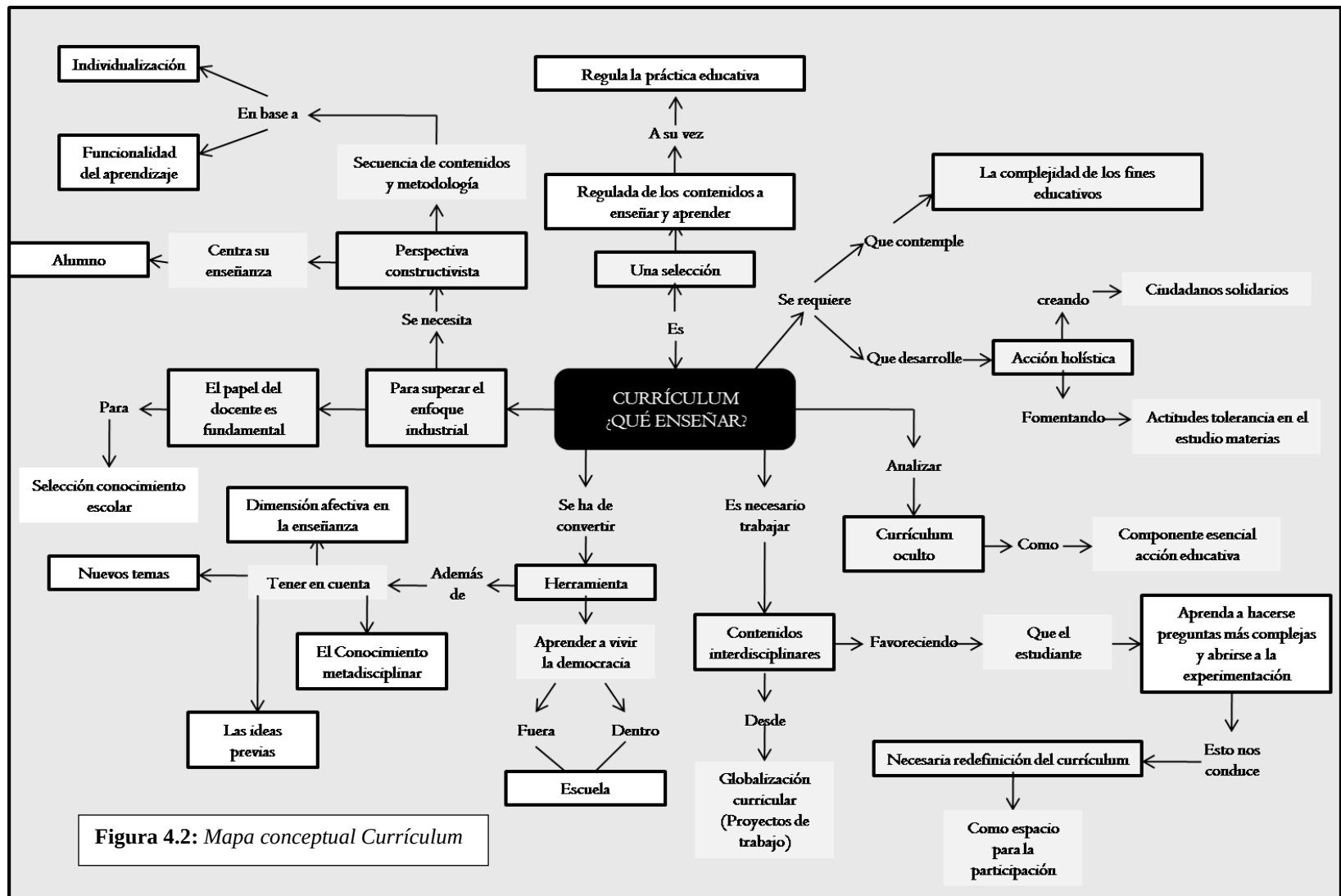
Así, diferentes estudios van a tratar de observar cómo en las actividades cotidianas en los centros y aulas se favorece o no la reproducción de formas de conducta, de relaciones sociales y de conocimientos que son requisito para el funcionamiento de modelos económicos, políticos,

culturales, o religiosos dominantes en la sociedad en la que esos centros se hallan enclavados (Torres, 1991:76).

Por tanto, en la cotidianeidad del aula aparece la necesidad de tener en cuenta no sólo los procesos técnico-didácticos a los que habitualmente se alude cuando se trata de determinar las coordenadas de la vida escolar, sino también todos los elementos componentes del currículum oculto. En este sentido, afirma Pérez Gómez (1983:17) que *“comprender la enseñanza, su planificación, sus contenidos, la acción del profesor, la interacción de éste con sus alumnos y la de éstos entre sí, sus técnicas, sus prácticas de evaluación, su marco organizativo e institucional, requiere plantearse todos estos elementos en la perspectiva de los dos tipos de currículum: el declarado y el oculto”*.

Según Stainback & Stainback (1999:73) para cualquier alumno, el aprendizaje no se limita nunca a los elementos señalados en una adaptación o en una guía curricular. Lo que un maestro “decide” enseñar explícitamente es sólo una parte de los que el niño experimenta durante su jornada escolar. El profesorado crea en sus clases y escuelas ciertos climas. Éstos tienen una poderosa influencia en la educación del alumnado, determinando una parte significativa de “lo que” aprenden y pudiendo establecer diferencias entre alumnos que aprenden a:

- I. Confiar en sí mismos y en los demás o a tener miedo y ser suspicaces ante los demás.
- II. Afrontar los problemas mediante la comunicación o a mantenerse en silencio, evitar el contacto o mostrarse agresivos.
- III. Apoyarse mutuamente o a luchar contra los otros para apartarlos.
- IV. Respetarse mutuamente o a ridiculizar a los otros o dejarlos de lado.
- V. Tener en cuenta la perspectiva de los otros o a considerar su propia perspectiva como la única válida.
- VI. Dirigir su propio aprendizaje o a hacerse dependientes de quienes “tienen autoridad” con respecto a la motivación y a la disciplina.



IV.II. Dinámica de enseñanza: ¿Cómo se enseña?

Si hay una cuestión que debemos tener clara es que es imposible separar dos grandes interrogantes: *¿qué enseñar?* y *¿cómo enseñar?*, puesto que su vinculación supone una comprensión amplia del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, el papel de los docentes para unir ambos campos, el de la Didáctica y el del Currículum, es esencial. Cada elemento curricular que se planifique debe guardar coherencia con el resto así como con la forma de “depositarlo” en la acción educativa.

Por consiguiente, es racional pensar que no existe una única manera de facilitar la construcción y reconstrucción del conocimiento. Al igual que no existe una única fórmula capaz de provocar procesos de enseñanza y aprendizaje siempre y en todo momento, puesto que cada aula y el conjunto de personas que en ella conviven conforman un escenario con una actividad imprevisible, dinámica, compleja, diversificada, con situaciones y momentos de conflicto, fruto de diversas causas no siempre previsibles, etc. Los docentes, en este caso, necesitan estar continuamente diagnosticando y observando todo cuanto sucede en el aula, y, en consecuencia, tomar aquellas decisiones que consideren más oportunas (Torres, 1994). Este proceso no es fácil, ya que intervienen múltiples variables, que de manera interrelacionada, influyen en la acción educativa. Para facilitar la construcción y reconstrucción del conocimiento es relevante la metodología docente: *cómo enseña, cómo planifica, qué elementos tiene en cuenta a la hora de hacerlo*, entre otros asuntos.

Despertando de la oleada de transformaciones en el mundo educativo, partimos del viejo dicho indio de que *“el mundo es ancho y ajeno”*, con la intención de aclarar que eso está ocurriendo para una parte del colectivo docente: la fuerte presencia de pruebas estandarizadas que marcan el biorritmo de numerosas instituciones escolares, se ha convertido en una fuente de desvelo e inquietud para maestros y maestras, quedando al margen la necesaria preocupación sobre el aprendizaje del alumnado. En ocasiones enfrascados en el dilema de sentirse o no cómplices de este proceso. En este contexto de controversias sobre la incidencia de los estándares en educación, no podemos olvidarnos de un ámbito concreto: “la metodología didáctica”.

Hablar de metodología supone no sólo determinar cuáles van a ser las cosas (actividades de aprendizaje, estrategias, acciones...) que vamos a hacer con nuestros escolares sino asumir bajo qué enfoque vamos a plantearnos ese trabajo, es decir, cómo lo vamos a realizar. Asimismo es considerada como un elemento curricular complejo y dinámico, en un espacio donde hacen su presencia determinadas variables que la condicionan e influyen y donde, a su vez, éstas se interrelacionan y entrecruzan.

Desde la más tierna infancia, todas las personas han vivido, de una u otra forma, el mundo escolar y académico. Todos hemos tenido docentes a los que recordamos con mayor o menor intensidad. Algunos ocuparán una parcela particular y especial en nosotros, otros sin embargo, permanecieron un tiempo pero volaron sin más. Los que se quedaron, lo hicieron por diversos motivos,

entre ellos, destacan, probablemente, su forma de enseñar, la manera de llegar a nosotros, su empatía... Pero, también, aquellos que nos facilitaron el camino de la comprensión, la crítica, la reflexión, aquellos que nos agitaron más que instruirnos. Miguel de Unamuno¹⁵ (1907) pronunció las siguientes palabras: *“mi empeño ha sido, es y será que los que me lean piensen y mediten en las cosas fundamentales, y no ha sido nunca el de darles pensamientos hechos. Yo he buscado siempre agitar, y, a lo sumo, sugerir más que instruir. Si yo vendo pan, no es pan, sino levadura o fermento”*.

Por tanto, al mencionar el concepto “metodología didáctica” irremediablemente hacemos alusión a los diferentes “modelos de enseñanza docente”. Aquel docente que hizo del proceso de enseñanza-aprendizaje una continua aventura, que construyó un grupo-clase lleno de acción, un aula llena de vida, parte de una determinada concepción educativa. A lo largo de la Historia de la Educación, se han ido moldeando o definiendo una serie de modelos didácticos agrupados en cuatro grandes categorías: modelo convencional, modelo tecnológico, modelo espontaneísta y modelo investigador o integrador/alternativo. Cada uno de ellos contempla la metodología desde una óptica diferente, es decir, existe una visión caleidoscópica de la educación, de cómo se enseña y de cómo se aprende. Si un docente es capaz de *“llegar a todos y cada uno de sus estudiantes”* hará de la enseñanza el máspreciado bien, que si, por el contrario, se empeña en *“llenar la cabeza de sus estudiantes de contenidos”*. A día de hoy, se hallan docentes que todavía creen en el potencial de los niños, que no limitan su creatividad con cárceles de números, tecnicismo y toda clase de instrucciones que, a la larga distorsionarán su capacidad inventiva. Una generación tullida creativamente no puede más que arrastrarnos a un futuro mecánico, donde los libros escritos por máquinas, y donde las máquinas inventen otras máquinas. En definitiva, a día de hoy, hay maestros que dejan que los niños desarrollen sus alas de fantasía, liberándolas de su prisión social, soplando cada vez más fuerte para que, algún día, puedan volar alto, muy alto.

El desafío se encuentra en buscar un modelo educativo vinculado a la realidad del siglo XXI. Sin embargo, mirando el modelo dominante en la mayoría de los países, podemos llegar a pensar que todos nuestros escolares aprenden lo mismo, de la misma manera, en el mismo lugar, al mismo tiempo y al mismo ritmo. Hay quienes lo describen como un viaje en autobús hacia la escuela y que se encuentra programado para detenerse en lugares concretos. Si un niño/a que viaja en ese autobús observa por la ventana algo de su interés y pide bajar para contemplar más de cerca su visión, el conductor le dirá que no: *“tenemos que ir a la siguiente parada porque así está programado”*. En este camino hacia el cambio, el sector educativo ha de centrarse en las expectativas de sus escolares. No obstante, no podremos superar este desafío con el modelo convencional de las aulas.

¹⁵Miguel de Unamuno. (Bilbao, 1864 - Salamanca, 1936) Escritor, poeta y filósofo español, principal exponente de la Generación del 98. Consultar en: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/u/unamuno.htm>

Desde la óptica del “cómo enseñar” se rompe con la jerarquía maestro-alumno, apostando por alumnos que trabajan cooperativamente, que se ayudan unos a otros, que resuelven problemas en grupo, que realizan presentaciones orales en público, donde el aprendizaje es fluido y multidimensional, etc. La realidad nos invita hacia un cambio en las concepciones (Zabalza, 2011:82-85):

- *Cambios en el sentido final de nuestro rol docente.* De la idea de que enseñar es transmitir información a la idea de que nuestro principal objetivo es generar y gestionar espacios de aprendizaje.
- *Cambios en la concepción del aprendizaje y de su sentido en la diada “enseñanza-aprendizaje”* que ha constituido, desde siempre el contenido básico de la profesión docente. Las concepciones vigentes en la actualidad se pueden agrupar en tres grandes grupos:
 - Para algunos docentes, enseñanza y aprendizaje son procesos diferentes y prácticamente autónomos, tanto en su origen como en su desarrollo y sus protagonistas. Enseñar es tarea del docente y aprender la del estudiante. Sin embargo, esa perspectiva de enseñanza y aprendizaje como realidades separadas no tiene mucho sentido.
 - La enseñanza condiciona el aprendizaje. La forma en que planteamos contenidos y tareas a nuestros estudiantes acaba afectando su forma de aprender. Los modernos estudios sobre las coreografías didácticas (Oser & Baeriswyl, 2001) han insistido en la interacción entre el marco en que se producen los aprendizajes (organización de las explicaciones y consignas, de los tiempos, de las tareas y las formas de trabajo) y los resultados que se obtienen.
 - Finalmente, se ha empezado a comprender que el aprendizaje y la forma en que éste se produce desborda la relación profesor-estudiantes y está abierto a fuertes influencias de otros elementos del contexto como la organización curricular, el clima de trabajo, la cultura institucional, las expectativas y condiciones del futuro profesional.
- *Cambios en cuanto a la imagen del “estilo de mediación” más apropiado para que los estudiantes adquieran un aprendizaje autónomo y profundo.* Aprenden mejor, aquellos estudiantes cuyos profesores tienden a estar muy cerca de ellos, con una participación activa (explicaciones, aclaraciones, supervisiones, tutorías, evaluaciones, etc.) muy intensivas. Es decir, existe un protagonismo muy fuerte del docente en lo que se hace. “Los buenos profesores forman a sus estudiantes de la misma manera que los océanos forman a los continentes, retirándose” (Holderlin).
- *La creencia de que aprender es alcanzar el “saber”* (en el sentido de ser capaz de repetir o de hacer) y no el “no-saber-consciente” (en el sentido de ser capaz de hacerse preguntas válidas de las que aún no se conoce la

respuesta, o plantear hipótesis válidas que propicien la búsqueda de soluciones alternativas).

Está claro que el futuro está en manos de nuevas generaciones y debemos ayudarles a que descubran todo su potencial. Para ello nos servimos de la metodología didáctica, la cual pretende la búsqueda de procedimientos explícitos, “transferibles” y reconocibles de actuar en la enseñanza y en el aula (Hamilton, 1999). Es decir, se convierte en uno de los mecanismos más apropiados en el proceso hacia el cambio.

Finalmente, como síntesis al planteamiento introductorio de la dinámica de enseñanza, nos quedamos con *diez puntos fundamentales de la teoría de Richard Gerver* (Ilustración 4.1), en el que explícitamente pone de manifiesto la necesaria reestructuración del concepto educativo que, a día de hoy, se sigue manteniendo. El dinamismo de ideas presentes en la base de su teoría, hacen de la metodología la llave que abre la puerta hacia la enseñanza adaptada a todos los escolares. Resultado de un proceso en el que las altas expectativas vertidas en ellos suponen un aliciente para incrementar la motivación hacia su propio aprendizaje.

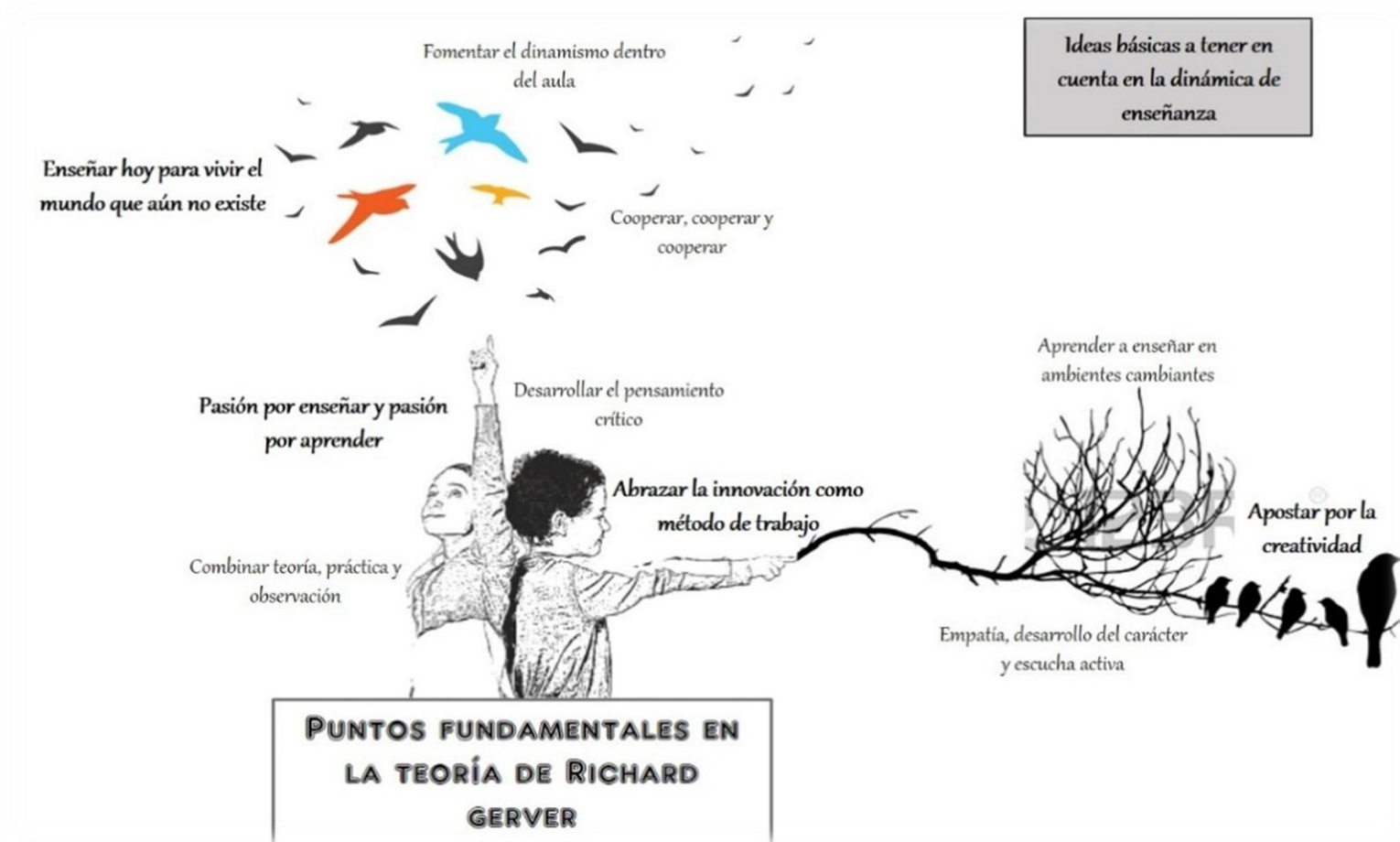


Ilustración4.1: Infografía relativa a los puntos fundamentales en la teoría de Richard Gerver.

1. *Pasión por enseñar y pasión por aprender.* Alimentar en los alumnos la pasión necesaria para aprender a aprender y para conseguir la auto-realización en cada una de las tareas que realicen dentro del aula y en su vida diaria.
2. *Fomentar el dinamismo dentro del aula.* Evitar que los escolares estén parados, pedirles que investiguen, que experimenten... llevar la clase fuera de las paredes del aula.
3. *Apostar por la creatividad.* Apostar por la creatividad frente a la memorización y exposición. Enseñar a los alumnos múltiples vías para la resolución de problemas.
4. *Abrazar la innovación como método de trabajo.* Evitar todo miedo a llevar la innovación y las nuevas tecnologías dentro del aula, y hacer uso de ellas para la resolución de problemas reales que afecten a los alumnos en su vida diaria.
5. *Cooperar, cooperar, cooperar.* Establecer procesos de colaboración para trabajar en equipo, ya no solo dentro del aula, sino también en grupos heterogéneos formados por alumnos del mismo centro, e incluso por alumnos de centros diferentes con realidades y experiencias previas también muy diferentes.
6. *Desarrollar el pensamiento crítico.* Desarrollar el pensamiento crítico y enseñar a los alumnos a tomar decisiones en el aula. Enseñarles a debatir y a expresarse, así como a defender sus puntos de vista desde un punto de vista constructivo.
7. *Aprender a enseñar en ambientes cambiantes.* Formar docentes ágiles para introducir cambios dentro del aula y en los procesos de trabajo que en ella se realizan.
8. *Combinar teoría, práctica y observación.* Desarrollar procesos de trabajo dentro del aula en los que los alumnos deben aprender desde la tutoría, la práctica y la observación del mundo real. Cambiar el modelo del profesor como expositor de contenidos hacia un modelo mucho más activo y centrado en las características del grupo y de cada uno de los alumnos.
9. *Empatía, desarrollo del carácter, escucha activa.* Apostar por un modelo de alumno en el que la empatía, el desarrollo del carácter basado en las propias características de cada alumno, el respeto a los demás y la escucha activa sean pilares fundamentales para hacer de estos alumnos personas responsables dentro de la sociedad.
10. *Enseñar hoy para vivir en un mundo que aún no existe.* No tener miedo en fomentar las habilidades de pensamiento y emocionales necesarias para crear líderes y emprendedores. Les enseñamos hoy para profesiones que tal vez todavía no existen, así que debemos enseñarles a adaptarse a las nuevas realidades y a situarse frente a ellas no como mero receptores, sino como impulsores del cambio.

Asimismo, en este camino hacia el cambio, es necesario (Redondo, 1997:14):

- i. La reconstrucción del conocimiento (proceso de enseñanza-aprendizaje) sea situada críticamente en el contexto de las implicaciones sociopolíticas del mismo.
- ii. Que la democracia se sustantivase en el propio proceso de aprendizaje a través de la participación.
- iii. Que el horizonte utópico y la práctica de una ética esclarecida constituya de nuevo el contenido de la “educación”.

Desde estos planteamientos, la escuela –como institución social– generará recursos morales en los ciudadanos (Offe & Preub, 1990), así como espacios democráticos donde la libertad, la participación y la igualdad de oportunidades cumplan un papel esencial.

IV.II.I. Las actividades de enseñanza-aprendizaje.

La literatura sobre el pensamiento docente (Angulo, 1999) nos ha mostrado que la unidad básica de pensamiento sobre la práctica de enseñanza para los docentes es la tarea o, dicho de otra manera, la actividad. Las tareas, como señaló Gimeno Sacristán (1989:261), son micro-contextos de aprendizaje: *“cambiando las tareas modificamos los microambientes de aprendizaje y las experiencias posibles dentro de los mismos”*.

En la actualidad, existe un amplio consenso a la hora de reconocer el lugar que ocupan las actividades en la enseñanza (Cañal y Wamba, 1993), así, algunos autores coinciden en señalar que las actividades *“constituyen el elemento más específico y relevante del aula, puesto que articulan la propia práctica y son mucho más configuradoras de aprendizajes. Permiten analizar el transcurso de la acción educativa y cuáles son los esquemas prácticos del profesor. Asimismo, mediatizan en gran medida la idea que el alumno tiene de la escuela y configuran lo que llamamos metodologías”* (Clemente, 2010:290-291).

Sin restar importancia a la planificación de otros elementos del currículum, ya sean, objetivos, contenidos, competencias, evaluación, entre otros, en el diseño de la enseñanza las actividades componen un momento fundamental dentro de esa planificación. Con la selección y preparación de las actividades se consigue un determinado contexto de aprendizaje. Además, a través de la metodología diseñamos situaciones ricas en actividades destinadas a propiciar que nuestros estudiantes alcancen niveles profundos de aprendizaje. En ese sentido las distintas metodologías nos sitúan ante diversos dilemas u opciones en relación a la caracterización de esas actividades. Algunos de esos dilemas son (Zabalza, 2011:91-92):

- a. El dilema entre control y autonomía.
- b. El dilema entre prescripción y opcionalidad.
- c. El dilema entre reproducción y creación.
- d. El dilema entre rutina y novedad.

- e. Las diversas modalidades de organización de los sujetos(gran grupo, pequeño grupo, parejas, individuos).

La realidad que se nos presenta actualmente nos conduce a una nueva concepción de la enseñanza, esta vez basada en el aprendizaje. Duffy, Dueber & Hawley (1998:51) afirmaban que *“existe actualmente un movimiento muy fuerte en educación que se aleja del modelo didáctico predominante y que se encamina hacia un modelo centrado en el que aprende, donde las actividades de aprendizaje implican a los alumnos en la indagación y resolución de problemas, normalmente en un espacio colaborativo”*. De acuerdo con MCombs & Vakili (2005), el concepto “centrado en el aprendizaje o centrado en el aprendiz” desemboca en principios y enfoques curriculares e instruccionales que tienen que ver con dos cuestiones:

- I. Lo que se sabe acerca de la persona que aprende, el aprendiz: sus experiencias, perspectivas, intereses, necesidades, estilos cognitivos, los cuales deben tomarse en cuenta al diseñar el currículum y ser motivo de apoyos y adaptaciones curriculares pertinentes.
- II. Los procesos de aprendizaje mismos: la recuperación del mejor conocimiento disponible, basado en la teoría y la investigación educativa, acerca de cómo aprende la gente, así como de prácticas y enfoques de enseñanza más efectivos para promover altos niveles de motivación, aprendizaje y desempeño para todos los aprendices en diversos contextos y condiciones.

A su vez, Honebein (1996) plantea siete principios o metas pedagógicas para diseñar una enseñanza basada en el aprendizaje, situando a las actividades en el escalón más alto para llegar a la construcción de ambientes de aprendizajes activos, cooperativos y auténticos. Para ello es aconsejable:

1. **Proporcionar experiencias con procesos de construcción de conocimiento.** Los escolares asumen la responsabilidad de determinar los contenidos a aprender, los métodos y las estrategias de resolución de problemas. El papel del docente es facilitar, guiar y orientar el proceso.
2. **Proporcionar experiencia y apreciación de múltiples perspectivas.** Se debe pedir a los alumnos que planteen diferentes soluciones a los problemas. Ello se puede conseguir haciendo que los alumnos puedan ver cómo otros han planteado los problemas o las soluciones que han dado.
3. **Aprendizaje en situaciones realistas y relevantes.**
4. **Animar la apropiación de los procesos de aprendizaje.** Ello se ve en la actitud del formador como facilitador.
5. **Situar el aprendizaje como una experiencia social.**
6. **Animar el uso de múltiples formas de representación** (oral, escrita, medios).

7. Desarrollar la reflexión sobre el propio proceso de construcción del conocimiento.

Las actividades de aprendizaje son recursos para conseguir el aprendizaje y no sólo medios para comprobarlo. Definirlas como recursos señala su carácter instrumental para el aprendizaje, lo que las diferencia de las actividades mediante las cuales aquél se demuestra o se comprueba.

En principio, las actividades de aprendizaje, sean del tipo que sean, no constituyen un concepto abstracto ni desconocido para ningún docente. De una forma u otra, a un nivel de complejidad u otro, existen siempre ocasiones en las que los escolares deben hacer algo con la información que han adquirido (Penzo et al., 2010), ya sea:

- Diseñar un mapa conceptual.
- Realizar un cortometraje.
- Elaborar un foto-mural.
- Construir materiales reciclados.
- Etc.

Al deparar en las actividades de aprendizaje que los estudiantes realizan para desarrollar el currículum en la acción, en el aula, estamos abriendo los entresijos del verdadero aroma de la vida escolar. No es una cuestión baladí, ya que son diversos los motivos que nos llevan a formular esta idea:

- i. Es en el aula donde se da cuerpo y forma a las mismas. Es el espacio donde se ejecutan.
- ii. A través de ellas podemos determinar los ambientes de aprendizaje que se generan en cada momento del proceso didáctico.
- iii. Nos permiten analizar las relaciones inter e intrapersonales que se establecen entre los diferentes agentes.
- iv. Aportan información sobre cómo se accede al conocimiento y el proceso que se sigue.
- v. Las actividades son el reflejo del rol docente y de la metodología didáctica que da arranque a la dinámica de enseñanza.
- vi. Nos permiten esclarecer el clima de aula y los mecanismos que se llevan a cabo para su gestión (orden y control).
- vii. Señalan el uso, la utilidad y la funcionalidad de los materiales curriculares y recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- viii. Determinan los escenarios (físicos y/o virtuales) que se emplearán dentro y fuera del aula.
- ix. Son el aliciente para favorecer la motivación de los escolares en el aula.
- x. Pueden ser decisivas en orden a favorecer la participación y colaboración de las familias en la acción educativa.

De todo ello se estriba que la actividad juega un papel relevante en el proceso de aprendizaje. La creación y el diseño de ambientes de aprendizaje

se organizan en función de las actividades que los estudiantes deben desarrollar tanto de manera individual como de forma grupal.

Según Jonassen & Rohrer-Murphy (1999):

- Las actividades consisten en interacciones de la mente humana con el mundo de los objetos. Hay una influencia recíproca entre conocimiento y actividad, de manera que cuando actuamos adquirimos más conocimiento, el cual afecta nuestras actividades.
- Las intenciones surgen por la discrepancia que el individuo percibe en su ambiente entre lo que cree necesitar conocer y lo que realmente conoce.
- Aprender y hacer son inseparables y se inician por intenciones.
- Las actividades se construyen social y contextualmente, de manera que cualquier sistema de actividad se debe describir sólo en el contexto de la comunidad en la que opera. La comunidad negocia y media las reglas de funcionamiento. Reglas formales e informales surgen conforme se desarrolla una actividad.
- La actividad es un fenómeno desarrollado históricamente, es decir se llevan a cabo dentro de un tiempo y una cultura.
- La actividad siempre implica artefactos (instrumentos, signos, procedimientos, máquinas, métodos, leyes, y formas de organización del trabajo). Estos medios median o alteran la naturaleza de la actividad humana, y cuando se internalizan, influyen en el desarrollo de la mente humana.
- La mayoría de las actividades no se realizan aisladamente sino en grupo.

Por otra parte, señalamos la importancia que adquieren las actividades en el acceso al conocimiento, así autores como Cañal y Wamba (1993:11) rotulan que *“en una actividad didáctica se maneja cierta información, procedente de unas determinadas fuentes, mediante unos procedimientos concretos (asociados generalmente a unos determinados medios didácticos), y en relación con unas metas explícitas y/o implícitas”*. De acuerdo con esta acepción, una actividad didáctica podría caracterizarse en base a:

- a. La *información* que pone en juego (el conjunto de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales presente de una u otra forma en su desarrollo).
- b. Las *fuentes de información* utilizadas: el docente, un libro de texto, biblioteca de aula, el propio escolar, compañeros, otras personas, un recurso audiovisual, aspectos o fenómenos de la realidad, etc.
- c. Los *procedimientos y medios didácticos* a emplear en el tratamiento de la información: lectura, exposición, exploración, estimación de magnitudes, explicación, expresión escrita, gráfica o corporal, procedimientos tecnológicos, procedimientos de debate y toma de decisiones, etc. (Grupo I.E. 1991).
- d. Las *metas* de la actividad: tanto desde un punto de vista funcional e inmediato (el sentido de la actividad para los alumnos y alumnas y su

profesor/a en el proceso de enseñanza en el que se incluye), como desde la perspectiva de los objetivos educativos con los que guarda relación.

Por otra parte, en lo que respecta a su aspecto socializador, al planificar actividades debemos tener en cuenta varios asuntos (Clemente, 2010):

- i. Crear cohesión y consenso entre docentes.
- ii. Propiciar entre los estudiantes ciertas rutinas y hábitos que hagan más ágiles las relaciones.
- iii. Establecer normas claras y precisas sobre las relaciones y acciones de los alumnos y del profesor.
- iv. Elegir el agrupamiento adecuado.
- v. Organizar y orientar al grupo.

“Pero las tareas marcan pautas de actuación que por sí solas no tienen sentido a menos que las relacionemos con lo que podemos considerar estrategias metodológicas. Por ejemplo, trabajar en grupo, realizar un experimento, elaborar un informe, existen porque a su vez se encuentran legitimadas por una metodología docente, que es como decir una visión global sobre la enseñanza, la educación y el aprendizaje. Es la metodología la que conecta con el currículum para darle cuerpo en la acción, para realizarlo en cada una de las tareas que el alumnado lleva a cabo, durante un curso de acción determinado. Explícito o implícito el enfoque metodológico está siempre presente” (Vázquez y Angulo, 2010:337).

En cuanto al aprendizaje, hemos de considerar una diversidad de aspectos que tienen que ver con los aprendices, el maestro, los contenidos, así como los medios y aspectos organizativos (Clemente, 2010:291):

- a. **Alumno:** tendremos en cuenta la motivación que genera la actividad; adecuación a su madurez; adecuación temporal de la misma a las posibilidades del sujeto; conexión con experiencias previas; medios de expresión del sujeto que estimula; patrones de comunicación que fomenta; valores que promueve; procesos de aprendizaje que permitan generar: comprensión, opinión, descubrimiento, procedimientos, memorización, etc.
- b. **Docente:** debemos plantearnos su preparación para llevarlas a cabo, si pueden ser desarrolladas de manera particular o requieren la intervención de otros profesores.
- c. **Contenidos:** nos preguntaremos por los tipos de contenidos y enfoques que se pueden trabajar con las diferentes actividades previstas. Posibilidades de organizarlos.
- d. **Medios y recursos:** su variedad, la disponibilidad, quién diseña los materiales.
- e. **Aspectos organizativos:** es preciso plantearse el lugar de realización, grado de ambigüedad o directividad de las acciones que tienen que realizar los alumnos, adecuación espacial y temporal, secuenciación, equilibrio entre los tipos de actividades

y coherencia entre ellas; compatibilidad con otros profesores para llevarlas a cabo.

Como apuntan algunos autores (Jiménez, 2006:96) “*el profesor o profesora debe simultanear sus esfuerzos por conocer lo que pasa en la mente y el corazón de sus alumnos y alumnas (qué saben, qué les inquieta, qué les angustia, qué les motiva...) y, a la vez proponerles retos más avanzados*”. Así lo manifiesta, por otra parte, Wells (2003:118) al señalar que “*...ayudar a los niños de cualquier edad o etapa del desarrollo a afrontar tareas que les interesen pero que aún son incapaces de realizar por su cuenta es, a mi modo de ver, la misma esencia de la enseñanza*”. Partir de los intereses del alumnado, de sus ideas, adaptar la enseñanza a sus necesidades, debería ser el objetivo prioritario o el espejo sobre el que reflejar las acciones didácticas. Para ello, es interesante plantear actividades que se planteen como desafío:

- i. Facilitar la expresión de las ideas y concepciones del alumnado.
- ii. Promover la expresión de hipótesis y problemas: desafiar intelectualmente al alumnado.
- iii. Impulsar el acceso a informaciones significativas.
- iv. Proponer procedimientos de trabajo, experiencias significativas y recursos de investigación.
- v. Apoyar y regular la comunicación entre el alumnado.
- vi. Gestionar la convivencia constituyendo una comunidad de aprendizaje.
- vii. Promover las interacciones cooperativas del alumnado.
- viii. Compatibilizar la dimensión individual con la identidad grupal y la apertura al medio.

Asimismo, las tareas de comprensión, permiten o facilitan la reconstrucción de significados o incluso la construcción de nuevos significados a partir de la información con la que se entra en contacto. Kemmis (1971) diferencia en las actividades de comprensión tres tipos de tareas:

- a) *Reconstructivas*: implican la capacidad de comprender la información presentada en términos de los conceptos e ideas referentes a la misma.
- b) *Reconstructivas globales*: suponen la capacidad de situar la información en el marco de ideas y procedimientos clave que estructuran el pensamiento en el seno de una disciplina concreta.
- c) *Constructivas*: implican la capacidad de elaborar nuevas cuestiones sobre la información dada y de construir nuevos y originales significados que la superen.

Estas actividades permiten un acercamiento a la enseñanza comprensiva, alejada del memorismo y las respuestas mecánicas y automáticas. Si como docentes pretendemos diseñar, favorecer y elegir actividades o tareas con un adecuado valor formativo para los estudiantes, puede ser de gran utilidad la lista de criterios que nos ofrece Rath (1971):

1. Que la actividad permita al alumnado tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarla. Es más importante, por ejemplo, que el alumnado pueda elegir entre fuentes de información que se le permita decidir en la dimensión de cuándo desarrollará una actividad: ahora o más tarde.

2. Una actividad es más sustancial que otra si facilita desempeñar al alumnado un papel activo: investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc., en lugar de escuchar, rellenar fichas o participar en discusiones rutinarias con el docente.

3. Una actividad que permita al alumnado o le estimule a comprometerse en la investigación de las ideas, en la aplicación de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales, es más importante que otra que no lo haga. Implicarse en temas que planteen la verdad, la justicia, la belleza, comprobar hipótesis, identificar supuestos, etc., es más rentable que tratar tópicos sin cuestionarse problemas de importancia.

4. Una actividad tendrá más valor que otra si implica al alumnado con la realidad: tocando, manipulando, aplicando, examinando, recogiendo objetos y materiales, y no sólo pintando, escribiendo, narrando, etc.

5. Una actividad es más importante que otra si puede implicar en ella a estudiantes con diferentes intereses y niveles de capacidad. Tareas como imaginar, comparar, clasificar o resumir, no imponen normas de rendimiento únicas en los resultados posibles de las mismas.

6. Las actividades que estimulan al alumnado a examinar ideas o a la aplicación de procesos intelectuales a nuevas situaciones, contextos o materias son más valiosas que las que no establecen continuidad entre lo estudiado previamente y las nuevas adquisiciones.

7. Las actividades tendrán más valor educativo si exigen que el alumnado examine temas o aspectos de los mismos en los que no se suele detener el ciudadano normalmente y que son ignorados por los medios de comunicación: sexo, religión, guerra, paz, etc.

8. Las actividades que obligan a aceptar un cierto riesgo de éxito, fracaso o crítica, que pueden suponer el salirse de caminos muy transitados y probados socialmente, tienen mayor potencialidad que las que no entrañan riesgo.

9. Una actividad es mejor que otra si exige al alumnado que escriba de nuevo, revise y perfeccione sus esfuerzos iniciales, en vez de aparecer como meras “tareas a completar”, sin lugar para la crítica ni el perfeccionamiento progresivo, efectuándolas de una vez para siempre.

10. Las tareas que comprometen a los estudiantes en la aplicación y dominio de reglas significativas, normas o disciplinas, controlando lo hecho, sometiéndolo a análisis de estilo y sintaxis, son más importantes que las que ignorar la necesidad de esa regulación.

11. Las actividades que dan oportunidad a las alumnas y alumnos de planificar con otras personas y participar en su desarrollo y resultados son más adecuadas que las que no ofrecen esas oportunidades.

12. Una actividad es más sustantiva si permite la acogida de intereses del alumnado para que se comprometan personalmente.

IV.II.II. Criterios para el análisis de las actividades de aprendizaje.

Establecer los criterios para el análisis de las actividades de aprendizaje supone adentrarnos en un terreno con múltiples estrías ya que, dentro de su complejidad por determinarlos, pueden resultar ilimitados.

Sin embargo, tras realizar un recorrido por numerosas teorías procedentes de diversos campos del conocimiento (psicología, pedagogía,...) seleccionamos aquellos referentes que más nos permiten entender y comprender la funcionalidad de las actividades en la cotidianeidad del aula y, al mismo tiempo, conocer que es a través de su análisis de donde podemos extraer el patrón que sigue una determinada aula. Para ello, seleccionamos los siguientes criterios (Tabla 4.8.):

Referentes para el análisis de las actividades	
1. Según la información y los contenidos curriculares que se ponen en juego.	2. Según las fuentes de información.
3. Según los recursos didácticos y los materiales curriculares empleados para el desarrollo de las mismas.	4. Según criterios referidos a la organización espacial y temporal.
5. Según el procedimiento que se sigue en el tratamiento de la información.	6. Según el tipo de respuesta vinculada a la construcción del conocimiento escolar.
7. Según el grado de complejidad de las actividades en función de las demandas cognitivas.	8. Según las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje de los escolares.
9. Según las intervenciones del docente respectivas a la construcción del conocimiento escolar.	10. Según la interacción didáctica y el grado de participación que se desprende de su ejecución.
11. Según la participación y la colaboración de otros agentes (comunidad educativa-familias-).	12. Según la evaluación que se desprende de ellas.
13. Según las metas de la actividad.	14. Según el ambiente de aprendizaje que se potencia.

Tabla 4.8: *Referentes para el análisis de las actividades de enseñanza-aprendizaje.*

El primer criterio que seleccionamos versa sobre la **complejidad curricular que puede llegar a albergar las actividades**. Hablar de contenidos escolares supone entrar en un debate arduo, ya que son numerosas las cuestiones que dialogar: qué tipo de conocimiento se necesita, cómo accedemos a él, qué uso se realiza del mismo, entre otra serie de interrogantes. Sin embargo, en este referente nos interesa analizar la clásica distinción entre los distintos *tipos de contenidos* que se contemplan en las actividades; es decir, si se promueve un conocimiento más conceptual, procedimental o bien

actitudinal. Este criterio podemos relacionarlo con la meta o finalidad de la misma.

Por otra parte, y unido a este referente, hablamos de las *dimensiones del conocimiento*: si en las actividades de aprendizaje se observa un conocimiento factual (elementos básicos o unidades de información que permiten al estudiante conocer una disciplina), conocimiento conceptual (referidos a la interrelación de los elementos básicos en una estructura mayor donde pueden operar juntos), conocimiento procedimental (referido al saber hacer aplicando criterios y destrezas en el uso de determinadas técnicas y métodos) o un conocimiento metacognitivo (referido a la conciencia y conocimiento de la propia cognición) (Cobo, 1998; Krathwol, 2002).

El conocimiento escolar que transmiten las instituciones escolares es un dominio disciplinar históricamente compartido que la literatura define de distintas formas (Anderson et al., 2001), y cuyo aprendizaje por parte de los escolares no se explica desde la transmisión unidireccional de los mismos, ni por actividades competitivas, académicas, entre otras. Desde esta perspectiva, es irremediable hacer alusión a la *organización curricular*; es decir, si las actividades versan sobre contenidos extraídos de las diferentes disciplinas por separado, por ejemplo, las actividades propias del libro de texto, o bien, si se contemplan los contenidos desde una visión global e integrada, mediante actividades que incentiven la exploración, la indagación, la reflexión, etc.

Finalmente, el último aspecto que contemplamos en este referente, es el que nos propone Penzo et al. (2010), el cual se refiere si el conocimiento que se extrae de las actividades es *funcional* (se clasifica y se explica la realidad o se resuelven los problemas que en ésta se presentan. Actividades de aplicación) o *inerte* (se manifiesta sólo ante situaciones o preguntas directas. Actividades de memorización o reproducción literal).

En segundo lugar, atendemos al criterio posterior: ***las fuentes de información en las actividades de aprendizaje***. Consideramos que las actividades didácticas son “*procesos de flujo y tratamiento de la información (orientados, interactivos y organizados) característicos del sistema aula*” (Cañal, López, Venero y Wamba, 1993:10). Para el tratamiento de la información es necesario el acceso a determinadas fuentes de información, las cuales permiten que ésta sea seleccionada, clasificada, interpretada, transcrita, ignorada, etc.

Pero para el tratamiento de la información es necesario buscar la fórmula o formas para acceder a ella. En el contexto actual, aparece una idea que influye en la manera en la cual se accede al conocimiento y es la aparición de las TIC. Las instituciones educativas no pueden quedar ajenas al desarrollo e impacto que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación proporcionan en cuanto al acceso al conocimiento. Tanto las herramientas documentales, como digitales o informáticas aportan una gran diversidad de fuentes de información en permanente actualización. En el contexto en el que nos movemos; el monopolio no puede residir en el material hegemónico por excelencia (libro de texto) sino que los estudiantes tienen la

posibilidad de transformar, analizar... una información procedente de diferentes vías.

Nos movemos en un continuum donde existe sobreabundancia de información, por lo que su selección, evaluación y tratamiento se torna compleja. Actualmente, en diversos organismos y documentos aparece un concepto que se repite con asiduidad “Alfabetización Informacional”. Considerado por la UNESCO como uno de los faros de la sociedad de la información, que alumbra las vías del desarrollo, la prosperidad y la libertad. Según este organismo, *“la alfabetización informacional faculta a la persona, cualquiera que sea la actividad que realice, a buscar, evaluar, utilizar y crear información para lograr sus objetivos personales, sociales, laborales y de educación. Las personas que dominan las bases de la información son capaces de acceder a la información relativa a su salud, su entorno, su educación y su trabajo, así como tomar decisiones críticas sobre sus vidas”*¹⁶.

Se trata de la adquisición de la capacidad intelectual necesaria para aprender a aprender durante toda la vida, obteniendo información, recombinándola y utilizándola para producir conocimiento para el objetivo deseado en cada momento.

Diferentes documentos de organismos internacionales como la UNESCO y la IFLA (International Federation of Library Associations) definen *la alfabetización informacional y plantean, hacia los gobiernos, estrategias para su consecución, con el objeto de asegurar la igualdad de oportunidades en la producción y comunicación del conocimiento y la creación cultural* (Carsen, 2008:3). En la llamada Declaración de Praga del IFLA en 2003, se especifica que:

“La Alfabetización Informacional abarca el conocimiento de las propias necesidades y problemas con la información y la capacidad para identificar, localizar, evaluar, organizar y crear, utilizar y comunicar con eficacia la información para afrontar problemas o cuestiones planteadas, es un prerrequisito para la participación eficaz en la Sociedad de la Información y forma parte del derecho humano básico de aprendizaje a lo largo de toda la vida”.

Por tanto, en las actividades de aprendizaje hemos de poner a disposición de los escolares los mecanismos y las herramientas adecuadas para la gestión de la información por múltiples vías y con diferentes recursos.

Al aludir a las fuentes de información, nos referimos a *“los materiales o productos, originales o elaborados, que aportan noticias o testimonios a través de los cuales se accede al conocimiento, cualquiera que este sea”* (Carrizo, 2000:38). Esta definición permite considerar como fuente de información cualquier objeto o situación que nos transmita algo que, tras su interpretación y elaboración, genera conocimiento (Lorenzo, Martínez y Martínez, 2004). Concretando más, en el ámbito educativo, Puig (1987:426)

·Ver www.unesco.org/new/es/communication-and-information/intergovernmental-programmes/information-for-all-programme-ifap/priorities/information-literacy/

delimita el concepto “fuentes” como “cualquier institución o medio documental que recoja, acumule y, sobre todo, exponga y difunda información pedagógica de cualquier índole”. Las fuentes así concebidas son “medios para conseguir la máxima circulación y extensión de la información pedagógica” (Meira, 1997:433).

Entre las fuentes de información que se necesitan para el desarrollo de las actividades destacamos: el propio docente, el libro de texto, la biblioteca de aula y del centro, los propios escolares, los compañeros, las familias, los recursos audiovisuales, digitales e informáticos, los aspectos o fenómenos de la realidad, etc.

El tercer criterio para el análisis de las actividades que seleccionamos se refiere a **los recursos didácticos y materiales curriculares empleados para el desarrollo de las mismas**. Al mencionar su concepto nos referimos a instrumentos, herramientas, medios u objetos que se utilizan en el ámbito escolar como radiadores del proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de comunicar contenidos o de favorecer, orientar, mejorar o evaluar este proceso (Zabala, 1990; Gimeno, 1991; San Martín, 1991; Parcerisa, 1996). Con este referente ponemos de relieve los recursos empleados para el tratamiento de la información. Analizando la gran *diversidad de medios disponibles*, optamos por realizar la siguiente clasificación:

- Si se emplea exclusivamente el libro de texto o se complementa con otros materiales.
- Fichas.
- Recursos impresos (textos, mapas, cuadernos, fotocopias, periódicos, revistas temáticas, documentos...).
- Materiales tecnológicos icónicos, sonoros y audiovisuales (retroproyector, cañones de vídeo, radio, reproductores de sonido digital, emisoras de radio por internet, películas, vídeos, etc.).
- Materiales tecnológicos interactivos (pizarra digital, ordenadores, software educativo, cámaras fotográficas digitales, grabadoras de vídeo, de sonidos...).
- Material de la biblioteca del aula y de la biblioteca del centro.
- Material aportado y/o elaborado por el alumnado (deportivos, artísticos, objetos de uso cotidiano, juegos, materiales de laboratorio, materiales manipulativos...).
- Materiales elaborados y diseñados por el docente.
- Materiales de observación de fenómenos físicos, sistemas de registros y anotación de datos.
- Materiales extracurriculares y del entorno (plantas, materiales recopilados de las salidas, visitas, rocas...).

Los materiales curriculares deben entenderse como un vehículo excelente para el aprendizaje y un pilar imprescindible para el desarrollo y la aplicación de estrategias de enseñanza. Así, tienen como función complementar la labor educativa, facilitar la adquisición de aprendizajes, aportar elementos de información básica, acercar a la realidad cultural y social, entre otros. De la clasificación expuesta hay que aclarar que un recurso

puede ser impreso y a la par elaborado y diseñado por el docente. Un recurso puede tener varias funciones y poseer unas características determinadas.

Jaume Carbonell expone una clasificación que nos permite centrarnos en el análisis de la actividad que el material sugiere o determina:

- I. Adaptabilidad y adecuación a los estudiantes:
 - El material permite su adaptación al nivel, posibilidades e intereses de los alumnos;
 - Y sugiere actividades homogéneas para el conjunto de la clase.
 - El tipo de actividades propuestas es diverso y con distinto nivel de complejidad.
 - Predominan actividades y respuestas básicamente de carácter individual;
 - También actividades que provocan la necesidad del trabajo en equipo de los alumnos.
 - El material determina que las actividades puedan ser seleccionadas y/o dirigidas por los estudiantes;
 - Y determina que las actividades deban ser seleccionadas y/o dirigidas por el profesor siguiendo al propio material.
- II. Estructura y estilo de tareas:
 - Las actividades propuestas se resuelven básicamente a través de la consulta del propio material;
 - Éstas se realizan en el mismo material, esto supone una caducidad.
 - La presentación del material condiciona el uso individualizado para cada alumno.
 - La organización del contenido y el tipo de actividades propuestas sugieren períodos largos de tiempo en la realización de una misma tarea;
 - También sugieren períodos cortos de tiempo, y la realización de tareas diversas.
 - Las actividades propuestas se centran en procesos de aprendizaje memorísticos o de recuperación de información,
 - En procesos de aprendizaje procedimentales,
 - En procesos de aprendizaje donde se da una interacción entre la actividad manual e intelectual,
 - En procesos de aprendizaje donde se da una interacción entre la cognición, la afectividad y la valoración social y cultural.
 - El material puede ser modificado, ampliado o corregido durante el proceso de aplicación;
 - Éste se organiza y secuencian en el tiempo y distribución de tareas.
 - Estas tareas tienen un carácter poco complejo y repetitivo de unas unidades a otras.
 - Las actividades están focalizadas hacia los objetivos preestablecidos,
 - Hacia la resolución de problemas,

- Hacia los contenidos de la materia,
 - Se centran en los intereses de los estudiantes,
 - Toman en cuenta la experiencia,
 - Y presentan una combinación de las cinco cuestiones anteriores.
- III. Relación con el entorno:
- El material presenta un contenido cultural actualizado y relacionado con el entorno inmediato del alumno;
 - Sugiere actividades y experiencias con aprovechamiento didáctico de los recursos del entorno;
 - Permite un tratamiento diferenciado en función del contexto cultural, social y ambiental de aplicación.
- IV. Evaluación:
- El material propone ítems específicos de evaluación del aprendizaje de los alumnos (por ejemplo pruebas objetivas pre elaboradas en la guía del profesor).
 - Se sugieren criterios procedimentales de evaluación (por ejemplo, pautas de observación sistemática, comprobación de cuadernos de trabajo, diarios, u otros instrumentos o técnicas para obtener información).
 - Los posibles criterios de evaluación tratan de comprobar sólo resultados de aprendizaje de naturaleza cognitiva (por ejemplo, recuerdo de información, comprensión, aplicación, etc.);
 - También, hacen más hincapié en capacidades y destrezas de carácter cognitivo (por ejemplo, generalización, formulación de hipótesis, transferencia, etc.).
 - El material sugiere no solamente criterios de evaluación de capacidades cognitivas, sino que integra también aspectos afectivos y sociales (motivación, autoimagen, relación grupal, etc.).

Destacar que, al hablar de recursos didácticos o materiales curriculares en el tratamiento de la información, nos referimos a aquellos materiales que poseen un carácter o enfoque deliberativo. Es decir, aquellos que se ajustan a los pilares de la investigación escolar y que son necesarios para construir aprendizajes significativos y relevantes en torno a actividades que denotan un alto nivel de complejidad (expuesto posteriormente). Los materiales didácticos, en suma, sirven de complemento y elemento clave para diseñar e implementar la planificación didáctica, mediante las actividades y experiencias de aprendizaje. Asimismo, quedan supeditados a continuos procesos de reflexión, mejora y adaptación por parte de los docentes.

El cuarto referente se encuentra relacionado con la **organización espacial y temporal**. De este criterio nos interesa conocer la *diversidad de espacios* (interiores y exteriores) necesarios para el desarrollo de las actividades. Asimismo, *el grado de flexibilidad en la distribución de los espacios y el grado de acceso a los materiales*. Como se puede apreciar, este elemento va parejo al referente anterior, no sólo es necesario conocer los materiales y recursos en las actividades de aprendizaje, sino la facilidad con la

que se accede a ellos. Además, optamos por observar –cuando accedemos al campo- *si el aula se contextualiza con las producciones de los escolares* (si las creaciones de los estudiantes se emplean como mero objetos decorativos o si se recurren a ellas en las diversas actividades que se planifiquen). No sólo hacemos alusión a cuestiones espaciales, sino que a la hora de analizar las actividades también nos interesa conocer la *distribución de las actividades en función del tiempo* (reglado o flexible).

El quinto criterio alude al **procedimiento que se sigue en el tratamiento de la información**. En primer lugar, nos basamos en las aportaciones que realiza el Grupo de I.E. (Investigación en la Escuela, 1991), señalando como procedimientos los siguientes: lectura, exposición, exploración, estimación de magnitudes, formas y propiedades, operaciones aritméticas, memorización, explicación, expresión escrita, gráfica o corporal, procedimientos tecnológicos, procedimientos de debate, toma de decisiones, entre otros. Estos procedimientos nos permiten analizar qué papel juegan las actividades en el proceso de aprendizaje, cuál es su función, etc. aportando datos relevantes en torno la finalidad de las mismas y su imbricación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, señalamos otros que, relacionados con los anteriores, también nos sirven de referente para el análisis de las actividades didácticas.

- Actividad que sigue la siguiente secuencia básica: localiza, lee, responde y memoriza.
- Actividad en la que los escolares preguntan, buscan información consultando diversos medios, discuten con sus compañeros y confeccionan algún tipo de información grupal.
- Actividad de búsqueda y comprensión de la información a través de la web (webquest, cazas del tesoro...).
- Actividad en la que el alumnado expone sus ideas (debate, diálogo, tertulia, lluvia de ideas...).
- Actividad que implica el contacto directo con la realidad (salida, excursión,...).
- Procedimiento de relación de contenidos (mapas conceptuales, diagramas...).
- Actividad para que los escolares produzcan y difundan información (presentaciones powerpoint, exposiciones...).
- Procedimientos de investigación y de indagación.
- Procedimientos para favorecer la comunicación con otros alumnos (redactar y enviar un correo electrónico, redes sociales, videoconferencias...).
- Procedimientos para desarrollar la creatividad, a través de talleres diversos (cerámica, reciclado...).
- Actividad en las que el alumnado obtiene conclusiones sobre conocimientos previamente adquiridos.
- Procedimientos para involucrar al alumnado en el compromiso a realizar determinadas actividades (contratos de aprendizaje, acuerdos...).

Otro de los referentes que decidimos incorporar en nuestro esquema de análisis de las actividades de aprendizaje radica en analizar el **tipo de respuesta vinculada a la construcción del conocimiento escolar**, es decir, el tipo de respuesta que se desea y promueve en las actividades didácticas. Para ello seguimos los elementos que Villalta, Assael y Martinic (2013:93) nos indican en base a los tipos de respuesta según la intervención de los escolares:

- *Validación conocimientos escolares.* Expresiones verbales y no verbales que validan el contenido que entrega el profesor (Cobo, 1998).
- *Reelaboración.* Retoma la intervención de uno o más estudiantes, o del profesor, para dar su visión del concepto que se trabaja.
- *Opina, porque.* Aporta nuevos elementos (habla de su experiencia, relaciona con aprendizajes previos) a la clase.
- *Responde a dominio de contenido.* Elige una de las alternativas que presenta el profesor, produce una respuesta en los términos de conocimiento factual o conceptual que solicita el profesor.
- *Responde con elaboración de contenido.* Elabora una respuesta para resolver una situación didáctica (la respuesta a preguntas abiertas, las respuestas a ejercicios de una guía, la interpretación de un texto, etc.).
- *Metaproceto.* Habla sobre su propio razonamiento, vincula su intervención con intervenciones previas.
- *Sin respuesta.* Se queda en silencio a la pregunta del profesor.

El séptimo referente se basa en el **grado de complejidad de las actividades en función de las demandas cognitivas**. Para analizar el grado de complejidad de las actividades de aprendizaje según las demandas cognitivas, puede ser un referente uno de los enfoques más conocidos y profusamente utilizado: la propuesta de Benjamin **Bloom** de mediados de los años cincuenta, que organiza los dominios cognitivos en categorías ordenadas de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto. Su propuesta define seis categorías para el dominio cognitivo.

- Conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar (Krathwohl, 2002).

Sin embargo, para el referente que aquí presentamos, optamos por la revisión que de las mismas realizaron **Anderson & Krathwolth (2001)**, de las que propusieron:

- *Conocer, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear*¹⁷

Contemplaron seis niveles partiendo de las *habilidades de pensamiento de orden inferior* (conocer) hasta llegar a las *habilidades de pensamiento de orden superior* (crear). En definitiva, determinamos *tres niveles en el grado de complejidad de las actividades*, los cuales surgen de la revisión de las categorías propuestas por Bloom:

- *Baja complejidad intelectual.* Aquí ubicaríamos a los niveles I y II. Es decir, aquellas actividades en las que se pide al alumnado identificar, conocer, leer, reproducir información, resumir. Son propias de una enseñanza transmisora, convencional, características de la mayor parte de los libros de texto.
- *Media complejidad intelectual.* Lo podemos observar en los niveles III y IV. Tiene que ver con actividades dirigidas con un propósito preciso (respuesta correcta). Tipo aplica, implementa, diferencia, selecciona, organiza. Ligado a modelos de enseñanza tecnológica.
- *Alta complejidad intelectual.* Propio de los niveles V y VI. Son actividades propias de un aprendizaje constructivo, experiencial, creativo; ligado a un modelo de enseñanza alternativo-investigador. Se corresponde con los niveles más altos en la taxonomía de Bloom, hablamos de evaluar y crear. Los estudiantes mediante las actividades acceden al conocimiento, de forma que son capaces de seleccionarlo,

¹⁷The Cognitive Process Dimension represents a continuum of increasing cognitive complexity –from lower order thinking skills to higher order thinking skills. Anderson and Krathwohl (2001) identify nineteen specific cognitive processes that further clarify the scope of the six categories:

remember	understand	apply	analyze	evaluate	create
Recognizing	Interpreting	Executing	Differentiating	Checking	Generating
▪ Identifying	▪ Clarifying	▪ Carryin	▪ discriminating	▪ Coordinating	▪ hypothesizing
Recalling	▪ Paraphrasing	gout	▪ distinguishing	▪ Detecting	Planning
▪ Retrieving	▪ Representing	Implementing	▪ focusing	▪ Monitoring	▪ designing
	▪ Translating	▪ Using	▪ selecting	▪ Testing	Producing
	Exemplifying		Organizing	Critiquing	▪ Constructing
	▪ Illustrating		▪ finding	▪ Judging	
	▪ Instantiating		coherence		
	Classifying		▪ integrating		
	▪ Categorizing		▪ outlining		
	▪ Subsuming		▪ parsing		
	Summarizing		▪ structuring		
	▪ Abstracting		attributing		
	▪ Generalizing		▪ deconstructing		
	Inferring				
	▪ Concluding				
	▪ Extrapolating				
	▪ Interpolating				
	▪ Predicting				
	Comparing				
	▪ Contrasting				
	▪ Mapping				
	▪ Matching				
	Explaining				
	▪ Constructing model				

evaluarlo, estudiarlo, analizarlo y crearlo. Actividades, en definitiva, que potencian el pensamiento crítico, reflexivo y deliberativo.

A continuación, mostramos dos esquemas que muestran los elementos clave para el análisis de este criterio, los cuales hemos diseñado en función de las distintas teorías que existen al respecto.

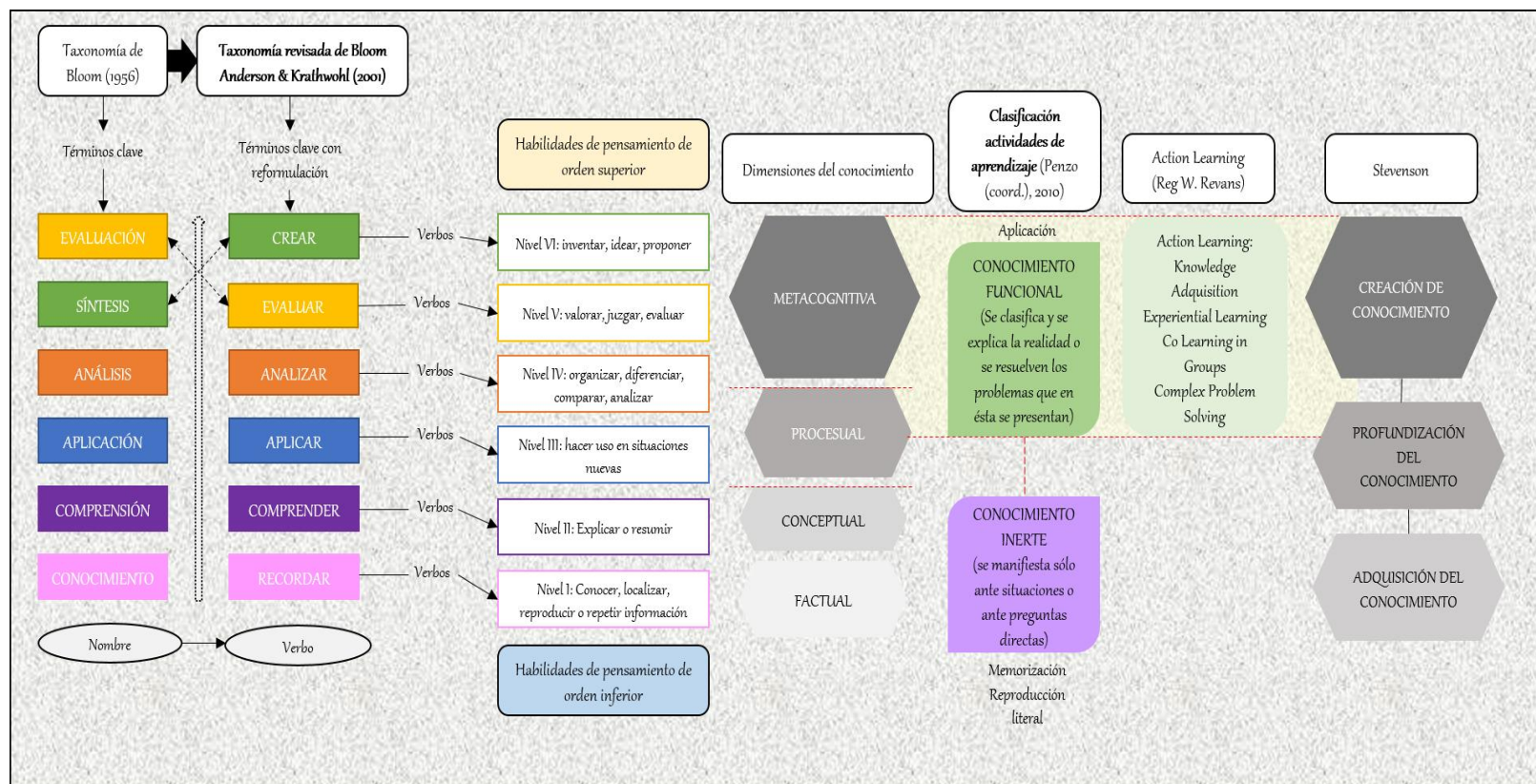


Figura 4.3: Demandas cognitivas I

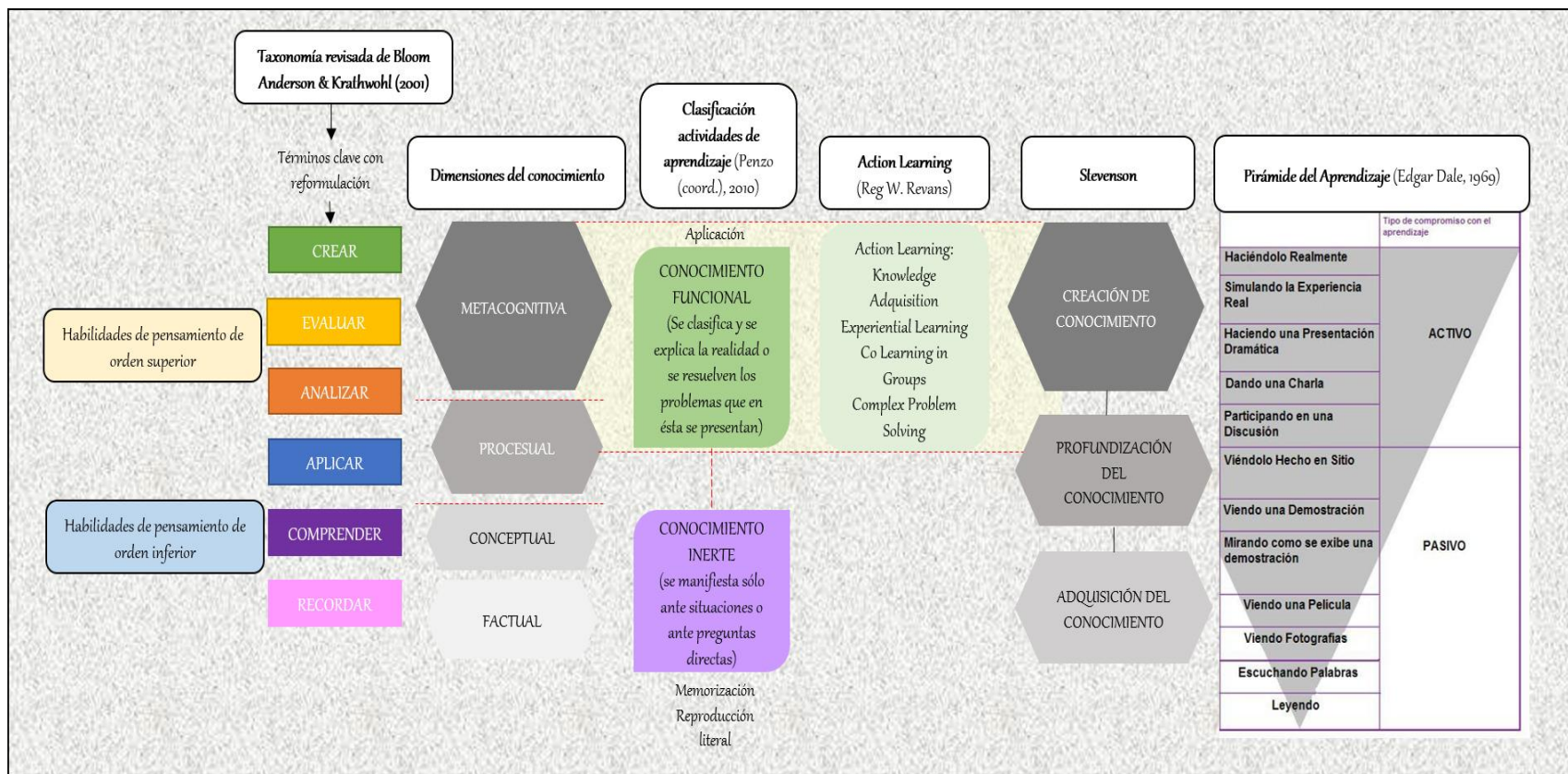


Figura 4.4: Demandas cognitivas II

Figura 4.3. Para reflejar el análisis de las demandas cognitivas en las actividades partimos de la taxonomía de Bloom (1956), éstas nos permiten inicialmente comprender cuáles son consideradas habilidades de pensamiento de orden inferior y cuáles son las habilidades de pensamiento superior. No obstante, sin dejar de lado tal clasificación, optamos por incluir la taxonomía revisada de Bloom por Anderson & Krathwohl en orden de pensamiento inferior a pensamiento superior con sus respectivos verbos: *recordar* (conocer, localizar, reproducir, repetir información), *comprender* (explicar, resumir), *aplicar* (hacer uso en situaciones nuevas), *analizar* (organizar, diferenciar, comparar, analizar), *evaluar* (valorar, juzgar, evaluar) y *crear* (inventar, idear, proponer).

Las diferentes habilidades las agrupamos en diferentes dimensiones del conocimiento: *factual*, *conceptual*, *procesual* y *metacognitivo*, en orden creciente. Es decir, desde las habilidades de pensamiento inferior (factual-recordar) hasta las habilidades que exigen altas demandas cognitivas (metacognitivo-crear).

A su vez, tenemos en cuenta la clasificación que realizan Penzo et al. (2010) sobre las actividades de aprendizaje, caracterizando las mismas en si promueven un *conocimiento inerte* (se manifiesta sólo ante situaciones o ante preguntas directas), cuyas actividades pretenden la memorización o reproducción literal (hablamos de actividades de baja complejidad intelectual) y las que conquistan un *conocimiento más funcional* (se clasifica y se explica la realidad o se resuelven los problemas que en ésta se presentan), es decir, actividades en las que se necesita de la “aplicación” (nos referimos a actividades de alta complejidad intelectual).

En las actividades de alta complejidad intelectual, donde se favorecen las habilidades de pensamiento de orden superior, se produce lo que se denomina “*action learning*”¹⁸ (Reg W. Revans), que implica: *knowledge*

¹⁸“...la acción, responsable y coherente es, en sí misma, el más eficaz de los procesos de aprendizaje”. En esta frase de Revans se desvela una parte relevante de la filosofía de Action Learning (aprender haciendo), metodología de desarrollo que él mismo definió en los años 40 del siglo pasado. Desde una aplicación práctica, el Action Learning funciona de la siguiente manera:

- Se define un grupo de personas (llamado Action Learning Set o Grupo de Aprendizaje), que pueden trabajar en un mismo proyecto o en diferentes áreas. El tamaño puede variar, pero los grupos de entre 5-7 personas son adecuados para trabajar. Es recomendable un cierto grado de diversidad o heterogeneidad dentro del grupo.
- El grupo aborda un problema o situación real (situaciones que pueden ser elegidas por los propios participantes). Aunque pueden hacerse Grupos de Aprendizaje con situaciones simuladas, las situaciones reales proporcionan un “combustible motivacional” muy útil a la hora de obtener resultados. La situación es expuesta al grupo. Evidentemente, son situaciones para las que no hay respuesta clara, sino una diversidad de posibles vías de acción.
- El grupo realiza preguntas acerca de la situación. Es una parte fundamental del proceso, manejar el Action Learning es aprender a preguntar, en gran medida. El

adquisition (adquisición de conocimiento), *experiential learning* (aprendizaje experimental), *co learning in groups* (aprendizaje cooperativo), *complex problem solving* (resolución de problemas complejos).

Finalmente, siguiendo la clasificación del conocimiento que realiza Stevenson partimos de aquellas actividades en las que se pretende la *adquisición de conocimiento, aquellas en las que se profundiza o en las que se crea conocimiento*. No es deshechable, que en una misma actividad se persiga; en primer lugar, la adquisición; en segundo, la profundización y, finalmente, la creación del conocimiento.

En la **figura 4.4**, incluimos; a su vez, la llamada “*pirámide del aprendizaje*” de Edgar Dale (1969). Ésta pirámide refleja el tipo de compromiso con el aprendizaje, desde el más pasivo al más activo. Cuando mencionamos “*aprendizaje pasivo*” nos referimos a aquellas actividades en las que se pretende ver una demostración, ver una película, ver una fotografía, escuchar palabras, leer; son actividades que no implican un análisis, una evaluación o tal vez, la creación de algún producto, escrito... simplemente se centran en la observación, en la visualización (viéndolo hecho en sitio), nada más allá. El aprendizaje pasivo está relacionado con las habilidades de pensamiento inferior. Sin embargo, cuando “*el aprendizaje es activo*”, se consigue profundizar y crear conocimiento, aquellas habilidades ligadas al pensamiento superior, cuyas actividades pueden ser: simular una experiencia real, hacer una presentación dramática, dar una charla, participar en una discusión, haciéndolo realmente.

El criterio octavo hace alusión a **las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje de los escolares**. Introducimos este criterio no con la finalidad o la pretensión de abarcar el campo de la “*inteligencia*”, pero sí teniendo presente las necesidades y características del alumnado para la planificación y el diseño de las actividades de aprendizaje. Es decir, otorgando un papel relevante a los diferentes estilos de aprendizaje que puedan existir en un determinado grupo-clase.

Tomando el concepto de “*Inteligencias Múltiples*” introducido por Howard Gardner, consideramos que cada persona posee las ocho inteligencias y nunca hace uso de una sola de ellas. De acuerdo con esta idea, cada persona potencia sus inteligencias de acuerdo a su contexto y esencia. Este mismo autor, considera a la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en nuestra cultura”. En esencia,

grupo no aportasoluciones, sólo hace preguntas al participante que ha expuesto la cuestión. Esas preguntas estimulan el pensamiento divergente, el aprendizaje, la acción.

- Se define un plan de acción (lo define el participante en cuestión en base a la reflexión que las preguntas del grupo han provocado). En la próxima sesión del grupo, el participante proporcionará feedback sobre los resultados obtenidos.

El Action Learning me permite aprender cosas sobre mí mismo y mi forma de actuar, me permite aprender de otros y con otros, me permite trabajar en situaciones reales, permite crear un entorno de aprendizaje continuo. Ver <http://www.alanyatkinson.com/index.php/articulos/11-action-learning-desarrollo-development>

volviendo a mencionar los niveles de complejidad en las actividades en función de las demandas cognitivas, estaríamos en aquellas habilidades de pensamiento de orden superior. Así, podemos observar o analizar en las actividades de aprendizaje si se potencian las diferentes inteligencias que Gardner señala:

- *Naturalista*. Es la capacidad de distinguir, clasificar y ocupa elementos del medio ambiente. Lo podemos observar en actividades que trabajen con el medio ambiente, explorando, etc.
- *Lógica-matemática*. Es la capacidad para usar el razonamiento y el análisis con lenguaje abstracto. Se encuentra en aquellas actividades que permiten al alumno realizar clasificaciones, relaciones, abstracciones.
- *Lingüística-verbal*. Es la capacidad utilizar la expresión de la palabra con efectividad. Se potencia con aquellas actividades que hagan uso de la lectura, la escucha, la risa, la escritura, el habla, la discusión y el debate.
- *Interpersonal*. Es la capacidad para interactuar y entender su contexto social. Se puede visualizar en aquellas actividades que impliquen cooperación, realización de entrevistas, relación de hechos, comparación de hechos, compartiendo ideas.
- *Intrapersonal*. Es la capacidad para formar un modelo de sí mismo con verdad y precisión. Lo podemos potenciar y observar en actividades que necesiten de la reflexión, el trabajo, la búsqueda de espacios y el trabajo con proyectos.
- *Musical*. Es la capacidad para producir y pensar en términos de ritmos, tonos o timbres de sonidos. Actividades que hagan uso de canciones, el ritmo y la melodía.
- *Corporal-cinestética*. Es la capacidad para unir el cuerpo y la mente para el logro del aprendizaje. Se puede comprobar a través de actividades en las que es necesario moverse, tocar, procesar.
- *Espacial*. Es la capacidad para formar un modelo del mundo en tres dimensiones. Observar imágenes, recrearlas, modificarlas, transformarlas, todo ello mediante una visión gráfica.

Según **las intervenciones del docente respectivas a la construcción del conocimiento escolar**, se corresponde con el noveno referente. Para ello, presentamos las aportaciones que realizan Villalta, Assael y Martinic (2013) sobre las intervenciones del docente durante y tras la implementación de las actividades de aprendizaje planificadas. El rol que desempeñan los docentes en la acción educativa, nos permite identificar el sentido que le confieren al acto de aprender, así como los mecanismos y herramientas que emplean en el proceso. Nadie pone en duda que el maestro es un activo organizador de las actividades de los estudiantes (Wells y Mejía, 2005). Tras esta manifestación, se han desarrollado diversas tipologías de la intervención del docente en el aula con diferentes criterios y propósitos: describir el tipo de proceso

cognitivo que el profesor promueve en los estudiantes (Nathan & Kim, 2009), conocer cómo se construye la intersubjetividad de conocimiento escolar en el aula (Cubero et al., 2008); describir la demanda cognitiva en el inicio y evaluación de cierre de intercambio (Wells y Mejía, 2005); y delimitar las intervenciones que favorecen el aprendizaje escolar (Cuadrado y Fernández, 2008). Otros estudios ponen en evidencia el rol del liderazgo del docente respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Sin embargo, nos interesa conocer, en este caso, si el docente (Villalta, Assael y Martinic, 2013:92):

- *“Presenta conocimientos escolares:* explicita objetivos, reformula su propia intervención, usa gestos para captar atención del estudiante y enfatizar aspectos de los contenidos (Cuadrado y Fernández, 2008), expone contenidos de las actividades en la pizarra o con uso de herramientas digitales.
- *Favorece participación del estudiante:* expresiones afirmativas, repeticiones de la intervención del estudiante, gestos de apoyo como asentimiento con la cabeza, pasear por la sala atento a posibles consultas (Cuadrado y Fernández, 2008).
- *Reelaboración:* retoma la intervención de uno o más estudiantes para una visión más amplia del concepto/s que se trabaja/n (Cuadrado y Fernández, 2008).
- *Síntesis:* resumen de cuestiones más relevantes del contenido que se trabaja (Cuadrado y Fernández, 2008), conecta conceptos presentados.
- *Pregunta de dominio de contenido:* pide al escolar que elija una respuesta entre un conjunto de alternativas, o que responda con el uso de información factual o conceptual.
- *Preguntas de elaboración de contenido:* pide al estudiante que elabore una respuesta que conecte o aplique lo aprendido a nuevas situaciones (Nathan y Kim, 2009).
- *Preguntas de metaproceso:* pide al estudiante que justifique, explique, que desarrolle su intervención, o una intervención previa (Nathan y Kim, 2009).
- *Evaluación cerrada:* evaluación breve de aceptación o rechazo de respuesta del estudiante (Wells y Mejía, 2005).
- *Evaluación elaborada:* el docente confirma la respuesta (adecuada o no) del estudiante e incorpora nuevas elaboraciones a dicha respuesta (Wells y Mejía, 2005), o pregunta solicitando más información”.

En base a la *teoría de la experiencia del aprendizaje mediado* (Feuerstein, 2006) es relevante la intervención del docente en las actividades porque es el responsable de la mediación del aprendizaje. Feuerstein retoma la concepción vygotskiana de sujeto mediador y de proceso de mediación y la incorpora como elemento sustantivo de su teoría. Según la misma, el mediador (en nuestro caso, el docente) es la persona que al relacionarse con otros o con otras: favorece su aprendizaje, estimula el desarrollo de sus

potencialidades. El maestro al mediar debe cumplir con ciertos requisitos, los más importantes entre otros son (Martínez, 1988):

- La *reciprocidad*, es decir, una relación actividad-comunicación mutua, en la que ambos, mediador y alumno, participan activamente.
- La *intencionalidad*, o sea, tener muy claro qué quieren lograr y cómo ha de lograrse; tanto el maestro mediador, como el alumno que hace suya esa intención dada la reciprocidad que se alcanza.
- El *significado*, es decir, que el alumno le encuentre sentido a la tarea.
- La *trascendencia*, que equivale a ir más allá del aquí y el ahora, y crear un nuevo sistema de necesidades que muevan acciones posteriores.
- El *sentimiento de capacidad o autoestima*, o lo que es lo mismo, despertar en los alumnos el sentimientos de que son capaces.

Además de desempeñar el siguiente rol (Porlán et al., 1988) (Tabla 4.9.):

- Apoyar propuestas que supongan un enriquecimiento del aula y apertura al entorno.
- Promover la iniciativa y la adopción de responsabilidades en el alumnado.
- Intervenir en el trabajo de los equipos sin resolver nada que los propios alumnos puedan hacer por sí mismos.
- Ayudar en la expresión y estructuración de las concepciones personales, así como en la detección de las zonas débiles o posibles contradicciones.
- Disponer, directa o indirectamente, la puesta en juego de la información necesaria en cada momento del proceso constructivo.
- Analizar el estado de motivación existente e intervenir, cuando es posible, renovando la motivación intrínseca de los alumnos o proponiendo los cambios necesarios para eliminar las circunstancias desmotivadoras que puedan seguir influyendo.
- Obtener la información que considera necesaria para interpretar correctamente lo que va sucediendo en el aula e introducir los cambios que se revelen necesarios.

Tabla 4.9: Rol de las actividades de aprendizaje (Porlán et al., 1988)

El décimo criterio tiene que ver con **la interacción didáctica y el grado de participación que se desprende de su ejecución**. Considerando el aula como un espacio social y socializador, sea hace necesario incluir en el análisis de las actividades, elementos que nos permitan reflexionar sobre la interacción didáctica en la acción educativa.

En primer lugar, apostamos por conocer el *tipo de agrupamiento* necesario para el desarrollo de una determinada actividad, ya sea individual, por parejas, simultáneo en todo el aula o en pequeño grupos.

Si accedemos al campo y observamos la planificación de actividades asociadas a una determinada temática, apreciaremos las relaciones que se favorecen con las mismas. Asimismo, si las actividades se realizan con asiduidad en torno a pequeños grupos, estaremos interesados en conocer cuáles son los *criterios que se emplean en su conformación* (carácter, rendimiento, competencias específicas, habilidades personales).

Por otra parte, añadimos la necesidad de analizar si para la realización de las actividades se establecen *normas claras y precisas* sobre las relaciones y las acciones de los alumnos y del docente. Así como, la incorporación de *estrategias de aprendizaje cooperativo* para favorecer la ayuda entre los escolares en las tareas (tutorías entre iguales, grupos de investigación...). También es conveniente observar si en los grupos pequeños se establecen diferentes *roles*, cuáles son y si son rotarios o estáticos. Finalmente, otro de los aspectos que nos atañen es la *capacidad de elección* que poseen los escolares, así como la responsabilidad y el grado de autonomía.

La interacción didáctica, así como el grado de participación, dependen esencialmente del rol que desempeñe el docente, al mismo tiempo, que de su intervención para fomentar y favorecer la comunicación en el aula. Por tanto, en el grado que así ocurra, las actividades servirán de base en la construcción de un ambiente colaborativo y dialógico.

Finalmente, al hilo de lo manifestado, nos quedamos con las siguientes palabras que nos transmite Johnson, Johnson & Holubec (1999): “*aprender es algo que los alumnos hacen y no algo que se les hace a ellos. El aprendizaje no es un encuentro deportivo al que uno puede asistir como espectador. Requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Al igual que los alpinistas, los niños escalan más fácilmente las cimas del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo*”. Si queremos mejorar la dinámica de aula uno de los requisitos es organizar actividades complementarias, al mismo tiempo que favorecer actividades cooperativas, evitando en todo momento las actividades competitivas.

Unido a este criterio, señalamos otro de gran relevancia en el análisis de las actividades y en lo que a participación se refiere, hablamos del onceavo referente, **la colaboración de otros agentes** (comunidad educativa –familias-). Desde este referente estudiaremos *si en la actividad resulta necesaria la ayuda y la colaboración de las familias* (por ejemplo, si es una salida, un taller, entre otros). Este apartado no es extensible a todas las actividades, puesto que si analizamos las pertenecientes al libro de texto, mayoritariamente no se necesita la colaboración de otras personas en ese proceso.

El criterio doceavo nos dirige hacia **la evaluación que se desprende de las actividades**. Nos importa el *grado de supervisión del progreso de los estudiantes y del desarrollo de las actividades*; es decir, si se realiza a lo largo del proceso o en momentos puntuales. Por otra parte, nos incumbe *los instrumentos que se emplean para la evaluación* de las mismas, entre ellos destacamos: autoevaluación del escolar, mapa conceptual, carpeta de aprendizaje, rúbrica de evaluación, debate, observación, etc.

El referente trece tiene que ver con **las metas de la actividad**. Analizamos el *sentido* que le otorga el alumnado y el docente en el proceso de enseñanza en el que se incluye y los *objetivos educativos* con los que guarda relación.

Finalmente, y como “desembocadura” de todos los demás criterios, aludimos al **ambiente de aprendizaje que se potencia**. Es recomendable analizar, en función del tipo de actividad que se planifique y se lleve a cabo, el *ambiente de aprendizaje que se genera en el aula*. Para ello podemos observar si:

- Las actividades promueven ambientes de aprendizaje que posibilitan el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros.
- Las actividades favorecen un entorno que facilita el contacto con las mismas y con materiales diversos, con la finalidad de abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales.
- Las actividades potencian un ambiente dinámico, con la posibilidad de recrearse, cambiarse y suprimirse.
- Las actividades permiten un ambiente que trasciende las cuatro paredes del aula, ofreciendo escenarios distintos.
- Las actividades propician un entorno que ha de ser construido activamente por todos los miembros del grupo al que acoge, viéndose en él reflejadas sus peculiaridades, su propia identidad.
- Las actividades trascienden el ambiente físico y se abren a la esfera de lo virtual.

A continuación, mostramos un cuadro que refleja una síntesis o compendio de los criterios seleccionados para el análisis de las actividades (Tabla 4.10.).

1. Según la información y los contenidos curriculares que se ponen en juego.	• Tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales o actitudinales). • Dimensiones del conocimiento (factual, conceptual, procedimental o metacognitivo). (Cobo, 1998; Krathwol, 2002). • Organización curricular • Si el conocimiento es funcional o inerte (Penzo et al., 2010).
2. Según las fuentes de información.	• Fuentes de información: ▪ <i>El propio docente.</i> ▪ <i>Un libro de texto.</i> ▪ <i>Biblioteca de aula.</i> ▪ <i>Los escolares.</i> ▪ <i>Compañeros.</i> ▪ <i>Familias.</i> ▪ <i>Recursos audiovisuales.</i> ▪ <i>Aspectos o fenómenos de la realidad.</i> ▪ <i>Etc.</i>
3. Según los recursos didácticos y materiales curriculares empleados para el desarrollo de las mismas.	• Diversidad de recursos y materiales curriculares: ▪ Si se emplea exclusivamente el <i>libro de texto</i> o se complementa con otros materiales. ▪ <i>Fichas.</i> ▪ <i>Recursos impresos.</i> ▪ <i>Materiales tecnológicos icónicos, sonoros y audiovisuales.</i> ▪ <i>Materiales tecnológicos interactivos.</i> ▪ <i>Material de la biblioteca del aula y de la biblioteca del centro.</i> ▪ <i>Material aportado y/o elaborado por el alumnado. Materiales elaborados y diseñados por el docente.</i> ▪ <i>Materiales de observación de fenómenos físicos, sistemas de registros y anotación de datos.</i> ▪ <i>Materiales extracurriculares y del entorno.</i>
4. Según criterios referidos a la organización espacial y temporal.	• Se puede comprobar la <i>diversidad de espacios</i> necesarios para su desarrollo. • <i>Grado de flexibilidad en la distribución de los espacios y el grado de acceso a los materiales (facilidad).</i> • <i>Contextualización del aula con las producciones de los escolares.</i> • <i>Distribución de las actividades en función del tiempo.</i>

5. Según el procedimiento que se sigue en el tratamiento de la información.	• Según el Grupo I.E. (1991): ▪ Lectura. ▪ Exposición. ▪ Exploración. ▪ Estimación de magnitudes ▪ Formas y propiedades. ▪ Operaciones aritméticas. ▪ Memorización. ▪ Explicación. ▪ Expresión escrita, gráfica o corporal. ▪ Procedimientos tecnológicos. ▪ Procedimientos de debate. ▪ Toma de decisiones. • Otros procedimientos: ▪ Actividad que sigue la siguiente secuencia básica: <i>localiza, lee, responde y memoriza.</i> ▪ Actividad en la que los escolares <i>preguntan, buscan información consultando diversos medios, discuten con sus compañeros y confeccionan algún tipo de información grupal.</i> ▪ Actividad de <i>búsqueda y comprensión de la información a través de la web.</i> ▪ Actividad en la que el alumnado <i>expone sus ideas.</i> ▪ Actividad que implica el <i>contacto directo con la realidad.</i> ▪ Procedimiento de <i>relación de contenidos.</i> ▪ Actividad para que los escolares <i>produzcan y difundan información.</i> ▪ Procedimientos de <i>investigación e indagación.</i> ▪ Procedimientos para <i>favorecer la comunicación con otros alumnos.</i> ▪ Procedimientos para <i>desarrollar la creatividad, a través de talleres diversos.</i> ▪ Actividad en las que el alumnado <i>obtiene conclusiones sobre conocimientos previamente adquiridos.</i> ▪ Procedimientos para <i>involucrar al alumnado en el compromiso a realizar determinadas actividades.</i>
6. Según el tipo de respuesta vinculada a la construcción del conocimiento escolar.	• Tipos de respuesta según la intervención de los escolares(Villalta, Assael y Martinic, 2013: 93): ▪ Validación conocimientos escolares. ▪ Reelaboración. ▪ Opina, porque. ▪ Responde a dominio de contenido. ▪ Responde con elaboración de contenido. ▪ Metaproceso. ▪ Sin respuesta.

7. Según el grado de complejidad de las actividades en función de las demandas cognitivas.	▪ <i>Baja complejidad intelectual.</i> ▪ <i>Media complejidad intelectual.</i> ▪ <i>Alta complejidad intelectual.</i>
8. Según las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje de los escolares.	Así, podemos observar o analizar en las actividades de aprendizaje si se potencian las diferentes inteligencias que Gardner señala: ▪ <i>Naturalista.</i> ▪ <i>Lógica-matemática.</i> ▪ <i>Lingüística-verbal.</i> ▪ <i>Interpersonal.</i> ▪ <i>Intrapersonal.</i> ▪ <i>Musical.</i> ▪ <i>Corporal-cinestética.</i> ▪ <i>Espacial.</i>
9. Según las intervenciones del docente respectivas a la construcción del conocimiento escolar (Villalta, Assael y Martinic, 2013: 92);	• Intervenciones del docente: ▪ <i>Presenta conocimientos escolares.</i> ▪ <i>Favorece participación del estudiante.</i> ▪ <i>Reelaboración.</i> ▪ <i>Síntesis.</i> ▪ <i>Pregunta de dominio de contenido.</i> ▪ <i>Preguntas de elaboración de contenido.</i> ▪ <i>Preguntas de metaproceso.</i> ▪ <i>Evaluación cerrada.</i> ▪ <i>Evaluación elaborada.</i>
10. Según la interacción didáctica y el grado de participación que se desprende de su ejecución.	• Aspecto socializador: ▪ <i>Tipo de agrupamiento.</i> ▪ <i>Criterios para la conformación de los grupos.</i> ▪ Si para la realización de la actividad se establecen <i>normas</i> claras y precisas sobre las relaciones y acciones de los alumnos y del docente. ▪ Si para la realización de la actividad se incorporan <i>estrategias de aprendizaje cooperativo</i> para favorecer la ayuda entre los escolares. ▪ También es conveniente observar si en los grupos pequeños se establecen diferentes <i>roles</i>, cuáles son y si son rotatorios. ▪ Comprobar la <i>capacidad de elección</i> que poseen los escolares, así como la <i>responsabilidad</i> y el <i>grado de autonomía</i>.

11. Según la participación y la colaboración de otros agentes (comunidad educativa – familias-).	• Si en la actividad resulta necesaria la ayuda y la colaboración de las familias (por ejemplo, si es una salida, taller, entre otros). • Analizar el grado de participación.
12. Según la evaluación que se desprende de ellas.	• Grado de supervisión del progreso de los estudiantes y del desarrollo de las actividades. • Instrumentos para la evaluación de las actividades.
13. Según las metas de la actividad.	• Sentido. • Objetivos educativos.
14. Según el ambiente de aprendizaje que se potencia.	• Es recomendable analizar, en función del tipo de actividad que se planifique y se lleve a cabo, el ambiente de aprendizaje que se genera en el aula. Para ello podemos observar si: ▪ Las actividades promueven ambientes de aprendizaje que posibilitan el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. ▪ Las actividades favorecen un entorno que facilita el contacto con las mismas y con materiales diversos, con la finalidad de abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales. ▪ Las actividades potencian un ambiente dinámico, con la posibilidad de recrearse, cambiarse y suprimirse. ▪ Las actividades permiten un ambiente que trasciende las cuatro paredes del aula, ofreciendo escenarios distintos. ▪ Las actividades propician un entorno que ha de ser construido activamente por todos los miembros del grupo al que acoge, viéndose en él reflejadas sus peculiaridades, su propia identidad. ▪ Las actividades trascienden el ambiente físico y se abren a la esfera de lo virtual.

Tabla 4.10: Referentes para el análisis de las actividades de aprendizaje

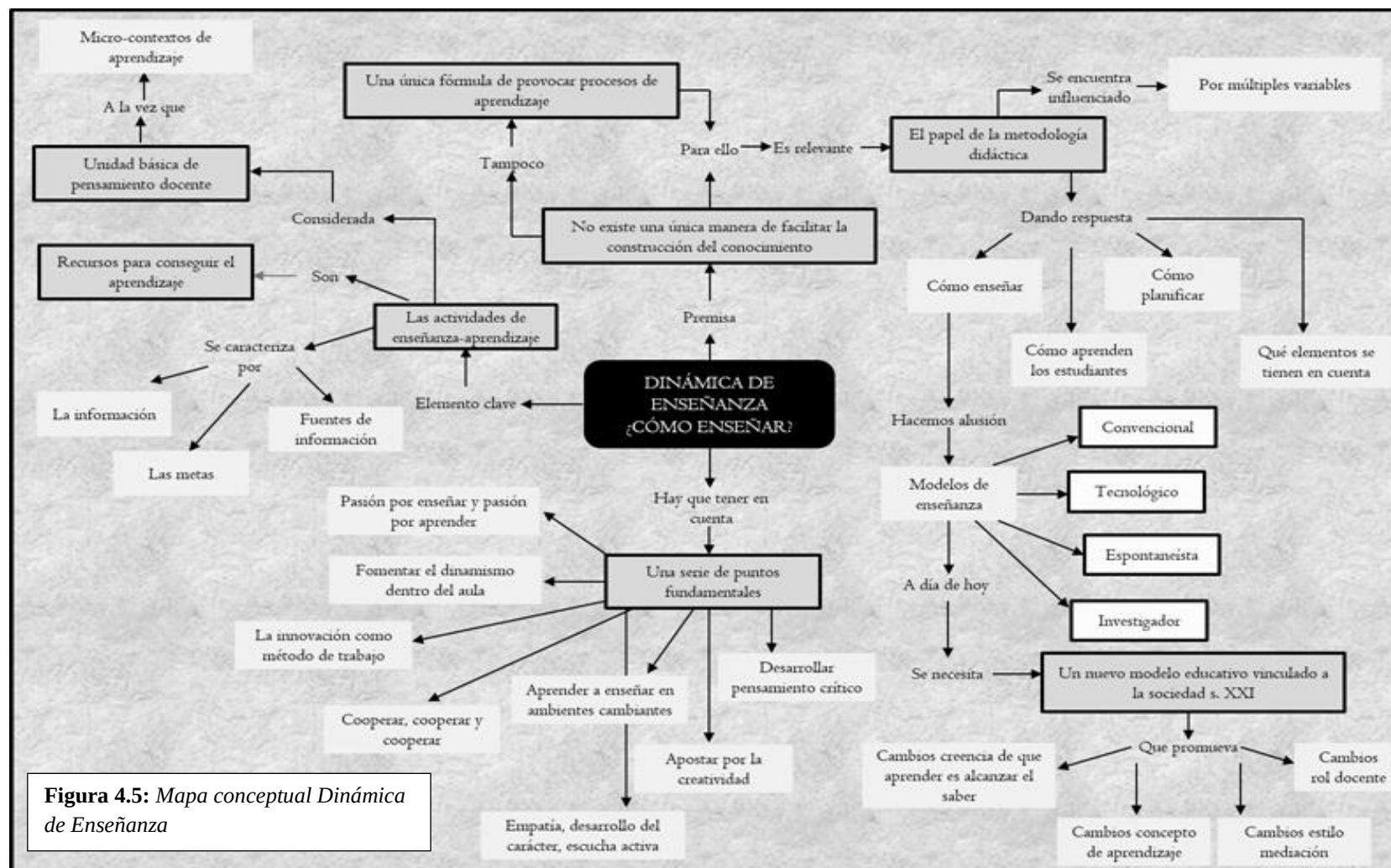


Figura 4.5: Mapa conceptual Dinámica de Enseñanza

IV.III. Evaluación formativa: apoyar en el proceso. Facilitar logros significativos.

Tras un análisis de los retos y desafíos a los que se enfrenta la Educación del siglo XXI, expuestos en capítulos precedentes, concluimos que el camino adecuado para transitar hacia la mejora de la escuela comporta agregar y seleccionar mecanismos que permitan evaluar los procesos desde una revisión de progresos y con la finalidad de orientar para facilitar logros significativos. En palabras de Jurjo Torres (1994), *“es la forma de evaluar la que en muchas ocasiones hace que todo proyecto didáctico acabe en fracaso”*.

La educación, a día de hoy, está replanteándose ideas que permanecían inalterables en la práctica educativa y, que poco o nada, suponían una transformación de la misma. Entre esas *“imágenes fijas”*, encontramos la evaluación, un término con fuerte calado e impacto en el pensamiento docente. La finalidad de esta investigación no cuestiona planteamientos ligados a procesos de enseñanza convencional, sino que analiza las necesidades más acuciantes en el ámbito educativo, concretamente, en el espacio del aula y plantea estrategias, acciones,... que se adapten a las transformaciones emergentes en la sociedad, así como a las nuevas demandas de nuestros escolares. En este sentido, el aprendizaje y la evaluación han de tener en cuenta el desarrollo del propio estudiante, es decir, sus expectativas, sus motivaciones, sus determinados estilos de aprendizaje, su comunicación, sus intereses, sus necesidades... y proyección futura.

La práctica de la evaluación es mucho más compleja de lo que pueden abarcar los recursos y las técnicas al uso (Álvarez, 2010). Como señala Norris (1998:216), refiriéndose a la evaluación curricular, los recursos *“son simplemente instrumentos rudimentarios, en comparación con las complejidades del aprendizaje, de la enseñanza, de las aulas y de las escuelas”*.

La enseñanza convencional se caracteriza a grandes rasgos por ser transmisora, centrada en el docente que explica y el alumno que escucha y toma apuntes. El aprendizaje se interpreta como copia y acumulación de la información que el maestro transmite. La evaluación viene a ser la comprobación de que el alumno ha entendido (repite) las explicaciones del profesor. El estudiante que aprende es el que supera las pruebas de control o examen, en cualquiera de sus fórmulas (Álvarez, 2010). El peso de la tradición, como apunta Eisner (1998:101) se encuentra muy enraizado, y en ella, *“la cultura de la evaluación es tan persistente en las escuelas que las manifestaciones de esta cultura son colectivamente más poderosas, en la formación de las prioridades diarias, que aquellos momentos especiales dedicados a los exámenes formales”*.

Lo que se puede corroborar es que aún falta mucho camino por recorrer. No obstante, el discurso sobre la evaluación está cambiando, Broadfoot & Black (2004:19) hablan de *“revolución”*, si bien las prácticas habituales siguen aferradas a la tradición.

Cuando nos planteamos una innovación en el diseño de la evaluación deberíamos tener presente las distintas variables que la conforman y así investigar ciertos interrogantes sobre el tiempo de la evaluación; los contenidos; la selección de los métodos; el balance entre el trabajo de los estudiantes y los resultados que obtienen (Brown & Glasner, 2003). Reconociendo la importancia de las prácticas de evaluación para el cambio educativo en su conjunto, no resulta extraño encontrar experiencias de innovación que alcancen determinados aspectos relacionados con los contenidos, la metodología, la organización del aula, pero que se detienen justo al llegar a la evaluación (Coll y Onrubia, 2002). Debemos recordar, coincidiendo con Biggs (1996), que los procedimientos de evaluación son determinantes del aprendizaje de los alumnos en mayor medida que lo son los objetivos del currículum y los métodos de enseñanza.

Sin embargo, a menos que realizamos un vuelo por cada centro educativo, nos encontraremos aulas que incorporan en su dinámica estrategias de aprendizaje innovadoras acompañadas de sistemas de evaluación convencionales. En esta línea, llama la atención la distancia que existe entre la realidad de las prácticas de evaluación y los avances teórico-metodológicos que a día de hoy nos presenta la literatura sobre la evaluación.

Tradicionalmente, ha existido una separación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, entre el proceso de aprender algo y el de mostrar lo que se va aprendiendo. Desde aquí no pretendemos entrar en este debate, puesto que concebimos a la evaluación como uno de los ingredientes esenciales de la enseñanza-aprendizaje. Mediante esta posición hemos de entender la evaluación como un proceso que promueve el aprendizaje (Bordas y Cabrera, 2001; Chica, 2011; Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012; Raposo, Martínez, Tellado y Doval, 2012) más que como el instrumento que nos permite obtener información del resultado final, es decir, se plantea una evaluación con una finalidad formativa. Es el instrumento básico que permite el ajuste de la ayuda educativa que brinda el maestro a sus escolares, independientemente del momento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que tiene lugar la evaluación.

A día de hoy hay quienes reconocen que la evaluación no es un acto final, ni un proceso paralelo al proceso de aprendizaje, sino que constituye una variable/elemento imbricado en el mismo proceso, creándose relaciones conexas y radiales. Los escolares, al tiempo que son agentes activos de su propio aprendizaje, son participantes de procesos valorativos (autoevaluaciones) que le sirven de base para tomar decisiones orientativas en torno a su desarrollo educativo. Para poner en funcionamiento este ideal se necesita la labor del maestro.

Como señala Santos Guerra (2003:74):

“El docente es un experto en buscar manantiales de agua. La tarea docente consiste en enseñar al aprendiz a localizar por sí mismo manantiales de agua. La evaluación consistirá, en este caso, en comprobar si el aprendiz es capaz de buscar por sí mismo fuentes de agua y de saber si ésta es salubre o está contaminada”.

Vamos a fijarnos en la metáfora que el autor emplea: *“el docente es un experto en buscar manantiales de agua”* y así se contempla desde la visión de evaluación que aquí plasmamos. Cuando concebimos la enseñanza como un proceso lineal, estático, mecánico, basado en la adquisición de un aglutinado de conocimientos inconexos por parte del alumnado, mediante procedimientos de memorización y transmisión en voz del docente, la evaluación, como se puede deducir, consistirá en comprobar si el aprendizaje se ha producido. La tarea del docente es asegurar que el discente recibe el apoyo, el estímulo y la orientación adecuada de tal modo que esté preparado para nuevos aprendizajes. Se entiende, desde este planteamiento, que *“la evaluación de los escolares es un componente integral del proceso de enseñanza y es componente crítico para un aprendizaje valioso, relevante, además de eficaz”* (Sternberg, 1997:218-219).

A su vez, Doyle (1979) afirma que la estructura de tareas se encuentra muy vinculada a la naturaleza del fenómeno evaluador. Tanto es así, que *“la forma en que practiquemos la evaluación potencia o debilita un tipo de operaciones intelectuales u otro según los criterios que fija el evaluador”* (Santos Guerra, 2003:72).

En suma, mediante la evaluación formativa se torna el rol del docente y del escolar. Por una parte, el estudiante necesita estar convencido de que a través de la evaluación se puede aprender, puede llegar a ser agente activo de su propia evaluación a la par que aprendiz del contenido que se evalúa. Por su parte, el maestro debe tener altas expectativas sobre su alumnado, confiar en las posibilidades de cada uno de ellos y para ejercer el rol de evaluador (Chica, 2011).

“La evaluación formativa aparece como idea potente y abarcadora de los buenos propósitos” (Álvarez, 2010:361). En este contexto hacia el cambio, la evaluación, en principio, está pensada para ayudar, para orientar, incentivar y facilitar el aprendizaje, para conocer, para investigar y para validar conocimientos adquiridos y no para seleccionar/excluir/eliminar a los menos dotados, sobre la base de una ley no escrita de que no todos los alumnos pueden aspirar al éxito, pues no todos pueden tener acceso al saber (Antibi, 2005).

Tal consideración nos remite a importantes consecuencias sobre la práctica educativa: (a) *las actividades de evaluación tienen un carácter continuo*; (b) *la evaluación constituye un espacio privilegiado para la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje* (el niño pone de manifiesto la fase en que se encuentra en su proceso de aprendizaje y el docente explora la calidad de ese aprendizaje y sus puntos fuertes y débiles; pudiendo,

conjuntamente, fundamentar y planificar acciones concretas de regulación y mejora de la enseñanza-aprendizaje); (c) *modificación radical en la manera de entender las actividades y tareas de evaluación* (la evaluación pasa a concebirse como una secuencia articulada de actividad conjunta entre docente y estudiantes cuya responsabilidad es siempre compartida) (Coll y Onrubia, 2002).

Como sostienen Bordas y Cabrera (2001) la evaluación, incluida en el mismo acto de aprendizaje, admite una mayor comprensión desde dos visiones: el docente y el estudiante, sobre lo que se está realizando en el acto didáctico así como en el conocimiento de las razones de las dificultades y posibilidades que se producen. En este sentido, *“la evaluación formativa da la oportunidad a cada alumno a que se manifieste tal como es. Tiene un carácter individualizante y necesita establecer estrategias de acuerdo con la idiosincrasia del alumno”* (Alonso, 2007:391). Está claro que la evaluación orientada al aprendizaje presta mayor atención al uso de diferentes estrategias e instrumentos de evaluación, encaminadas a promover y maximizar las oportunidades de aprendizaje del alumnado, huyendo de la calificación o certificación de los conocimientos adquiridos a través de la evaluación sumativa (Keppell, Au, Ma & Chan, 2006).

Asimismo, autores como Solé, Mira y Castells (2003:22), constatan que la evaluación formativa e innovadora:

- a. Enfocan contenidos complejos y relevantes.
- b. Ofrecen un contexto en que se favorece el paso de la regulación externa a la autorregulación.
- c. Promueven el protagonismo de los alumnos.
- d. Les permiten mostrar sus competencias de forma diversificada.

La evaluación formativa se aleja, por tanto, de los planteamientos clásicos de la evaluación centrada en los logros académicos de los estudiantes. Tradicionalmente, la observación de los conocimientos adquiridos se realiza con un instrumento único y calificador, el examen. Desde otra perspectiva, el enfoque formativo, es decir, aquella evaluación para valorar, para mejorar el aprendizaje y como contenido a aprender para su utilización futura, irradia por comprender que es necesario incorporar mecanismos de evaluación que permitan a los escolares revisar su progreso (a través de autoevaluaciones o según las orientaciones del docente) desde la participación y el protagonismo que les ha de conferir la dinámica de aula.

Uno de los retos de la evaluación es cómo debe plantearse para ser congruente con las teorías que se propugnan para un aprendizaje significativo y respetuoso con las características individuales y culturales del alumnado y sus necesidades.

Bordas y Cabrera (2001:4) *diseñan una tabla que recoge de forma sintética la incidencia de las teorías del aprendizaje en la evaluación* (Cabrera, 2000) *realizadas sobre la base de las propuestas de Herman, Auschbacher & Winters (1992) a la luz de los postulados que hoy caracteriza un aprendizaje significativo* (Tabla 4.11.):

Teorías del aprendizaje	Implicaciones para la evaluación
<i>El conocimiento es algo que se construye.</i>	i. Promover acciones evaluativas que ponga en juego la significatividad (funcionalidad) de los nuevos aprendizajes a través de su uso en la resolución de problemas, aplicación a distintos contextos, en la construcción de nuevos conocimientos. ii. Evitar los modelos memorísticos en los que sólo se pone de manifiesto la capacidad para reconocer o evocar. iii. Promover actividades y tareas de evaluación que tengan sentido para el alumnado. iv. Utilizar una gama variada de actividades de evaluación que ponga en funcionamiento los contenidos en contextos particulares diversos. v. Evaluar el mismo contenido con distintas técnicas.
<i>Hay variedad en los estilos de aprendizaje, la capacidad de atención, la memoria, el ritmo de desarrollo y las formas de inteligencia.</i>	i. Promover distintas formas de evaluación y tareas alternativas donde el estudiante pueda elegir. ii. Dar oportunidades para revisar y repensar. iii. Proporcionar diferentes “tempus” de evaluación, si fuera necesario, negociándolo con el alumno o la alumna. iv. Utilizar procedimientos que permitan al estudiante a aprender a construir su forma personal de realizar el aprendizaje, a manejar autónomamente procedimientos de evaluación y corregir los errores que pueda detectar.
<i>Las personas tienen una ejecución mejor cuando conocen la meta, observan modelos y saben los criterios que se tendrán en cuenta.</i>	i. Promover que el estudiante haga suyo los propósitos del aprendizaje y los criterios que se van a utilizar para evaluarlos. ii. Proporcionar una amplia gama de modelos de ejemplo sobre trabajos de los alumnos y discuta sus características. iii. Hablar sobre los criterios que se utilizan para juzgar la ejecución y los estándares de logro.
<i>Se reconoce que el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos son la clave para favorecer la capacidad de aprender a aprender.</i>	i. Promover la autoevaluación. ii. Estimular procesos de co-evaluación entre el profesorado y el alumnado y entre estos entre sí.
<i>La motivación y la autoestima afectan el aprendizaje y el desarrollo de la persona.</i>	i. Presentar en las evaluaciones situaciones lo más parecidas posible a la realidad y que tengan sentido para el discente y puedan tener futuras proyecciones. ii. Incorporar de manera natural tareas de evaluación durante el proceso de enseñanza- aprendizaje que puedan servir al estudiante para tomar conciencia de lo que han aprendido y de las dificultades o lagunas que todavía tiene.
<i>El aprendizaje tiene aspectos sociales. El trabajo en grupo es</i>	i. Favorecer trabajos de evaluación en grupo. ii. Organizar grupos heterogéneos para que el intercambio entre estudiantes sea más rico. iii. Dar importancia tanto al producto como a los procesos de

valioso.

iv.	los grupos solicitando al estudiante su valoración.
v.	Facilitar que el estudiante asuma distintos papeles en las evaluaciones de grupo.
	Plantear la evaluación en grupo cuando la situación que se trata se asemeja a situaciones de la vida real.

Tabla 4.11: *Relación teorías del aprendizaje e implicaciones en la evaluación, en base a las aportaciones de Bordas y Cabrera (2001).*

En definitiva, se trata de concebir la evaluación desde un enfoque constructivo, desde la autorregulación, vinculando al alumnado en el proceso, favoreciendo la coevaluación, la autoevaluación y la evaluación en grupo. Todo ello, bajo el cuidado de la motivación y la autoestima de los escolares. Ellos tienen que ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje, siendo capaces de detectar dificultades y elementos positivos para alcanzar logros significativos.

IV.III.I. ¿Cómo puedo llevar a cabo una evaluación formativa? Algunos instrumentos para su puesta en práctica y condiciones necesarias para una evaluación comprometida con el cambio.

En no pocas ocasiones hemos observado como el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha distanciado de una evaluación coherente que lo acompañe y apoye. Habitualmente insistimos en la relevancia de construir aprendizajes significativos en los escolares gracias a actividades y experiencias múltiples, acompañadas de materiales diversos, en un entorno rico en interacciones pero, al final, volvemos a caer bajo “*el núcleo más profundo*” analizando los logros alcanzados. Desde este polo es fácil cuestionarse el siguiente interrogante: si somos plenamente conscientes de apostar por la consecución de un aprendizaje constructivo en nuestros estudiantes, *¿podemos prescindir de una tarea reguladora que acompañe el proceso, que permita revisar progresos y ayude a alcanzar logros significativos?* Por este motivo, la evaluación ha de ser el anclaje que mantenga estable a la enseñanza y el aprendizaje, desde una perspectiva formativa y cualitativa.

No podemos olvidar que las actividades que se diseñan e implementan en el proceso educativo están íntimamente relacionadas con las prácticas de evaluación, puesto que en sí mismas éstas constituyen el engranaje fundamental sobre cómo poner en práctica una determinada concepción de la evaluación. Desde una perspectiva de evaluación convencional las actividades que habitualmente la conforman suelen ser escritas, de respuesta única y correcta, realizadas individualmente y que respondan a la asimilación de unos conocimientos previamente memorizados. En el polo opuesto, encontramos una evaluación que pretende atender a todo el alumnado, pero para ello resulta imprescindible, modificar y flexibilizar estas características, apostando por otro tipo de actividades de evaluación, así como otras condiciones de realización por parte de los escolares: actividades que planteen retos

complejos, que hagan intervenir capacidades cognitivas de alto nivel, que permitan diferentes respuestas, que den cabida a diferentes estilos de aprendizaje, aptitudes e intereses, que incorporen la reflexión y la valoración del alumno sobre lo realizado, entre otras.

“La finalidad de una verdadera evaluación es generar motivación y aprendizajes” (Torres, 2015:8).

Antes de profundizar en aquellas actividades que nos permiten llevar a cabo una evaluación formativa, creemos oportuno ahondar en cuáles son las situaciones para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, cómo ajustar la ayuda pedagógica en cada momento del proceso. Así, el momento en el que se emplean los distintos instrumentos y cómo se utilizan para evaluar (Tabla 4.12.), resulta determinante para la información que permite recabar y su interpretación por parte de los docentes en favor de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Colomina y Rochera, 2002:57):

Cómo ajustar la ayuda en cada momento del proceso

1. Situaciones para evaluar al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ajustar la ayuda mediante la exploración de los conocimientos previos y modificar la acción educativa en consecuencia: sesión de preguntas y respuestas orales, asamblea...

2. Situaciones para evaluar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ajustar la ayuda mediante la comprobación constante de las vicisitudes del proceso de construcción de conocimientos y modificar la acción educativa en consecuencia, con carácter inmediato y contingente: observación de la realización de las tareas individuales de los alumnos mientras las efectúan en el aula, observación de la realización de tareas en grupo de los alumnos mientras las desarrollan en el aula.

3. Situaciones para evaluar al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ajustar la ayuda mediante la exploración de los conocimientos construidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y modificar la acción educativa en consecuencia: sesión de preguntas, trabajo en grupo, etc.

Tabla 4.12: *Ajuste de ayudas durante el proceso de evaluación según Colomina y Rochera (2002)*

Naturalmente, la diversidad de actividades que se pueden incorporar en las diferentes situaciones para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, actúan de complemento y eje favorecedor de la ayuda que el docente ofrece al estudiante para el logro de aprendizajes significativos y orientados al éxito. Bajo esta premisa, proponemos una clasificación de actividades de evaluación (Tabla 4.13.) basándonos en los principios de la evaluación formativa. Concretamente, señalamos actividades donde el significado se comparte desde una perspectiva democrática y conjunta, de ajuste a las características y ritmos del alumnado, de valoración del aprendizaje en progreso y aquellas que facilitan la comprensión de la práctica de evaluación.

Actividades donde el significado se comparte desde una perspectiva democrática y conjunta (docente-discente).	• El propósito de las mismas es compartir significados sobre cómo va a ser la práctica de evaluación: ▪ Consensuar con el alumnado los criterios que se tendrán en cuenta para evaluar las diferentes actividades y ajustar la ayuda necesaria para la realización de las mismas. ▪ Clarificar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se trabajarán en ellas. ▪ Exponer los instrumentos que se emplearán para su desarrollo.
Actividades de ajuste a las características y ritmos del alumnado.	• Diseñar y plantear actividades y tareas de evaluación que permitan atender a la diversidad de características que presentan los escolares, con diferentes grados de dificultad o procedimientos de evaluación. • Actividades en las que se fomente la participación de los estudiantes para la definición de las tareas de evaluación.
Actividades de valoración del aprendizaje en progreso.	• Estas actividades tienen como finalidad que el docente motive al alumnado en la realización de las actividades de evaluación. Sin olvidar que las expectativas que éste presente sobre su alumnado marcará a los mismos a alcanzar el máximo dentro de sus posibilidades.
Actividades para facilitar la comprensión de la práctica de evaluación.	• Actividades en las que el profesor y los estudiantes valoren conjuntamente las tareas realizadas, revisando el progreso y atendiendo a las dificultades u obstáculos.

Tabla 4.13: *Clasificación de actividades de evaluación*

Asimismo, es necesario buscar instrumentos alternativos de evaluación para promover una dinámica de aula como una experiencia basada en el diálogo y la participación del alumnado en la revisión de su propio proceso de aprendizaje. Por consiguiente, *si se pretende fomentar la capacidad de reflexión crítica, se necesita que las estrategias y pruebas de evaluación que se promuevan permitan comprobar hasta qué punto nuestros alumnos mejorarán en su capacidad de análisis y reflexión crítica; hasta qué punto son capaces de reflexionar sobre las perspectivas más teóricas que se están estudiando durante el curso* (Torres, 1994). Es decir, La evaluación con enfoque formativo debe permitir el desarrollo de las habilidades de reflexión, observación, análisis, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver

problemas; para lograrlo, es necesario implementar estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación. En este sentido, es necesario que el docente incorpore en el aula estrategias de evaluación acordes con las necesidades y características de cada escolar y del grupo-clase. Nosotros seleccionamos, dentro del amplio abanico de posibilidades, aquellos instrumentos que más se ajustan a una evaluación formativa.

Para ello, hemos seleccionado una serie de instrumentos que, a nuestro modesto parecer, responden a esa finalidad. Señalar que no existe un instrumento mejor que otro, debido a que su pertinencia está en función de la finalidad que se persigue; es decir, a quién evalúa y qué se quiere saber, por ejemplo, qué sabe o cómo lo hace.

Entre ellos se encuentran (Tabla 4.14.):

Técnicas	Instrumentos
<i>Observación</i> Permiten evaluar los procesos de aprendizaje en el momento en que se producen; con estas técnicas, los docentes pueden advertir los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que poseen los alumnos y cómo los utilizan en una situación determinada.	<i>Guía de observación</i> <i>Diario de clase</i> <i>Diario de trabajo</i>
<i>Desempeño de los alumnos</i> Son aquellas que requieren que el alumno responda o realice una tarea que demuestre su aprendizaje de una determinada situación. Involucran la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores puestos en juego para el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de las competencias.	<i>Preguntas sobre el procedimiento</i> <i>Organizadores gráficos</i>
<i>Análisis de desempeño</i> Nos permiten observar el progreso de los escolares durante el transcurso de un proyecto, unidad didáctica, centro de interés... Al mismo tiempo, estos instrumentos permiten actuar como elementos clave del aprendizaje, puesto que son los estudiantes los que pueden seleccionar aquellas producciones más representativas para ellos (carpetas de trabajo colectivo) o bien, ser conscientes del grado de relevancia otorgado en las actividades o en la participación en clase, mediante las rúbricas de evaluación.	<i>Portafolio/Carpetas de trabajo</i> <i>Rúbrica de evaluación</i>
<i>Interrogatorio</i> Actúan como técnicas de expresión y diálogo colectivo, así como autoevaluaciones grupales sobre el trabajo realizado.	<i>Debate</i> <i>Ensayo</i>

Tabla 4.14: *Relación de técnicas e instrumentos de evaluación.*

Sobre las bases expuestas anteriormente, podemos establecer las condiciones para que la evaluación educativa sea recurso de aprendizaje, de ayuda, de orientación, de estímulo. En definitiva, una evaluación comprometida con el cambio. Para ello, la evaluación ha de ser:

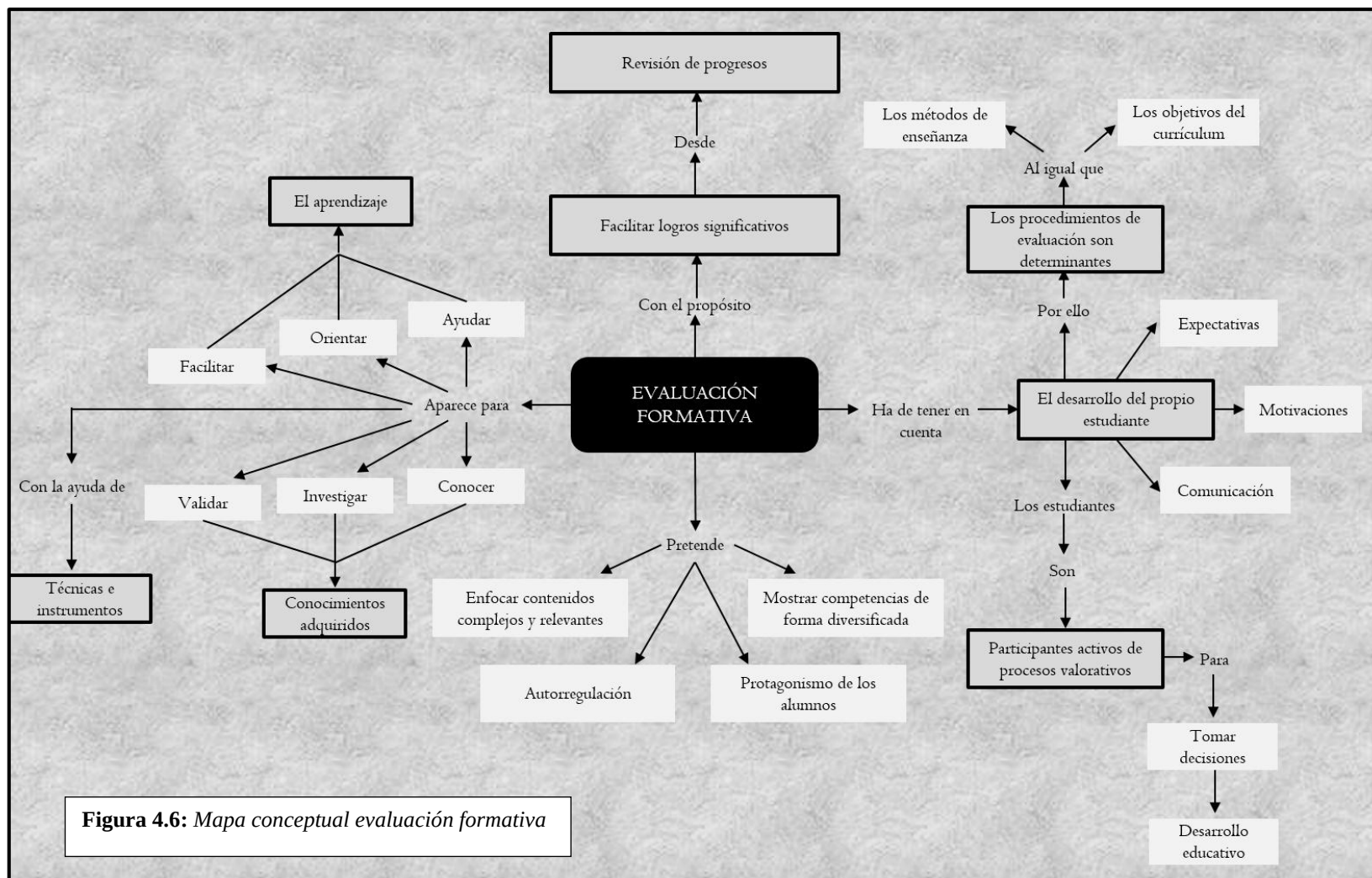
- A. Que sea justa, ecuánime, en la elaboración de las preguntas, en la corrección de las respuestas y en el uso que el docente hace de los resultados. Esto implica realizar tareas que sean comprensibles, razonables, contextualizadas y presentadas con claridad al alumno.

- B. Que actúe al servicio de quien aprende, que ayude a superar los errores con la corrección argumentada de los mismos, que sea recurso de mejora, de motivación. El alumno podrá autorregular su propio aprendizaje y, al hacerlo, aprenderá a autoevaluarse.
- C. Que dé información inteligible y a tiempo para superar las dificultades, comprensible para el alumno y valiosa para que cada uno progrese adecuadamente en su aprendizaje y ninguno se quede rezagado, menos excluido o al margen.
- D. Que preste atención a cómo el alumno aprende, no sólo lo que el alumno aprende, y preste atención a las estrategias de éxito que utiliza el alumno para obtener un buen resultado.
- E. Que asegure la igualdad de oportunidades para el aprendizaje, que no quiere decir tratar a todos por el mismo rasero (Dubet, 2005).
- F. Que los criterios en los que se basa para la valoración y la calificación sean explícitos, claros, inteligibles, transparentes y, mejor aún, que sean alcanzados mediante deliberación, diálogo, debate entre las partes implicadas, alumnos y profesores (Gipps, 1998).
- G. Que la información que aporte sea valiosa para que el profesor pueda ajustar con más acierto su enseñanza a las necesidades y dificultades que el alumno encuentra en su aprendizaje y pueda introducir cambios de mejora en el proceso.
- H. Que la información que aporte el discente sea valiosa para poder comprender los puntos débiles en su proceso de adquisición (errores, problemas, dificultades, lagunas) y los puntos fuertes (aciertos) en su progreso de tal modo que contribuya a la consolidación de un aprendizaje comprensivo constante.
- I. Que la evaluación esté integrada en el proceso y en las normales actividades de enseñanza y aprendizaje y contribuya a mejorarlos.
- J. Que actúe en contextos de confianza, de respeto y de responsabilidad compartida.
- K. Que informe y prepare a quien aprende sobre la capacidad de aprendizajes futuros, no sólo sobre aprendizajes pasados.
- L. Que estimule el aprendizaje y consiga que el alumno centre su atención y sus esfuerzos en el valor de los contenidos que aprende, no tanto en la calificación que busca como resultado de una prueba determinada (examen).
- M. Que lleve al aprendizaje de la autoevaluación por parte de quien aprende.
- N. Que permita al profesor conocer el progreso de sus alumnos y las dificultades que encuentran en el aprendizaje de los contenidos de modo que pueda adaptar y orientar su trabajo docente para ayudar a satisfacer las necesidades de los alumnos, que serán impredecibles y diferentes según cada caso. Por esta razón la evaluación formativa debe ser además personal, individual.

- O. Que utilice los resultados para recuperar a aquellos alumnos que necesitan ayuda en su aprendizaje, ajustando la enseñanza a sus necesidades.
- P. Que centre la atención en el análisis del trabajo y en el progreso de los alumnos y no tanto en la calificación final.
- Q. Que no dé por definitivos los resultados de una prueba de evaluación sino que haga propuestas de mejora a partir de ellos.
- R. Que la información que obtenga, sea cualquiera que sea el instrumento o recurso utilizado –tiene sus preferencias, pero no descarta ninguno- la utilice al servicio de quien aprende, como seguimiento del proceso de aprendizaje, reconociendo las dificultades a las que hace frente el alumno, con el fin de adaptar el trabajo docente a las necesidades, en muchos casos imprevistas y particulares en cada caso, que encuentra.
- S. Que implique a todos, docentes y escolares, en la elaboración de las preguntas o de los problemas, en la implementación y en el éxito de los resultados.

Esta tarea no es fácil, aunque nadie dijo que lo fuese. Para ello es necesario avanzar hacia propósitos concretos y velar por el cuidado de una educación donde sea posible el éxito de todos los escolares, implicando un cambio en la concepción de la evaluación.

No existe una única forma de evaluar, ni que decir tiene que la que presentamos sea la adecuada o no. Cada docente elegirá la más acorde en cada momento, dependiendo de las necesidades y posibilidades que se le presenten en la acción educativa.



IV.IV. Algunas experiencias que definen formas alternativas de enseñar y de aprender: Prácticas alternativas en contextos diversos.

Para concluir con el análisis bibliográfico de la estructura académica del aula, consideramos pertinente recurrir a la selección y descripción de experiencias educativas, que en esencia, presenten todos aquellos elementos a los que hemos otorgado relevancia en el desarrollo del capítulo. Algunos de los criterios que señalamos para la selección de las mismas han sido: (1) prácticas educativas que se hayan llevado a cabo en las etapas de educación infantil y de educación primaria, (2) experiencias educativas redactadas por los propios implicados en la misma (docentes), (3) prácticas que hayan sido publicadas en revistas de divulgación entre la comunidad educativa (sea Cuadernos de Pedagogía, por ejemplo) y, finalmente, que todas ellas cumplan con los principios expuestos en la revisión de la literatura: desde la consideración de ideas previas, la conexión con temáticas y problemáticas sociales, un aprendizaje constructivo y significativo; mediante la investigación, la experimentación, la observación, entre otras.

Para su descripción hemos seguido los siguientes parámetros:

- a. Contextualización.
- b. Caracterización de la experiencia.
- c. Finalidad de la experiencia.
- d. El sentido de la globalización curricular a través de los Proyectos de Trabajo en la experiencia (experiencia 2).
- e. Desarrollo de la experiencia.
- f. Materiales y recursos.
- g. Evaluación (experiencia 1 y 2).
- h. Facilitadores.
- i. Logros y niveles de satisfacción.

A continuación, mostramos una tabla (Tabla 4.15.) con algunos elementos característicos de las tres experiencias, los cuales, nos permiten su localización y exposición inicial.

	Experiencia 1	Experiencia II	Experiencia III
Título	<i>¡Estar en forma es genial!</i>	<i>¿Jugamos a los bolos o hacemos matemáticas?</i>	<i>La libreta de ciencias</i>
Autores	Morcillo, V. y Romero, D.	Pérez, V. y Gallardo, I.	Segalés, D.; Fontarnau, D.; Jiménez, I.; Martí, J. y Riera, S.
Revista	Cuadernos de Pedagogía	Kikirikí. Cooperación Educativa	Cuadernos de Pedagogía
Año publicación	2013, n. 432: 61-63	2003, n. 71-72: 74-79.	2011, n. 409: 31-34
Nivel	Infantil	Infantil y Primaria	Primaria
Localización	Punta Umbría (Huelva)	La Eliana (Valencia)	Vic (Barcelona)
Finalidad	Necesidad de que los niños y niñas incorporen a su dieta un desayuno escolar saludable, que incentive el consumo de bocadillos de pan tradicional y de fruta, y por otra, de controlar, en la medida de lo posible, el excesivo consumo de golosinas.	Analizar la práctica docente y tratar de mejorarla a partir de plantear una forma de trabajo diferente que, respetando la globalidad de los aprendizajes en estas edades diera respuesta a las inquietudes y necesidades de los docentes y del alumnado	Incorporar la libreta de ciencias como un nuevo instrumento didáctico que actúa como soporte de estrategias de enseñanza centradas en la investigación. El registro individual de las observaciones, experiencias, reflexiones, datos e hipótesis de los alumnos, los ayuda a construir conocimientos, habilidades y competencias científicas y comunicativas de forma similar a como lo hacen los expertos.
Características representativas	Ideas previas de los escolares. Participación de las familias. Aprendizaje experiencial y vivencial. Conexión con el entorno cercano. Integración curricular. Diversidad de actividades.	Favorecer las relaciones entre iguales. Provocar el interés y la motivación por el proyecto. Posibilitar un contexto compartido de aprendizaje a través del juego de los bolos. Experimentación.	Potenciar el trabajo experimental. Aula-laboratorio de ciencias. Impulsar la observación, la curiosidad, la experimentación, y mejorar el conocimiento del medio aprovechando los recursos naturales de la escuela. Plan de formación sobre la enseñanza de Ciencias. Evaluación formativa. Actividades de autorregulación.
Metodología	Proyecto de Trabajo, experiencias directas, el juego como recurso para aprender.	Globalización Curricular y juego didáctico.	Estrategias didácticas centradas en la investigación escolar. Investigaciones reales. Experimentación.

Tabla 4.15: *Experiencias que definen formas alternativas de enseñar y de aprender.*

IV.IV.I. Experiencia 1. ¡Estar en forma es genial! Los Proyectos de Trabajo como eje de la dinámica de la enseñanza en un aula de Educación Infantil.

Contextualización.

El proyecto se desarrolla durante el curso 2011-2012 en el CEIP Virgen del Carmen, de Punta Umbría (Huelva), en el nivel de cuatro años.

Caracterización de la experiencia.

Este trabajo es el resultado del Proyecto de Investigación EDU2009-12760EDUC, “¿Cómo mejorar la enseñanza elemental sobre el medio? Análisis del currículo, los materiales y la práctica docente”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, y del Proyecto de Investigación de Excelencia P09-SEJ-5219, “¿Cómo se realiza la enseñanza sobre la realidad social y natural en las aulas de Educación Infantil y Primaria de Andalucía? Estudio de las estrategias didácticas y propuestas de mejora”, financiado por la Junta de Andalucía.

Finalidad de la experiencia.

La necesidad que tienen los escolares de tomar conciencia de su cuerpo y del de los demás, así como de su cuidado, constituye una de las finalidades de esta experiencia de aula. Es un requisito imprescindible que ya desde las primeras etapas de su vida escolar adquieran paulatina y progresivamente una serie de costumbres y nociones que les permitan mantener y preservar su salud, así como formarse una idea positiva de sí mismos.

La génesis de este proyecto surge, por una parte, de la necesidad de que los niños y niñas incorporen a su dieta un desayuno escolar saludable, que incentive el consumo de bocadillos de pan tradicional y de fruta, y por otra, de controlar, en la medida de lo posible, el excesivo consumo de golosinas.

Desarrollo de la experiencia.

Fase 1. Acercamiento a las ideas de los escolares. Se realizó en un espacio acogedor y dialógico, la asamblea. Todos los niños y las niñas sentados en corro exponían sus ideas y cosas que habían escuchado sobre la temática, expresaron sentimientos y emociones, intercambiaron experiencias. A partir de un cuestionario sencillo, adaptado a la edad de los escolares, efectuaron un debate expresivo y abierto. “El análisis y discusión colectiva de las anotaciones de sus respuestas nos dan la clave de cómo afrontar el siguiente paso”. El siguiente paso, consistió en realizar un dibujo con el lema: “Cómo es mi comida favorita”. Con todos los dibujos se elabora un libro colectivo donde quedan reflejadas las ideas previas. A continuación, se lleva a cabo el visionado de una presentación Power-point, donde se reflejaban diferentes situaciones de la vida diaria en la que aparecen algunas prácticas vinculadas al objeto de estudio. Finalmente, se propone a los escolares la elaboración de un dibujo representativo. Una vez realizado se exponen en un

mural colectivo y tras una votación, se escoge aquel que va a representar al proyecto.

Fase II. *Enunciado de hipótesis de trabajo (red de preguntas).* Para quedar manifiestas las ideas más relevantes del alumnado se confeccionó un mural con el nombre de “Sabemos que”. Es un mural al que recurren frecuentemente para comprobar la evolución de las ideas en el transcurrir de la experiencia. A través de las actividades de exploración se confecciona una red de preguntas, gracias a la información obtenida y a las cuestiones enunciadas, las cuales van dando respuestas durante el desarrollo del proyecto. Entre los interrogantes se encuentran: *¿cómo podemos hacer ejercicio físico? ¿Qué beneficios tiene? ¿Dónde se compran los alimentos? ¿Quién se encarga de preparar la comida? ¿Para qué necesitamos descansar? ¿Cuándo lo hacemos?*

Fase III. *Planificación y desarrollo de las tareas y experiencias de aprendizaje.* Con las actividades del proyecto pretenden facilitar la comprensión y el manejo significativo de los conocimientos y competencias, además de ponerse en juego una serie de criterios básicos necesarios en el transcurso del proyecto. Para su planificación tienen cuenta que pongan a los niños en contacto con la realidad, que impliquen un enfoque colaborativo, la atención a la diversidad, la colaboración de las familias y de otros agentes, así como el juego como elemento motivador y la participación activa. Dentro del itinerario de experiencias destacan, por las edades de sus alumnos, cuatro de ellas que consideran relevantes:

- *¡Nos vamos de compras!* Basada en la salida a un gran supermercado de la localidad. Tenía como finalidad poner a los escolares en contacto con la realidad de modo que la experiencia educativa se abriera al entorno y permitiera el flujo entre la vida y el ámbito escolar. La preparación de la visita se realizó con anterioridad a la misma. En la asamblea del aula se les explicó a los niños lo que iban a ver y en lo que se tenían que fijar. Para concluir la visita, en la frutería del supermercado, los escolares compran frutas para realizar una macedonia en el aula. En los días posteriores tuvieron la oportunidad de realizar una gran variedad de actividades (clasificación de artículos a través de folletos de propaganda, vocabulario, dibujos y un mural de la tienda, etc.) que complementaron y dieron sentido a la experiencia vivida.
- *Somos cocineros y cocineras.* El rincón del juego simbólico es un elemento clave en la dinámica de enseñanza. Durante este proyecto se encontró dividido en dos momentos: la cocinita y la tienda. En la cocinita, los escolares disfrazados de cocineros y cocineras, manipularon, con la ayuda de utensilios de cocina de plástico, alimentos y frutas naturales que consumieron en el desarrollo del juego. Asimismo, para reforzar hábitos de limpieza y organización se trabajó para dejar el rincón limpio y ordenado. Por otra parte, el rincón de la tienda tuvo como propósito la resolución de problemas de la vida cotidiana con el uso de materiales que favorecieran ese proceso (balanza,

frutas, verduras de plástico, cuadernos y lápices como registro de sus cuentas, fotocopias de billetes, etc.). El juego consistía en la compra y venta de artículos, y los propios niños y niñas se repartían los personajes que iban a representar.

- **Una merienda intercultural.** Para esta actividad decidieron aprovechar la riqueza étnica que conformaba la realidad del aula, en la que la diversidad cultural quedaba reflejada con la presencia de un niño de Egipto y una niña de Marruecos, para que los escolares conocieran cómo es la alimentación en otras culturas. La experiencia se desarrolló de forma colaborativa, con la ayuda de las madres, en la que las tres culturas se unieron para dar muestra de alimentación saludable. Se elaboraron platos típicos de las tres culturas. El propósito era conocer la calidad alimentaria de otros lugares y desarrollar hábitos de comensalismo en los alumnos.

Materiales y recursos.

Los materiales y recursos que se emplean en los Proyectos de Trabajo son significativos por su diversidad. En la experiencia que se presenta, se emplean diferentes materiales y recursos como complemento, guía y apoyo a las actividades durante el transcurso del proyecto.

Evaluación.

Para la evaluación individual o en pequeños grupos se recurre al juego denominado “el juego del camino muy sabroso”. Es un recurso que propició entusiasmo en los escolares. Su empleo en diferentes momentos del proyecto reforzó el aprendizaje del alumnado y permitió a las docentes conocer las dificultades que presentaban los niños y las niñas en determinados aspectos, con el fin de adoptar propuestas de mejora. *“Cuando recurrimos al juego nos sorprende el avance que van teniendo en sus ideas sobre el tema y cómo suelen solucionar, entre todos, las nuevas situaciones que van surgiendo”*.

Para su construcción, emplearon papel continuo (dos metros) dividido en casilleros numerados y un dado de goma espuma. Para caracterizar el mismo, utilizaron imágenes y dibujos que aludían al objeto de estudio (alimentación, higiene, descanso y actividad). El juego consistía en tirar el dado y responder a la pregunta correspondiente al casillero donde se ha caído.

Facilitadores.

De la experiencia analizada se extraen como elementos facilitadores la participación e implicación de las familias en las diferentes actividades.

Logros y niveles de satisfacción.

En palabras de las docentes, el proyecto funcionó gracias a la participación activa de su alumnado. Sus producciones fueron ocupando y contextualizando el aula, proporcionando un ambiente rico en estímulos y lleno de creatividad. Estos materiales dieron sentido a las actividades realizadas y muestra de sus aprendizajes.

Se creó un lugar motivante, participativo y cooperativo. “Cada proyecto es una aventura, e indagar, descubrir, investigar, examinar, comunicar... son algunos de los verbos que se conjugan, y tiñen de color, al compás de cuestiones y problemas que interesan a los escolares y que resultan imprescindibles para su formación”. Para las maestras la experiencia fue muy satisfactoria porque consiguieron la participación e implicación de distintos agentes de la comunidad educativa, principalmente, de las familias.

Proyección futura de la misma al ser considerada como un pilar esencial para alcanzar una actitud positiva para una vida saludable.

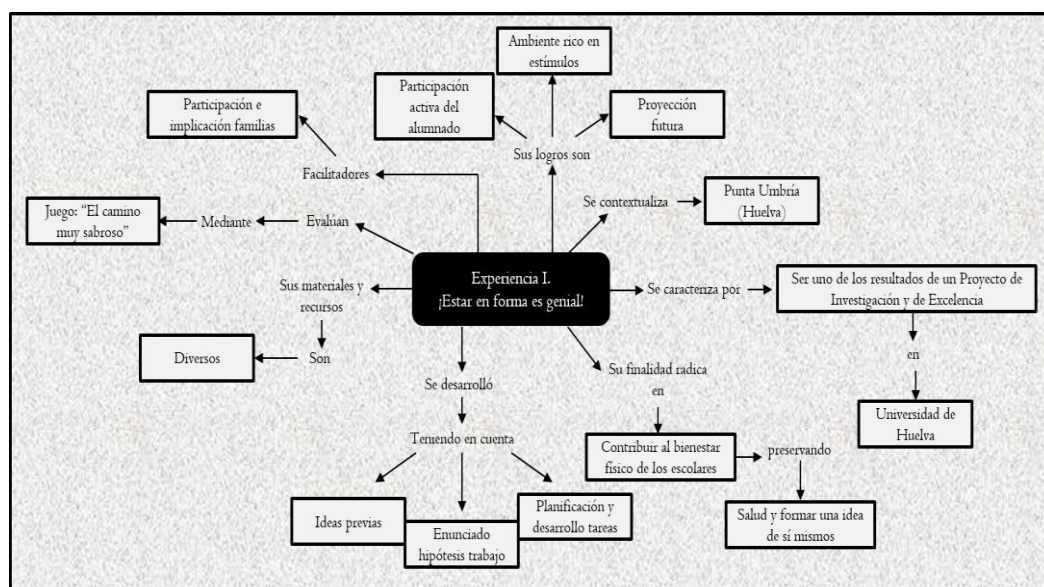


Figura 4.7: Características significativas de la experiencia I.

IV.IV.II. Experiencia 2. “¿Jugamos a los bolos o hacemos matemáticas? Intercambio de saberes entre infantil y primaria: Matemáticas en la bolera”.

Contextualización.

La experiencia que se presenta se llevó a cabo en dos aulas de educación infantil y primaria del Colegio Público Virgen del Carmen de La Eliana (Valencia).

Surgió de las dudas e inquietudes de dos maestros de infantil y primaria que consideran importante analizar su quehacer cotidiano en el aula desde una perspectiva crítica y reflexiva. Se trata de intentar superar las rutinas y el individualismo docente con objeto de comenzar a comprender lo que se hace en las aulas y estar en disposición de cambiar paulatinamente la práctica.

Caracterización de la experiencia.

La iniciativa surge de los propios docentes, que después de haber compartido en el curso anterior un proyecto sobre Las Fallas, deciden que podría ser interesante coordinarse e implicarse en una manera diferente de llevar a cabo la actividad docente e intentar dotar de significado todo lo que viven en la escuela.

Finalidad de la experiencia.

Analizar la práctica docente y tratar de mejorarla a partir de plantear una forma de trabajo diferente que, respetando la globalidad de los aprendizajes en estas edades diera respuesta a las inquietudes y necesidades de los docentes y del alumnado.

Desde la perspectiva docente se plantearon los siguientes propósitos:

1. Valorar la importancia de aprender entre iguales.
2. Provocar situaciones de experimentación con niños y niñas de diferentes edades, siendo flexibles y respetando los diferentes ritmos de aprendizaje así como otras diferencias individuales.
3. Posibilitar el intercambio de alumnos de edades y niveles diferentes, favoreciendo las relaciones entre los participantes a partir del diálogo y la reflexión creando así, un contexto compartido de aprendizaje.
4. Fomentar la autonomía generando situaciones de aprendizaje donde se posibilite el que los niños y niñas sean miembros activos en la construcción de su propio aprendizaje.
5. Analizar el papel de los docentes como mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la capacidad de aprender a aprender en el propio contexto.
6. Cuestionar y reflexionar sobre nuestra práctica, rompiendo esquemas tradicionales y aportando nuevas visiones y enfoques educativos a la escuela.

En síntesis, pretendían favorecer las relaciones entre iguales, provocar el interés y la motivación por el proyecto y posibilitar un contexto compartido de aprendizaje a través del juego de los bolos.

El sentido de la globalización curricular a través de los Proyectos de Trabajo en la experiencia.

Los docentes consideran que el planteamiento de la globalización les sirve para realizar proyectos y para gestionar la clase teniendo como referente la idea de un aula compleja, dinámica y adaptativa.

La globalización les permite crear un ambiente en la escuela que permita asombrarse, emocionarse, dudar, pensar, crecer... etc. Para conocer la realidad y para conocerse mejor a sí mismos.

Les facilita integrar el juego como recurso básico para disfrutar y aprender. Les pareció que el tema de las matemáticas podía ser una

herramienta significativa para reflexionar sobre su propia práctica y tratar de comprender la realidad.

Desarrollo de la experiencia.

En educación infantil y primaria las matemáticas tienen un sentido de “*herramienta de conocimiento*” y es la actuación, la experimentación, la manipulación, la base del aprendizaje (Baroody, 1988).

- ***El proyecto se inició con la explicación por parte de los docentes de la propuesta a los alumnos de “aprender matemáticas partir de los juegos”.*** Organizaron una asamblea inicial con las dos clases y les plantearon la siguiente cuestión: ¿qué pensáis que podéis aprender los niños de Infantil de los de Primaria? Y los de Primaria ¿pensáis que os pueden enseñar también ellos? Las respuestas sorprendieron a los docentes. En esta primera asamblea se generó un ambiente muy agradable, distendido y motivador. Ante el éxito y entusiasmo de asamblea conjunta los docentes plantearon a los escolares su propuesta que consistía en aprender a jugar a los bolos y poder llegar a participar incluso en campeonatos.

- ***A partir de aquí se inició la planificación por parte de los docentes de una actividad educativa común a lo largo de todo el curso: el proyecto “los bolos”.*** Posteriormente, quedó reflejada en el horario de infantil y primaria en una sesión semanal de una hora y media. Sin embargo, una vez iniciado el proyecto la implicación y el entusiasmo de los alumnos y de ellos mismos fue tan elevada, que superó esa franja horaria.

- ***Fases previas al desarrollo del proyecto:***

Fase de documentación. Los docentes consultaron diferentes artículos y libros sobre el tema de la construcción del conocimiento. Trataron de explicitar cada uno sus puntos de vista respecto al tema y su propia concepción sobre lo que es enseñar y que supone aprender. A partir de estas primeras sesiones fueron tomando decisiones y concretando cual idea a ser el proceso a seguir. De esta forma definieron aspectos tales como:

- a. Hacer agrupamientos diversos.
- b. Ser flexibles en el planteamiento de agrupamientos inter-aula.
- c. Tener presentes los sentimientos, emociones y actitudes del alumnado.
- d. Incidir sobre el contexto organizativo para hacer más fácil y posible la decisión de aprender, es decir, organizar y hacer del aula un espacio de aprendizaje, que motive e invite a la actividad física y cognitiva.

Fase de planificación. Partiendo de las ideas señaladas se configura una justificación y contextualización del proyecto. Se formaron los grupos de trabajo, los cuales acordaron que fueran fijos a lo largo de todo el curso, para observar el proceso en el transcurso de la actividad. Se realizó una reunión

informativa para explicar el planteamiento de la experiencia a las familias de los alumnos de las dos aulas implicadas.

- **Desarrollo del proyecto:**

Primer trimestre: De octubre a diciembre se realizaron siete sesiones de trabajo conjunto y concluyeron con una gran sesión, el 13 de diciembre, en el que jugaron su primer campeonato de bolos. Para no extendernos describiendo las siete sesiones, seleccionamos dos de ellas a modo de ejemplo:

- *I sesión:* en la asamblea inicial después de expresar cada niño su idea del juego, todos estuvieron de acuerdo en que sabían cómo se jugaba a los bolos y decidieron que lo único necesario para jugar era hacer equipos. Decidieron formar equipos de 6 niños (3 de infantil y 3 de primaria) y después hacer filas para lanzar la bola. Tras jugar en el patio, volvieron al aula y en la asamblea comentaron el juego y empezaron a surgir diferentes preguntas a las que intentaron dar respuesta: ¿dónde se pone la fila? ¿A qué distancia se tira la bola? ¿Quién tira primero?, etc. Escribieron en la pizarra estas cuestiones para pensar sobre ellas e intentar resolverlas en la siguiente sesión.

- *VI y VII sesión:* en las siguientes sesiones anteriores a la realización del campeonato de bolos los niños y las niñas practicaron y pulieron el movimiento, la puntería y a la vez anotaban las puntuaciones en los diferentes registros. Por equipos decidían quienes se ocupaban de registrar los resultados, alternándose así todo el grupo. El 13 de diciembre se realizó el campeonato entre los 8 equipos de las dos clases, jugaron un total de tres partidas cada uno de los equipos. Al finalizar juntaron los 50 niños y niñas en una gran asamblea y fueron leyendo los registros de cada equipo, comentando la sesión, etc. Se trataba de elegir de cada equipo al jugador que más bolos había tirado. Tuvieron que comparar entre ellos los resultados y así llegaron a comprobar que como ganadores finales quedaron dos niños empatados.

Segundo trimestre: A pesar de las vacaciones de Navidad el interés de los niños continuaba así que retomaron el proyecto. Realizaron una asamblea conjunta con las dos aulas, en ella se informó a los alumnos de que en el mes de marzo harían otro campeonato de bolos pero con algunas diferencias con respecto al anterior. Fue una decisión que tomaron los docentes tras analizar y valorar el primer trimestre. Pretendían seguir avanzando y provocar nuevas expectativas.

El reto consistía, además, en que una vez finalizado el campeonato en la escuela se irían todos de excursión a la bolera de Paterna (Valencia) para poner en práctica lo aprendido y disfrutar con ello. La propuesta despertó una gran expectación, tenían ante ellos un gran desafío: aprender a jugar bien a los bolos.

A raíz de una serie de problemas a los que había que dar solución (para el registro) surgió la posibilidad de llevar al aula, calculadoras (a propuesta de uno de los niños). Previamente a la sesión conjunta, los niños de

infantil estuvieron utilizando en el aula las calculadoras, aprendiendo su uso y manejo.

El 7 de febrero comenzó el campeonato, y con él la utilización de las calculadoras.

Concluido el campeonato no fueron a la Bolera y allí tuvieron la posibilidad de jugar y disfrutar en un entorno real de todo lo aprendido a lo largo del curso.

Más tarde, ya en la escuela en cada uno de los grupos, elaboraron un libro viajero donde quedó recogido todo el proceso del proyecto realizado; y cada uno de los niños se lo llevaba a su casa durante dos días para compartirlo con su familia.

Materiales y recursos.

Los materiales y recursos han sido variados, principalmente uso de espacios externos al aula, uso de bolos, calculadoras, salidas, entre otros.

Evaluación.

Aunque no se especifica claramente, hicieron uso de autoevaluaciones, observaciones sistemáticas, registro de interacciones, preguntas, pidiendo demostraciones, etc.

Facilitadores.

En primer lugar, la iniciativa de los docentes contando con el apoyo del equipo directivo del centro educativo, así como de las familias.

La idea de los maestros de enseñar matemáticas a los escolares poniéndoles en situaciones complejas que ellos hayan de resolver. Trabajar para potenciar estructuras cognitivas superiores.

Emplear el juego para darles la oportunidad de pensar. Cuando un niño aprende a jugar está aprendiendo a conocer las relaciones sociales y está construyendo un conocimiento (Bishop, 1999).

Trabajar el pensamiento autónomo a través del diálogo y la toma de conciencia. Para comprender hay que pensar y pensando es como llega el alumno a construir las estrategias de pensamiento y de aprendizaje que le permitirán seguir aprendiendo sin ayuda.

Logros y niveles de satisfacción.

En este apartado hemos decidido incluir en primer lugar, el papel de los alumnos y de los docentes en el proyecto, para apreciar lo que han conseguido durante el desarrollo del mismo. Así,

- Los alumnos han sido el motor de su propio aprendizaje y han participado activamente en la construcción de los conocimientos.
- Han tomado decisiones consensuadas y argumentadas.
- Expresaron sus intereses.
- Han respetado las opiniones de los compañeros.
- Entienden y aceptan las diferencias individuales.

- Activan los conocimientos previos sobre los contenidos objeto de estudio y establecen relación con la nueva información.
- Ayudan al maestro a enmarcar el proyecto aportando sus conocimientos previos.
- Activan y regulan los procesos cognitivos con la ayuda del maestro.
- Desarrollan la capacidad de observar, comparar y reflexionar.
- Autoevaluación en la asamblea.

En relación al papel de los docentes, éste ha consistido en:

- Dirigir las asambleas: dar pautas, ofrecer estímulos, facilitar la interacción, escuchar, reconducir las conversaciones, observar el proceso.
- Dar significado al proyecto hablando de la finalidad, funcionalidad y validez social. Acercar al alumnado al conocimiento de la realidad que le rodea.
- Hacer consciente al alumnado de lo que está aprendiendo en los diferentes momentos del proyecto.

En todo momento, el papel de los maestros residía en generar argumentaciones, provocar conversaciones que llevaran a la construcción del conocimiento y para ello se sirvieron de la armonía, la tolerancia, el respeto, etc.

La propuesta, además, generó expectativa entre el alumnado, no tanto por el proyecto en sí como por la novedad de aprender juntos (niños de infantil y niños de primaria). Asimismo, el planteamiento del proyecto a las familias fue acogido con positivismo, mostrando interés desde el primer momento y durante el desarrollo del mismo, colaborando activamente. Algunos comentarios de los padres explicitados en el libro viajero dan sentido y coherencia al nivel de satisfacción alcanzado: *“El proyecto Los Bolos que tan genialmente habéis dirigido Vicen y Jesús, nos parece una idea fenomenal para que nuestra hija, a la vez que va adquiriendo nuevos conocimientos vaya fortaleciendo su personalidad en aspectos tan importantes como son la solidaridad y el compañerismo. Y que todo esto se haga de una forma divertida y no traumática para ella. Os animamos a que sigáis realizando este tipo de proyectos progresistas y os damos las gracias por vuestro profesionalismo y dedicación”*.

Como conclusión, ha sido un proyecto altamente gratificante tanto para los estudiantes como para los maestros, pues ambos detectaron que la ayuda y la colaboración entre iguales es un camino importante para facilitar el aprendizaje, siendo conscientes que nunca se olvida aquello que ha sido capaz de emocionarlos, como es el caso de su proyecto.

Con una fuerte motivación *“aprender a jugar a los bolos, para realizar diferentes campeonatos”* han utilizado y aprendido diferentes estrategias y procedimientos matemáticos: realización de registros, conceptos geométricos y espaciales, ordenación de cantidades, realización de sumas con números muy altos, utilización de las calculadoras, etc., y sobretodo que los

niños han aprendido a ayudarse unos a otros para seguir avanzando entre todos. Los docentes han tenido que aprender a iniciar un trabajo juntos, a compartir criterios y puntos de vista. Fue una experiencia innovadora en el centro, que rompió con la organización habitual del alumnado, cambió el escenario del aula y se revisó el sentido de la programación como la metodología e intervención de los docentes.

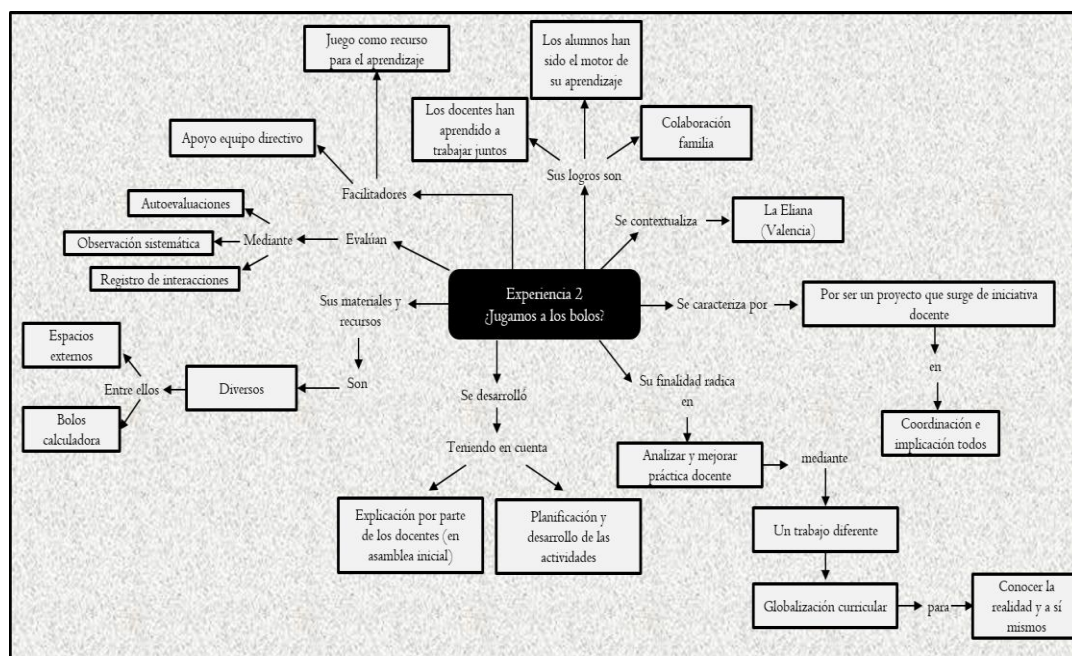


Figura 4.8: Características representativas de la experiencia 2.

IV.IV.III. Experiencia III. La Libreta de Ciencias.

Contextualización

La experiencia se llevó a cabo en la Escuela Andersen, un centro de doble línea, situado en Vic (Barcelona), con una filosofía ligada a la innovación pedagógica. Desde hace unos años esta escuela colabora con docentes de distintos departamentos de la Facultad de Educación de la Universitat de Vic y acoge a estudiantes de Magisterio, en prácticas, de dicha Universidad.

Caracterización de la experiencia.

A lo largo de los últimos cuatro años la escuela ha elaborado un plan de autonomía, de acuerdo con el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Partiendo de un diagnóstico, mediante la herramienta DAFO, elaboraron un plan de formación sobre la enseñanza de las Ciencias, que incluye un asesoramiento a cargo del profesorado del Departamento de Ciencias y Ciencias Sociales de la Universidad de Vic. La introducción de la

libreta de ciencias como herramienta didáctica fue una de las propuestas que surgieron a raíz del asesoramiento, y se experimentó por primera vez, durante el curso 2009-2010, en todos los niveles de Infantil y Primaria.

Finalidad de la experiencia.

Incorporar la libreta de ciencias como un nuevo instrumento didáctico que actúa como soporte de estrategias de enseñanza centradas en la investigación. El registro individual de las observaciones, experiencias, reflexiones, datos e hipótesis de los alumnos, los ayuda a construir conocimientos, habilidades y competencias científicas y comunicativas de forma similar a como lo hacen los expertos.

Pretenden, fundamentalmente, desarrollar el pensamiento científico: construyendo, ampliando y revisando los conceptos y modelos explicativos que presenta el alumnado sobre la realidad, derivados de su conocimiento intuitivo, en base a los saberes científicos aceptados. Al mismo tiempo que desarrollar las capacidades cognitivas generales y, sobre todo, específicas del razonamiento científico (formular preguntas investigables, generar y analizar datos, argumentar teóricamente a partir de evidencias, construir y revisar modelos explicativos, etc.) y finalmente, construir una concepción epistemológica de la ciencia, más acorde con la visión actual sobre la naturaleza de la actividad científica.

La libreta de ciencias sirve para recoger los datos generados en todos los experimentos realizados. Los alumnos escriben sus reflexiones e interpretaciones e incorporan de manera progresiva el nuevo vocabulario. Asimismo, la libreta se convierte en un elemento central del aprendizaje del alumnado, porque ofrece un contexto real para escribir con sentido y registrar las acciones y pensamientos más relevantes de cada alumno, o grupo clase.

Desarrollo de la experiencia.

La experiencia que se presenta es la que se desarrolló con el alumnado de 6º de primaria.

Fases:

En primer lugar, **captación de ideas previas sobre el agua**, a partir del título general: *“El agua: disolvente universal”*. Para generar debate se presentan varias imágenes sobre el tema. Las preguntas y las dudas que aparecen se anotan en la libreta.

En segundo lugar, **los estudiantes escogen una pregunta para comenzar a investigar**. La cuestión elegida es: ¿la cantidad de sal que puede disolverse en agua varía cuando aumenta la temperatura? Inmediatamente, surgen nuevos interrogantes dirigidos al diseño de la investigación:

- ¿Cómo lo vamos a saber?
- ¿Qué material necesitaremos?
- ¿Cómo podremos comparar lo que pasa con el agua a diferentes temperaturas?

- ¿Por qué es importante que siempre usemos el mismo volumen de agua?
- ¿Qué vamos a medir?
- ¿Cómo?

En tercer lugar, **el grupo clase debate estos temas con el fin de definir el diseño de los experimentos que posteriormente van a realizar.** Antes de comenzar los docentes les recuerdan algunos datos importantes, tales como:

- Observar lo que va ocurriendo durante la realización de los experimentos.
- Anotar las cosas previstas e imprevistas.
- Tomar notas de los resultados de las observaciones realizadas.
- Los alumnos también podrán anotar su predicción en la libreta: ¿qué creemos que pasará? Al final registran lo que realmente sucede.
- Etc.

Seguidamente, **los registros adquieren más sentido cuando los alumnos reciben un encargo del campo de aprendizaje del Delta del Ebro**, con la siguiente pregunta: “Hay quién asegura que el agua del mar puede, algunos días o épocas del año, remontar el río, ¿os parece posible?” A partir de aquí se generó un interesante debate.

Durante las sesiones se trabajaban numerosos aspectos del agua; los alumnos eran los encargados de seleccionar la información necesaria para dar respuesta a los interrogantes.

En quinto lugar, **se propuso a cada alumno la redacción de un artículo científico**, con sus investigaciones y propuestas, para colgarlo en el blog del campo del aprendizaje.

Finalmente, **los propios alumnos presentaron su trabajo, en forma de comunicación científica, en el congreso “La ciencia feta pels infants”** (la ciencia hecha por los niños), que organizaron la Facultad de Educación de la Universidad de Vic y los servicios educativos de la comarca de Osona. Así ejercitaron dos formatos comunicativos, el artículo y la comunicación, propios de la actividad investigadora y muy poco habituales en la Escuela Primaria.

Materiales y recursos.

Principalmente la libreta de ciencias. Usada de forma individual y conteniendo el registro de los descubrimientos de los alumnos, sus preguntas, datos, observaciones, dibujos, pero sobre todo, sus interpretaciones, ideas, reflexiones e hipótesis, es decir, las evidencias de su razonamiento científico.

Para la prueba piloto, la editorial EUMO, de la Universidad de Vic, publica un modelo de 21X24cm, de hojas cuadriculadas y cubiertas de plástico, fácilmente manipulable, al tiempo que suficientemente resistente, pues se trata de una libreta personal que pasará de un curso a otro.

Internamente se encuentra organizada siguiendo los bloques de contenidos del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural

presentes en la nueva ordenación curricular, pero contextualizados con relación al proyecto curricular real del centro, añadiendo apartados específicos sobre el huerto escolar, el calendario fenológico, etc.

En Educación Primaria, la libreta es de carácter personal. Por el contrario, en Educación Infantil existe una libreta que resume la actividad de todo el grupo-clase.

La libreta de ciencias se guarda en el aula-laboratorio, donde se realizan la mayoría de los experimentos. Pero cuando la situación lo requiere, se utiliza también en el aula habitual, el huerto, el patio, en casa, en las salidas de campo, etc. Siempre debe estar cerca de los alumnos, cuando llevan a cabo una actividad de investigación.

Uso de la libreta: el registro de los datos de experimentos y observaciones realizados, usando diferentes técnicas (esquemas, anotaciones, tablas de datos, dibujos al natural); los datos del calendario fenológico (fechas de floración de los frutales, de llegada de las aves migratorias, etc.); las hipótesis y predicciones de los alumnos; y las interpretaciones personales de los resultados de los experimentos.

Facilitadores.

En principio, por lo que podemos deducir, el facilitador inicial para promover la experiencia, ha sido el asesoramiento y apoyo recibido por parte del Departamento de Ciencias y Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic. Así, como la filosofía educativa del centro escolar y el impulso por parte del profesorado.

Logros y niveles de satisfacción.

Los docentes destacaron que la libreta de ciencias actúa como eje, para la progresiva introducción de nuevas formas de trabajar en esta área; permite hacer ciencia con los alumnos y convencerse, tanto alumnos como maestros, de ser capaces de realizar investigaciones con autonomía; desarrolla la capacidad de comunicar ideas y conocimientos de forma comprensible, oralmente y por escrito; es una buena excusa para cohesionar el trabajo entre los maestros del centro y organizar mejor los contenidos de los distintos ciclos; ayuda a dar más sentido al aula de ciencias. También permite aprovechar el entorno privilegiado de que dispone la escuela, que pasa a convertirse en otra aula. Permite trabajar la competencia para aprender a aprender, así como la autonomía e iniciativa personal.

Los alumnos también destacaron su nivel de satisfacción en torno al uso de la libreta de ciencias. Algunas de sus valoraciones escritas fueron: *“ha sido divertido porque éramos como científicos, pero no me ha gustado tanto porque teníamos que apuntarlo todo”*, *“creo que es una muy buena manera de aprender y que, si de mayor quiero ser científico, es una buena manera de empezar”*.

Dificultades.

- Algunas de las dificultades detectadas por el profesorado han sido:
- Gestionar la lentitud en la escritura de los alumnos de ciclo inicial.
- Mejorar el dominio de las nuevas metodologías utilizadas y de los tipos de actividades propuestas por las docentes implicadas.
- Fortalecer la coordinación entre ciclos y entre maestros del mismo ciclo.
- Disponer de apoyos externos para la formación en el uso de la libreta de ciencias.

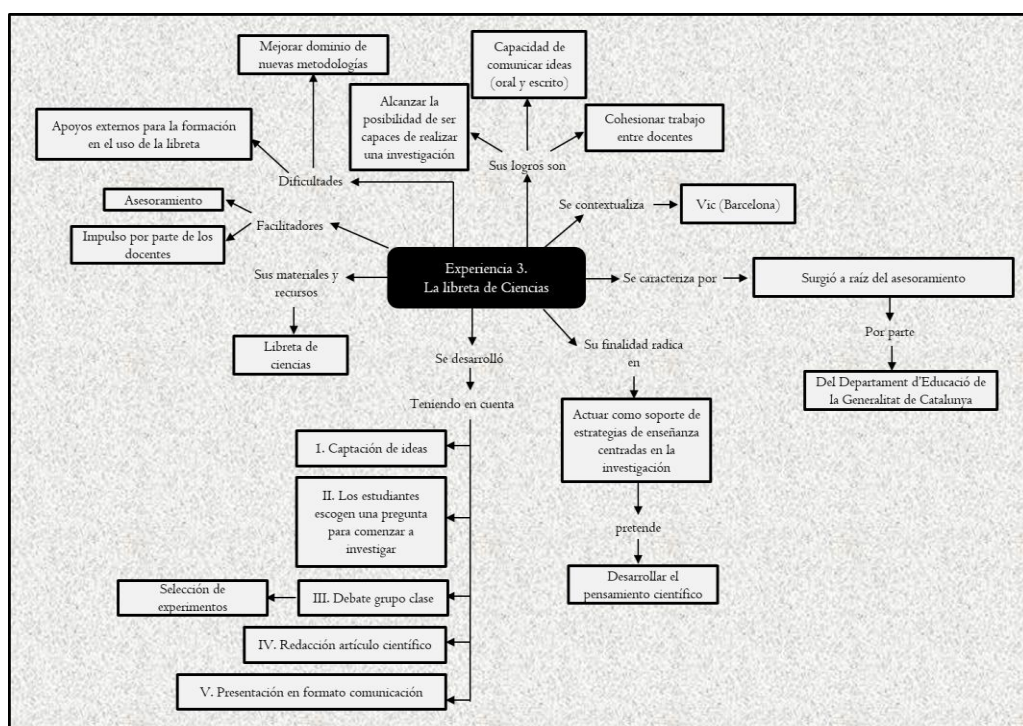


Figura 4.9: Características esenciales de la experiencia 3.

IV.IV.IV. Aportaciones finales en base a la descripción de las experiencias educativas.

Tras la descripción de las prácticas educativas evidenciamos el compromiso docente por mejorar la realidad cotidiana de sus aulas. Al hilo de una innovación silenciosa, vislumbramos propuestas que superan el tradicionalismo metodológico, incorporando mecanismos que permiten una reimaginación de la educación desde la acción. Cada propuesta nace por causas diversas, a raíz de un asesoramiento, bien por ser partícipes en proyectos de investigación o por la necesidad de un colectivo docente. No obstante, todas convergen bajo una misma premisa: “*la mejora*”. Sin caer en un ideario inalcanzable, estas experiencias realistas, buscan lograr una enseñanza centrada en la investigación escolar, tal es el caso de “*la libreta de ciencias*”, incidiendo en el propio desarrollo del niño, no sólo a nivel cognitivo, afectivo, social; sino físico. Por lo que se incluyen propuestas que contribuyan al bienestar físico de los escolares, como se plantea en la experiencia: “*Estar en forma es genial*”. Ambas parten del objetivo principal de la práctica “*¿Jugamos a los bolos?*”, el cual pretende analizar y mejorar la profesionalidad docente mediante un trabajo diferente, la globalización curricular.

La consideración del currículum escolar desde una perspectiva global e integrada es la apuesta de las tres experiencias educativas. Trabajando mediante este enfoque se favorece las relaciones entre iguales, provocando interés y motivación en el alumnado, todo ello en un contexto compartido. Al mismo tiempo, observamos que los facilitadores tienden a ser semejantes en las mismas, principalmente, se destaca la participación y la colaboración de las familias, el impulso y las ganas de cambiar por parte del colectivo docente, el apoyo del equipo directivo, así como, la incorporación de actividades que potencien estructuras de contenidos superiores.

Si enlazamos las fortalezas con los logros alcanzados comprenderemos que trabajar de manera diferente –desde la investigación escolar, mediante la globalización curricular- es el motor de arranque para iniciar y estabilizar equipos de docentes, es decir, en las prácticas descritas, los docentes han aprendido a trabajar juntos. Por otra parte, se ha propiciado un ambiente rico en estímulos, donde la participación del alumnado ha sido eminentemente activa. Los escolares han tenido la capacidad para comunicar ideas, tanto oralmente como por escrito, a la par de ser capaces de realizar una investigación (“*Libreta de Ciencias*”).

Para el desarrollo de las experiencias siguen patrones similares, desde la consideración de ideas previas, como primer paso, hasta la planificación de las estrategias y el itinerario de actividades como segundo. Para la puesta en práctica atienden a la observación, experimentación, indagación, creatividad, pensamiento crítico, reflexión y deliberación, diálogo, contacto con la realidad, etc.

Pero, quizás, lo más relevante, en todas ellas, radica en la esperanza y confianza que una serie de personas depositan en la mejora de sus prácticas a través de los ojos de sus estudiantes, entre otras cuestiones.

IV.V. A modo de epílogo: Una estructura académica al filo de la innovación pedagógica.

En este capítulo hemos aprendido que, la escuela ha de tener como propósito educar a sus alumnos para un mundo en constante cambio, desde el diálogo, la acción y la democracia en la práctica educativa. Para ello, se requiere un currículum que recoja la complejidad de los fines educativos y desarrollar una acción integral capaz de despertar en los escolares procesos que sean propicios para alcanzar tal propósito. Nuestro objetivo como profesionales consiste en trabajar desde la reflexión y la deliberación, llevando a cabo análisis de aquellos contenidos que se consideren realmente valiosos para los estudiantes. Por otra parte, la consideración de las ideas previas del alumnado, así como la incorporación de mecanismos que pretenden la globalización curricular, suponen un primer e importante paso hacia la mejora de la enseñanza. El currículum, de ahora, necesita de una dimensión afectiva, de avanzar hacia una educación científica e intercultural, que no excluya a nadie, así como de la incorporación de nuevos temas, entre otras cuestiones (Fensham, 2001).

Es mediante las actividades de enseñanza-aprendizaje, desde donde podemos analizar el patrón que sigue un determinado aula: el currículum en la acción, el rol del docente, el papel de los estudiantes, las relaciones personales, el tipo de respuesta que se demanda, el grado de complejidad cognitiva, los materiales y recursos, el ambiente de aprendizaje que se potencia,...

No podemos olvidar que las actividades que se diseñan e implementan están íntimamente relacionadas con las prácticas de evaluación, puesto que en sí mismas constituyen el eje sobre cómo poner en marcha una determinada concepción de la evaluación. Básicamente, hemos asimilado la necesidad de incorporar en la dinámica de enseñanza una evaluación que atienda a todo el alumnado, que revise progresos y permita alcanzar logros significativos en los estudiantes. Para ello, aparecen una serie de instrumentos (rúbricas de evaluación, observaciones, diarios, carpetas de aprendizaje...) que, dependiendo de la necesidad y el momento, podemos hacer uso de unos u otros.

En definitiva, se trata de concebir la estructura académica en torno al aprendizaje del alumnado, actuar en base a él.

El capítulo comenzó con la narración de una experiencia, recogida de Cuadernos de Pedagogía. La selección de esta práctica se debe a varios criterios: en primer lugar, cumple con uno de los objetivos que nos propusimos al desarrollar “el currículum” y es trabajar desde la globalización curricular, es decir, un proyecto de trabajo. Por otra parte, se tienen en cuenta las ideas del alumnado, así como la participación de las familias. Asimismo,

se aborda una temática donde la creatividad es importante, así como el sentido de la belleza del lenguaje, a través de la poesía. Al mismo tiempo, pone en contacto al alumnado con la realidad, es decir, con el poeta en sí. Todo ello aderezado con actividades de aprendizaje interesantes y atractivas para los escolares. En síntesis, recoge elementos clave para una dinámica de enseñanza activa y ligada a la mejora de la escuela.

*“Me dije: sé valiente, no tengas miedo a nadie.
Lo único que quiero conseguir es una educación.
No estoy cometiendo ningún crimen”*
(Malala Yousafzai, premio nobel de la paz, 2014)

CAPÍTULO V. ¿CÓMO NOS ORGANIZAMOS? CONFIGURACIÓN DEL
ESPACIO, DEL TIEMPO ESCOLAR Y LA PLANIFICACIÓN DE LOS
RECURSOS EN LAS AULAS



MARCO TEÓRICO

¿Cómo nos organizamos? Configuración del espacio, del tiempo escolar y la planificación de los recursos en las aulas.

Resumen: Este capítulo lleva por nombre *¿cómo nos organizamos?* Puesto que no podemos hablar de la acción educativa en el aula, sin tener en cuenta una de sus dimensiones, es decir, su estructura organizativa en relación al espacio, a los materiales y recursos y, por ende, al tiempo escolar. En primer lugar, realizamos un balance normativo-legislativo que versará sobre la importancia adquirida a lo largo de la historia de la educación la configuración de los espacios en los centros escolares, como un elemento y eje fundamental en el aprendizaje del alumnado, posteriormente, indagaremos en su relevancia para la educación, así como el marco semántico-conceptual por el cual movernos, sin olvidarnos de algunas recomendaciones para una organización espacial integrada en los retos y desafíos de la educación del siglo XXI, en la línea de conseguir el cambio educativo. En segundo lugar, abordamos su organización, en base a un breve análisis en torno a los materiales curriculares. Partiremos de su definición, marcaremos sus funciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, posteriormente, justificaremos su importancia, para finalizar con algunos criterios para el empleo de los materiales en el aula. En último lugar, profundizaremos en la problemática del tiempo escolar, una variable muy presente en la vida de las personas y que de algún modo nos incita a plantear otra forma de organizar el mismo.

Palabras clave: organización espacial, materiales curriculares, tiempo escolar, cambio educativo.

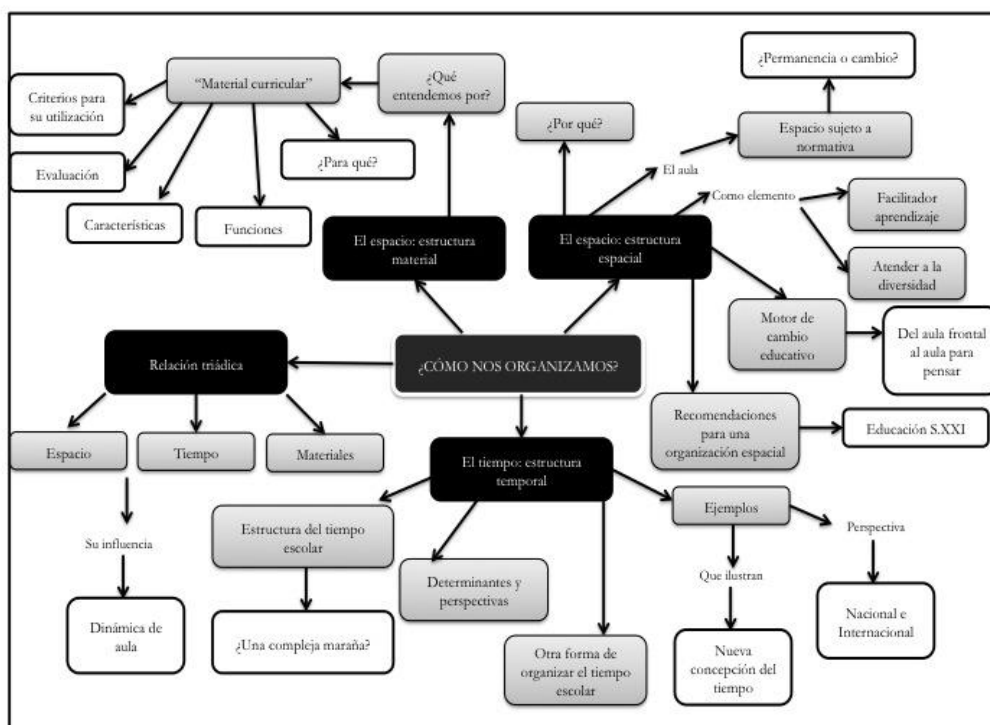


Figura 5.1: Estructura contenidos tema 5

La enseñanza no se mejora por la simple prescripción de una serie de condiciones ideales para aprender.

El trabajo real de la enseñanza es hacer aparecer esas condiciones en las clases. El manejo de las clases es la base para crear esas condiciones

Walter Doyle (1980)



ablar del concepto de “aula” supone dirigir nuestra mirada hacia el pasado a través de nuestras vivencias y experiencias; y a su vez, mantenernos y detenernos en el presente, en el día a día de nuestras prácticas educativas y sin más, como agentes implicados en este entramado complejo de fenómenos que caracterizan a nuestras escuelas. *El aula, es más que el espacio que podemos observar a simple vista*, como cuando un actor o actriz divisa un paisaje o bien cualquier acto o situación que no le provoque más que una pequeña sensación. Un aula es un escenario abierto al mundo y al entorno que le rodea, donde confluyen una serie de variables: el espacio, el tiempo y las relaciones personales; las cuales, van a servir para construir su propia idiosincrasia, para establecer sus características y para darle un matiz especial.

A su vez, ese aula se encuentra influenciada por realidades “ocultas” que forman parte de su verdadera personalidad. La belleza de las cosas y el significado de las mismas se encuentran en su interior, el exterior tan sólo nos aporta una idea aproximada de lo que podemos encontrar en el fondo de cada una de ellas. Por tanto, estas realidades toman el mando cuando se trata de descubrir el significado de lo que ocurre en un aula concreta y que en ocasiones *“tienen un poder configurador más potente que las intenciones declaradas”* (Pozuelos, 2004:172).

Cuando mencionamos el ambiente en la enseñanza y en el aula, inmediatamente emerge la complejidad que tal idea conlleva por cuanto son muchos los factores que intervienen en su configuración (Pozuelos, 2004:171). Plantear el aula desde estas tres variables: el espacio, el tiempo y los materiales curriculares; requiere detenernos en cada una de ellas para establecer un análisis descriptivo, reflexivo y crítico sobre la importancia, explícita e implícita, de las mismas dentro del aula y extrapolar su significado hacia aspectos de interés especial y relevancia para nuestra práctica educativa. *“Estos elementos o variables deben contemplarse como una pareja indisoluble y nos aportarán las bases para comprender de qué hablamos*

cuando nos referimos a clima del aula” (Jiménez, 2004:33). Aquí lo verdaderamente importante radica en “*las interacciones que todos estos factores y dimensiones establecen entre sí, hasta construir un sistema de relaciones múltiples, el cual confiere ese carácter globalizador que imprime e identifica a cada aula de una forma singular*” (Pozuelos, 2004:172).

Sintetizando y relacionando lo que nos expone Jiménez (2004:33) podemos decir que a lo largo del curso escolar,

“...en un aula se realizan infinidad de actividades y se viven situaciones muy diversas. Todo influenciado por la propia dinámica del aula, pudiéndose observar la orientación preponderante de la actividad en cuestiones tales como: el tiempo que se le concede a la misma, el lugar en el horario, las repercusiones en la evaluación, la proyección de los trabajos en las paredes del aula, etc. Asimismo, esta orientación general de la actividad se nutre y es absorbida por un espacio determinado, constituyéndose este último, como uno de los detectores que hacen patentes los modelos pedagógicos que subyacen en determinadas prácticas escolares. Tal es así, que en las propuestas innovadoras siempre se ha insistido sobre la necesidad de configurar espacios alternativos a los tradicionales de la tarima y del alumno alienado”.

V.I. El espacio: estructura espacial.

Una de las variables que intervienen en la acción didáctica es la organización espacial, dotada de relevancia y asumiendo un papel condicionante del proceso educativo. Según Viñao (2008:7), “*las instituciones escolares son lugares a los que se va y de los que se viene. Lugares a los que hay que ir, y a los que sólo se puede ir durante unos días determinados del año –y no en otros- y en unas horas concretas –y no en otras-. El espacio, el lugar edificado, acondicionado o habilitado para tareas de enseñanza y aprendizaje, y el tiempo, constituyen por ello dos elementos básicos en la configuración y actividad de dichas instituciones*”.

El espacio escolar se ha ido emplazando como un nuevo ámbito de estudio de la Historia de la Educación a lo largo de los últimos años, constituyéndose, al igual que otros “silencios” de la historiografía tradicional, en un campo de estudio, no ya emergente, sino dominante, que se afirma frente a otras prácticas académicas en desuso (Escolano, 2000:1)¹⁹.

Este mismo autor plantea que la historia y la memoria pueden reconstruir la realidad y la imagen del espacio escolar a través de dos registros etnográficos:

- I. *Como lugar o escenario* en que se llevó a cabo la educación formal. La escuela sería, en este caso, una especie de taller que

¹⁹ESCOLANO, A. (2000). El espacio escolar como escenario y representación. En *Tiempos y Espacios para la Escuela*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva. Recuperado en <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/38>

reflejaría en sus estructuras arquitectónicas los modos de concebir la organización de la enseñanza, de disponer los elementos que configuran el sistema, y hasta de pautar las prácticas con que se ha funcionalizado la vida académica y los comportamientos de los niños y maestros.

- II. *Como representación o textualidad* dotada de significaciones, esto es, como un orden conformado a reglas y formas que comportan sentido, y que por consiguiente transmiten, a través de su semántica y de las metáforas y los signos en que se expresa, una determinada cultura.

La escuela, es un lugar, un espacio, caracterizado por una determinada infraestructura física y arquitectónica, pero, no obstante, más allá de un aprovisionamiento material, se encuentra sumida en una cultura escolar cargada de significado y conforme a rituales. Cuando hablamos de la estructura espacial irremediablemente nos conduce a plantearnos el sentido del espacio escolar en la acción educativa, así como, el espacio como elemento prescrito (legislado, pautado) sujeto a normativa, en este caso, las condiciones básicas quedan recogidas en la normativa. Tanto la Ley Orgánica de Educación (2006) como la Ley de Educación de Andalucía (2007) dotan de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión a los centros educativos, apostando por la atención a la diversidad, lo que requiere cambios importantes a nivel espacial y temporal. Por otra parte, incidimos en la estructura espacial como uno de los elementos que puede favorecer el aprendizaje del alumnado, atendiendo a sus características individuales, el espacio virtual, además de, el espacio como factor de cambio educativo, para finalizar con algunas recomendaciones para una organización espacial en la educación del siglo XXI.

Burke (2005:494-495) considera que *el edificio escolar, sus diversos espacios, los muros, las paredes, las ventanas, puertas y muebles, junto con los rincones exteriores, jardines y espacios abiertos son elementos activos que conforman la experiencia de la escuela y la comprensión de la educación.*

¿Por qué la organización espacial en la acción educativa?

Cuando mencionamos las posibilidades organizativas del centro y del aula se plantea como primera variable interviniente el espacio escolar y su organización, a grandes rasgos, podemos decir que es el núcleo o el manto bajo el cual transcurre la acción didáctica, además de incidir en la capacidad de la escuela para cumplir sus funciones. En este momento nos planteamos *¿qué sentido tiene el espacio escolar?*

Para acuñar su significado recurrimos a las aportaciones de Gairín (1995), el cual, manifiesta que en un primer sentido del espacio escolar es el que lo conceptúa como un mero límite o *marco externo* de la situación de aprendizaje. Esta acepción se considera hoy día como restrictiva, ya que el medio físico es, además, un elemento que genera estímulos e incide en la conducta. Desde un nivel macro, la organización del espacio incluye tanto la ordenación de los elementos delimitadores del espacio físico como los que conforman su interior. La disposición de ambos contribuye a configurar el *espacio vital* en el que se desarrolla el trabajo escolar, a la vez que proporciona los medios para su realización. Cabe añadir, que el espacio escolar es al mismo tiempo continente y parte integrante de la acción didáctica, concebida como situación de aprendizaje (De la Orden, 1975). Desde este punto de vista será necesario lograr que el espacio sea un elemento motivador o reforzador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si pedimos a alguien que nos describa el concepto de espacio educativo, podría responder que se trate de un lugar o escenario donde se ubica una escuela o centro educativo, o, incluso, la disposición arquitectónica tanto exterior como interior. En algún caso, alguien; además, podría incluir el mobiliario y los materiales, los agrupamientos de los alumnos y las alumnas. Pero, si nos detuviéramos aún más, y planteáramos infinidad de cuestiones relativas a dicho concepto, sería más difícil llegar a la respuesta, ya que, las vivencias de uno mismo varían en función de su propia experiencia tanto personal como profesional y del grado de implicación en la práctica educativa.

Por tanto, podemos deducir que el espacio no es un contenedor vacío y neutro, vacío de significados y contenido. Socializa y educa. Condiciona las interacciones, líneas y modos de comunicación en el aula y en el establecimiento docente. En cierto modo, “*constituye un campo de fuerzas materiales y sociales cuya configuración se articula, en otros aspectos, en torno a la dialéctica entre lo abierto y lo cerrado, lo interno y lo externo, lo común y lo asignado a una función, a una persona determinada o a un grupo específico de personas*” (Viñao, 2008:17).

Cuando intentamos recordar nuestra infancia, nuestra vida dentro de la escuela, nuestra memoria parece detenerse en aquellos acontecimientos que más nos sobrecogieron. Hechos, situaciones y momentos que cambiarán nuestra visión acerca de la escuela si nos sumergimos en ella y la analizamos con detenimiento. En palabras de Bustos (2006:121):

“Nosotros construimos el espacio y éste nos configura a nosotros. Se atribuye a Churchill el dicho que sostiene que aunque en principio seamos nosotros quienes demos formas a los edificios, posteriormente ellos nos conforman a nosotros. Si esta frase es aplicable a un entorno cualquier adquiere un enorme valor cuando hace referencia a edificios cuya razón de ser es precisamente la del desarrollo formativo. Somos el resultado de aquellos espacios que habitamos”.

Al hilo de las palabras de Bustos, Heras Montoya (1997:11) afirma que en *“las diversas estancias que habitamos aprendemos a estar, a convivir y a ser. Si son racionales, si son hermosas, si están distribuidas con justicia, aprenderemos a ser mejores. Si son irracionales, inhóspitas, antiestéticas y antidemocráticas contribuirán a empeorar nuestra forma de ser”*. Bajo el manto de la escuela quedan grabados numerosos recuerdos –nuestro amigo/a con el que correteábamos por el pasillo, la hora del recreo, las tareas a realizar en casa, el bocadillo del descanso, el maestro o la maestra que nos emocionó, las notas, los castigos, los premios... Todos estos sentimientos, emociones, vivencias... gestadas en la escuela, se entremezclan formando un puzzle del que ninguna pieza pueda ser separada. De esta forma, estamos considerando que el espacio ha sido y es un eje clave en nuestra vida, *“se puede decir que es como el –espejo del alma- de un centro y no se puede ignorar, puesto que tiene un gran poder educativo”* (Moreno, 2004:653).

Johnson, Johnson & Holubec (1999:47) concluyen que *“la disposición y el arreglo del espacio y los muebles del aula afectan a casi todas las conductas de los alumnos y del docente, y pueden facilitar o bien obstruir el aprendizaje”*. Así, Bustos (2006:138) señala que el modo en el que el docente organiza su aula es importante por variadas razones:

- a. “El aspecto físico y espacial del aula es un indicio de la clase de conducta que el docente considera apropiada y que espera que se manifieste en su aula.
- b. El arreglo del aula influye en el rendimiento de los escolares y en la cantidad de tiempo que dedican a realizar tareas debido a que afectan el foco de atención visual y auditivo de los estudiantes.
- c. La estructura espacial del aula influye en la manera en que los escolares (y el docente) participan en las actividades didácticas, en el surgimiento de líderes en los grupos de aprendizaje y en las formas de comunicación entre los alumnos (y entre éstos y el docente).
- d. La disposición del aula afecta a las oportunidades de los alumnos de establecer contacto y entablar amistades.
- e. Una buena disposición espacial ayuda a los estudiantes a sentirse más seguros, pues les permite saber dónde comienzan y terminan las áreas de aprendizaje estructuradas. Esto contribuye a crear una sensación de bienestar, satisfacción y comodidad, y a mejorar el estado de ánimo de los alumnos y el docente.
- f. Un buen arreglo de aula facilita la circulación y las interacciones en el aula, orienta el trabajo y la conducta de los alumnos (evitando así

ciertos problemas de disciplina). También facilita las transiciones entre una actividad didáctica y otra”.

Un niño que acude a la escuela transcurre un promedio de cuatro horas diarias entre las paredes de su aula. Es allí donde escribe, escucha, reflexiona, juega, interactúa con sus amigos, aprende o no. La enseñanza se desarrolla en ámbitos concretos, en espacios físicos que no son sólo el telón de fondo, el escenario de la actividad educativa, sino que también forman parte de esta (Augustiwsky, 2003). Ante esta apreciación Gairín (1995) sostiene que el espacio escolar es el “*locus*” donde el alumno desarrolla la mayor parte de su actividad, se impone que se adapte a las condiciones que determine la idea de educación que se pretende desarrollar. Según Suárez (1987), la estructura del espacio escolar y su equipamiento inciden en el desarrollo del proyecto didáctico, ya sea como una condición inicial del proceso, o bien mediante las reorganizaciones que los usuarios realizan para adaptar el espacio a sus necesidades.

Esta consideración nos plantea la apuesta por pensar el espacio como facilitador del aprendizaje, para Loughlin & Suina (1997), el ambiente de aprendizaje es más que una disposición del mobiliario, los elementos activos y explicativos que son dispuestos por los docentes dentro del ambiente de aprendizaje pueden ser un poderoso instrumento para la enseñanza. Actualmente, *“la preocupación por el espacio del aula ha dejado de estar limitada al establecimiento de unos requisitos mínimos de tamaño, estética, luminosidad, higiene o temperatura para centrarse en tratar de adecuar este espacio a las actividades que se vayan a realizar”* (Bustos, 2006:122). Así, *“la división y distribución de los espacios interiores del aula se configuran en un recurso de primer orden a la hora de diseñar la actividad escolar”* (Cuevas y Díaz, 2002:311).

V.I.I. El aula como un “espacio” sujeto a normativa.

Tomando como hilo conductor las palabras de Carrasco y González (2007:128), nos manifiestan el momento actual de estudio del aula en nuestra sociedad. Sosteniendo que es casi imposible que alguien, desde los poderes políticos, apoye económicamente trabajos de investigación que circunscriben su objeto de estudio a los ámbitos puramente organizativos del aula. Desde este planteamiento, veremos cómo desde las distintas normativas se ha replanteado el aula y hacia qué sentido hemos evolucionado. Así, sosteniendo entre nuestras manos el título que da cuerpo a este capítulo, se nos plantearán cuestiones y reflexiones en base a todo un compendio de ingredientes que forman parte de ese espacio, pero que según la época en la que nos encontremos condicionarán un determinado modelo educativo. A continuación, mostramos un eje cronológico con los hitos más señalados en el estudio del aula como espacio, deteniéndonos ampliamente en tres momentos (figura 5.2.): la Ley General de Educación (1970), la Ley de Ordenación

General del Sistema Educativo (1990), la Ley Orgánica de Educación (2006) y la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2013).

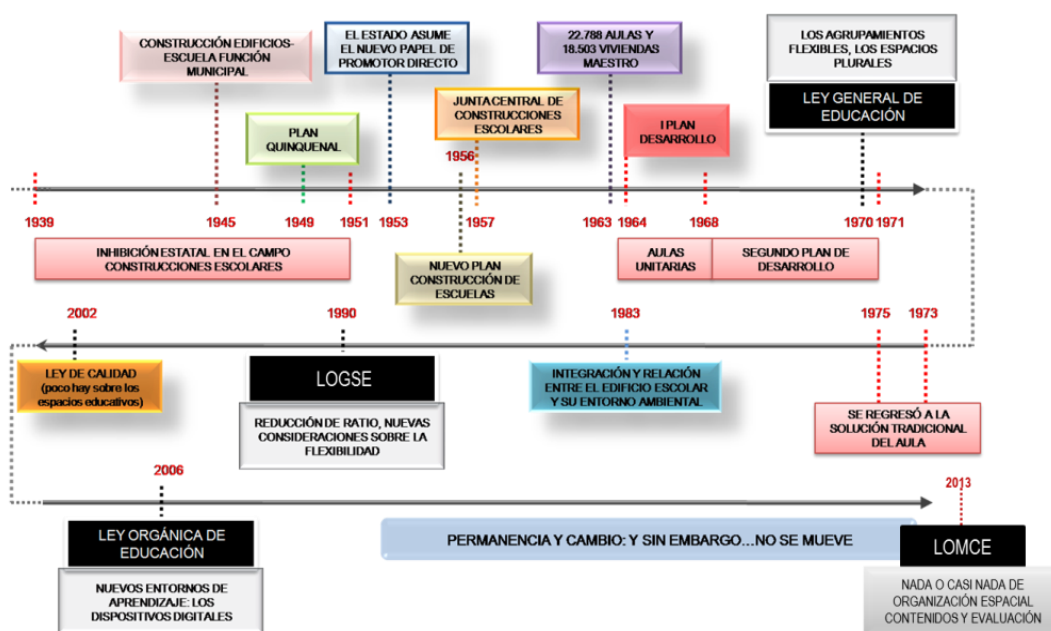


Figura 5.2: Eje cronológico con los hitos más relevantes en relación al espacio escolar

Partiendo de los siguientes interrogantes: *¿permanencia o cambio? ¿Cómo han sido y cómo son nuestras aulas?* realizaremos un breve recorrido histórico para ver la evolución seguida en la organización de nuestras aulas, el cual, nos permite acercarnos a la comprensión de lo que sucede en la actualidad.

A modo de resumen, y deteniéndonos en profundidad en algunas leyes educativas, comenzaremos realizando un ejercicio de exploración y descripción imaginativa hacia las *escuelas del siglo XIX*. Comenzando por cada uno de nuestros sentidos, el olfato nos transporta hacia una fragancia con matices antiguos, el olor a madera nos hace imaginar la composición del mobiliario conduciéndonos al tacto, áspero y temeroso, hacia sustancias líquidas que tiñen nuestras frágiles manos. El gusto es casi inapreciable, únicamente, saboreamos lo amargo y la incertidumbre. Escuchamos una voz grave, potente, que se deja asomar por la ventana de nuestros ojos como si recorriera todo nuestro cuerpo y nos paralizase. Esa mirada es capaz de divisar un paisaje característico, en tonalidades grises, las cuales nos van a guiar para ser capaces de proyectar en un papel nuestra imaginación. Si nos fijamos en las paredes, los elementos que cuelgan de ella denotan algunas de

las realidades ocultas que tienen lugar en el aula y que se encuentran relacionadas con la ideología predominante de la época.

De acuerdo con Costa (2006:198) “*el aula reúne los elementos considerados imprescindibles, es decir, un grupo de bancos corridos frente a la mesa del maestro, que a su vez soporta algún utillaje; un armario para guardar libros y útiles de escritura, un mapa, un encerado, un crucifijo y poco más*”. Como una permanencia y una huella, se mantuvo en muchas escuelas a lo largo del siglo XIX la chasca, una innovación procedente de las escuelas lasallianas. Su uso, que producía un sonido seco, fue elaborado como un lenguaje de signos, mediante el cual el maestro, en particular en el sistema mutuo²⁰, dirigía una liturgia, en un clima de silencio y compostura, para lograr el engarce entre la distribución prevista del horario escolar y la realización operativa de las diversas actividades formativas.

Desde un punto de vista histórico, “*se puede observar cómo las distintas formas adquiridas por el espacio escolar, las políticas de construcciones escolares, los diseños arquitectónicos, han respondido a los planteamientos concretos de las administraciones educativas*” (Visedo, 1991, cit. por Doménech y Viñas, 1997:46). Estudiando la evolución del edificio escolar podemos observar su relación con dichas políticas educativas, condicionadas en la mayoría de los casos por las políticas económicas.

A comienzos del siglo XX, nacen las escuelas graduadas²¹. La escuela graduada impuso la necesidad de organizar el edificio escolar en base a aulas. Este concepto de escuela graduada englobaba tres pilares innovadores. En primer lugar, la transformación de los espacios educativos, sustituyendo la escuela-aula regida por un solo maestro, y que a partir de 1902 comenzó a ser conocida como escuela unitaria²², por un centro educativo o Grupo escolar de

²⁰“La escuela mutua se convierte en una propuesta organizativa pensada para una escolarización a gran escala, para un encuadramiento escolar de niños con condiciones ordinarias de aprendizaje, que se verán sometidos a un rígido mecanicismo pedagógico, antirrouseauiano, y de inspiración militar. Los conceptos de orden, disciplina, acatamiento de la autoridad, y unidireccionalidad de la información, guían la mayor eficacia posible de la escuela mutua”. Ver Costa, A. (2006:200). *El Ajuar de la Escuela*, en Historia Ilustrada de la Escuela en España: Dos siglos de perspectiva histórica; bajo la dirección de Agustín Escolano Benito.

²¹El decreto de 23 de septiembre de 1898, iniciaba la implantación paulatina de la escuela graduada en España. Ver Pozo, M^a. M. (2006:258). *La Escuela como Organización*, en Historia Ilustrada de la Escuela en España: Dos siglos de perspectiva histórica, bajo la dirección de Agustín Escolano Benito.

²²La Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 (BOE de 18) redujo la escolaridad obligatoria a quienes tuvieran de seis a doce años. Esta se ampliaría en dos años más con la entrada en vigor de la ley 27/1964, de 29 de abril (BOE de 4 de mayo) y, sólo en la norma, hasta los dieciséis años con la Ley Villar de 1970. La organización de las escuelas completas de maestro único (unitarias o mixtas) contenía mayores dificultades que la de las escuelas graduadas, ya que un solo maestro o maestra tenía que colaborar en el aprendizaje de niños comprendidos entre los seis y los doce años. Ver Beas, M. (2006:312). *El Orden del Tiempo y los ritmos escolares*, en Historia Ilustrada de la Escuela en España: Dos siglos de perspectiva histórica, bajo la dirección de Agustín Escolano Benito.

nueva planta con diversas clases en salas separadas, cada una con su respectivo docente y todos ellos bajo la supervisión y coordinación de un Director. En segundo lugar, la agrupación de los alumnos con criterios rigurosos que englobaban la edad, capacidad intelectual, nivel de conocimientos o intereses, a la búsqueda de la homogeneidad que se percibía como sinónimo de eficacia. Finalmente, la elaboración de programas de contenidos y tareas comunes, redactado bajo los principios de unidad y gradación progresiva, que serían aplicados a cada grupo de alumnos.



Año 1904. Una de las aulas.

Esta foto muestra un ejemplo de un aula graduada del año 1904 en Cartagena. En la imagen se puede observar la disposición espacial del aula, así como algunos de los elementos más representativos de la misma. Foto extraída de www.escuelasgraduadas.com.

Siguiendo a Carrasco y González (2007:260), “con la llegada de la II República los aires de la Pedagogía Moderna comienzan retraídamente a influenciar a la institución escolar y se empieza a hablar de otros espacios, otros territorios susceptibles de educar a los niños y niñas de nuestro país. La escuela se encuentra totalmente renovada en lo fundamental, se han extinguido por completo los látigos y las palmetas; se han retirado los carteles y pizarras, se han liquidado las recitaciones a coro y las planas de palotes y ya se ha hecho moneda corriente el enseñar simultáneamente la lectura y la escritura. Además, ésta en su corta trayectoria, había logrado adoptar toda una serie de innovaciones pedagógicas progresistas que confirieron al sistema educativo un cierto aire de modernidad. Entre las innovaciones pedagógicas podemos señalar: consolidación de la nueva arquitectura escolar, estímulos a la escolarización de la infancia rural y urbana, secularización del calendario, bilingüismo, coeducación, reformas metodológicas, dotación de nuevos medios técnicos y de bibliotecas, reorientación de la formación y del estatuto de los maestros, creación de centros de colaboración pedagógica y promoción de las instituciones complementarias de la escuela, entre otras”.

Todas estas acciones conformaron una nueva cultura escolar, “que intentó hacer converger las expectativas empíricas de la realidad, el conocimiento pedagógico históricamente acumulado desde el regeneracionismo y los principios políticos de un régimen que apostaba por hacer la revolución desde la escuela” (Escolano, 2006:271-273).

En el período de la dictadura²³ “se vuelve de nuevo a la caverna, a lo hegemónico y habrá que esperar a la década de los 60 para poder encontrar algo que sea nuevo y fresco” (Carrasco y González, 2007:132). Al margen de la pedagogía académica, la renovación metodológica de la escuela primaria vendría de la mano de los denominados Movimientos de Renovación Pedagógica que inician su andadura a mediados de los sesenta y promueven una aguda crítica al sistema oficial. Tomando como referencia histórica la ILE, la Escuela Moderna de Ferrer, los grupos como los de Rosa Sensat y el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular-Freinet-, la renovación pedagógica novecentista, aglutinan al profesorado más activo y crítico cuyo objetivo era la transformación de la escuela y la sociedad en la que estaba inserta. Desde los inicios de la democracia, y hasta mediados de los ochenta en que se diluye el movimiento renovador, centrarán su preocupación en los cambios pedagógicos y didácticos mostrando un especial interés en las nuevas metodologías; así lo demuestran autores como Carrasco y González (2007), Benso (2006), etc.

El Sistema Educativo estaba obsoleto y caducado, para ello se hace imprescindible una transformación educativa, el crear las bases para un nuevo ordenamiento: la promulgación de la Ley General de Educación (1970)²⁴.

²³El régimen triunfante en la Guerra Civil procedió, entre sus primeras iniciativas, a dismantelar los aparatos pedagógicos que implantó la República. El franquismo supuso una ruptura radical no sólo con los programas republicanos, sino también con las mejores tradiciones intelectuales, pedagógicas y sociales que se habían venido desarrollando en la España de entresiglos y que llegaron a configurar una verdadera edad de oro para el naciente ciencia de la educación y para sus aplicaciones. Ver Escolano, B. (2006:258). *Las Culturas Escolares en el último medio siglo*, en Historia Ilustrada de la Escuela en España: Dos siglos de perspectiva histórica, bajo la dirección del mismo autor.

²⁴La renovación metodológica basada en la psicología conductista y en los planteamientos didácticos derivados del activismo, se afianzó con la reforma educativa de los sesenta, valiéndose de nuevas Orientaciones Pedagógicas y apoyándose en la nueva red institucional CENIDE-ICES que crea la Ley Villar. Esta ley, además, suponía el fin de una etapa oscurantista, de desnuda inculcación ideológica y de claro dominio del sector eclesial en la enseñanza, y la consiguiente incorporación de contenidos y procedimientos laicos, científicos y modernizadores. Como novedad, en lo que a los métodos didácticos se refiere, la ley propone, en su artículo 18, “fomentar la originalidad y creatividad de los escolares” y procurar “el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación, mediante el trabajo en equipo de profesores y alumnos”, en sintonía con el modelo de sociedad capitalista a la que sirve. Ver Benso (2006:417-418). *Tradición y Renovación en los métodos de enseñanza*, en Historia Ilustrada de la Escuela en España: Dos siglos de perspectiva histórica, bajo la dirección de Agustín Escolano Benito.

V.I.I.I. Ley General de Educación –LGE- (1970). Los agrupamientos flexibles, los espacios plurales.

El proyecto de modernización educativa del franquismo tardío tuvo su culminación en la promulgación de la Ley General de Educación de 1970, que ha sido justamente considerada como uno de los hitos legislativos principales del sistema educativo español, pese a las críticas que originó en su momento y a sus propias contradicciones. La LGE (1970) reorganizó completamente la escuela española, al introducir la Educación General Básica (EGB), como escuela común, desde los 6 a los 14 años, modificó todas las previsiones efectuadas, obligó a reestructurar los centros escolares existentes, produjo un incremento de los locales habilitados o provisionales, y trajo consigo una nueva política de construcciones y una nueva concepción del espacio y edificios escolares. Esta etapa, considerada obligatoria e idéntica para todos los españoles, constituyó la columna vertebral del nuevo sistema educativo.

En una primera fase, se decidió concentrar recursos en unas provincias determinadas mediante los llamados “planes de urgencia”. Los colegios de EGB construidos en estos planes habían sido preparados según un nuevo programa de necesidades elaborado siguiendo un nuevo modelo arquitectónico y pedagógico configurado, primero, en las Orientaciones Pedagógicas aprobadas por una orden de 2 de diciembre de 1970, y, después, en el programa de necesidades establecido por otra orden de 4 de febrero de 1971. Dicho modelo pretendía dar forma a las entonces denominadas “nuevas tendencias pedagógicas”: *“la escuela de espacios abiertos (Open Spaces Schools), la escuela de opciones múltiples, la enseñanza en equipo (Team Teaching), la enseñanza no graduada, la diversidad y flexibilidad en el agrupamiento del alumnado, y la llamada enseñanza personalizada, entre otras”* (Viñao, 2006:297). En palabras de unos de sus promotores (Orden, 1974:95-96),

“[...] el nuevo modelo de escuela definido por unos programas flexibles, unas formas de acción docente y discente variadas y flexibles, y una decidida vocación de integrarse y abrirse a la vida de la comunidad [...] exige un ámbito físico nuevo, una nueva organización del espacio que facilite y potencia esa, todavía no muy concreta, idea de la “escuela abierta”, mediante la conversión de las series de espacios cerrados e incommunicados que llamamos aulas, en espacios abiertos, divididos en ambientes, según el tipo de actividades a realizar, y de fácil transformación, de modo que permita su adaptación a los cambios exigidos por el trabajo docente-discente en las distintas situaciones de aprendizaje”.

Los conceptos básicos del nuevo modelo, adoptados siguiendo las ideas expresadas por los expertos y grupos de trabajo de la OCDE²⁵, serían los de adaptabilidad, o cualidad de un edificio para ser trasladado, reemplazado o modificado estructuralmente, y flexibilidad, o cualidad de variar en todo o en parte su distribución interna, en función de las necesidades, sin proceder a su

²⁵OCDE: “Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico”.

adaptación. Por tanto, el espacio escolar devenía de un espacio modular ampliable, convertible, polifacético y maleable, en el que *“el aula era sustituida por el llamado “centro de recursos”, “una agencia central para la adquisición, producción, organización y distribución de los recursos de aprendizaje”, el “centro de gravedad” alrededor del cual debía organizarse la actividad escolar, con zonas de lectura, de actividades para pequeños grupos, de audición, de investigación y de estudio individual”* (Viñao, 2006: 297). Así, además, lo sostienen Jiménez y Bernal (1994), considerando a la Ley General de Educación como un cambio en la concepción del aula-clase, sustituyendo a la concepción tradicional²⁶

Así lo demuestra, la orden de 4 de febrero de 1971, la cual estableció para los colegios de EGB, un programa de necesidades de alta calidad y coste que implicaba el abandono de la estructura tradicional del aula con grupos homogéneos y enseñanza frontal, a favor de la diversificación de espacios flexibles para grupos no estáticos de diferentes dimensiones, y la configuración de espacios para el trabajo personalizado, específicamente dedicados a un área de conocimiento determinada, con material ad hoc (Viñao, 2006).

El proceso de modernización y control curricular que se había iniciado en los años anteriores llegó a su culminación. Así, las detalladas y densas Orientaciones Pedagógicas para los planes y programas de estudios de la EGB, pretendieron orientar la práctica escolar sobre unas bases renovadas. La introducción del concepto de educación personalizada, la distinción de las enseñanzas en áreas de expresión y áreas de experiencia, la introducción de la evaluación continua, el establecimiento de contenidos generales para la etapa y objetivos específicos para cada materia, la determinación de niveles y contenidos, no son sino algunas de las principales novedades que la LGE (1970) introdujo en la práctica de la enseñanza.

Las normativas que se elaboran después de ser promulgada la Ley General de Educación (1970), constituyen unas orientaciones avanzadas, con un planteamiento polivalente en la que el espacio gira al entorno del aula, pero con amplia flexibilidad, dando relevancia a los espacios comunes y polivalentes como ámbitos imprescindibles del trabajo en el centro. Sin embargo, las restricciones presupuestarias llevan a modificar estos criterios (1974) y a insistir en la clásica yuxtaposición de aulas. De nuevo van a

²⁶“En las orientaciones pedagógicas de 1971, se insistía en una organización del espacio que tuviera en cuenta por un lado las diversas áreas de aprendizaje y, por otro, la flexibilidad de las agrupaciones de los alumnos: trabajo individual, pequeños grupos, grupos medianos o coloquiales y grandes grupos. Y que se deberían considerar las exigencias de incorporación de las nuevas técnicas, laboratorio de idiomas, aulas polivalentes de medios audiovisuales, biblioteca o centro de recursos, así como la necesidad de los departamentos, equipos didácticos, actividades extracurriculares de alumnos y servicios generales de centro”

prevalecer más sobre la planificación los criterios administrativos, que los pedagógicos.

Los centros educativos se habían proyectado en este país con una planificación inadecuada o inexistente, y es así como la escolarización obligatoria de toda la población escolar desde 6 a los 14 años, provocó grandes disfunciones en los edificios construidos.

La llegada de la democracia situó un nuevo marco político en el que las demandas de escolarización de la población en general se hicieron mayores todavía. Con los primeros ayuntamientos democráticos empiezan a escolarizarse de forma generalizada los niños y niñas de 4 y 5 años lo que supuso una complicación más en el proceso de escolarización. Las construcciones acordadas por todas las fuerzas políticas en los Pactos de Moncloa llevaron a la práctica la escolarización generalizada de la población infantil de 4 a 14 años. Autores como Viñao (2006) sostienen que lo expuesto, ut supra, explica que dicha plena escolarización se produjera al precio de un alto número de aulas habilitadas, del recurso a las aulas prefabricadas y dobles turnos, de un excesivo número de alumnos y alumnas por aula, y de la ocupación como aulas de EGB de espacios inicialmente construidos para comedor, biblioteca, laboratorio, sala de usos múltiples o educación preescolar, o ubicación en Institutos de Bachillerato.

Los denominados centros incompletos y multifinanciación, seguían manteniendo su deteriorada y arcaica estructura. Las aulas volvieron a su tradicional configuración y el libro de texto se convirtió en la tabla de salvación y en el estandarte de la rutina escolar (Carrasco y González, 2007)



La escuela pública empezó a superar esta situación a finales de los años 80, cuando el descenso vertiginoso de la natalidad de la población, tuvo como consecuencia un descenso progresivo de la matrícula. Se empezaron a recuperar espacios y a oxigenar los centros educativos.

Sin embargo, la nueva ordenación del sistema educativo (LOGSE, 1990) planteó nuevos problemas desde un punto de vista estructural. Tanto las nuevas necesidades educativas planteadas como las nuevas necesidades de escolarización hacen necesaria la adecuación de los edificios y la construcción de nuevos edificios.

V.I.I.II. Ley Orgánica General del Sistema Educativo –LOGSE– (1990). Reducción de ratio, nuevas consideraciones sobre flexibilidad.

La aprobación de la ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 implicó un cambio en la estructura del sistema educativo que forzó una nueva reordenación de la red escolar, tal y como había sucedido en 1970. Obligó a aprobar nuevos programas de necesidades, el último de los cuales, para el territorio todavía gestionado por el Ministerio de Educación, estableció, en 1991, aulas de superficies más reducidas que el de 1975, pero con más metros cuadrados por alumno a causa del descenso del número de alumnos y alumnas por aula.

Los cambios iniciados en la década de los 80, en relación con el espacio escolar, serían más bien de índole cualitativa. Una muestra de tales cambios serían las Jornadas Técnicas sobre Calidad Ambiental en Centros Escolares, organizadas por el Ministerio de Educación y Ciencia y celebradas en abril de 1983. Uno de los aspectos a destacar en las jornadas fue la idea de integrar y relacionar el edificio escolar con su entorno ambiental. Esta concepción medio ambiental del espacio escolar vinculaba, en el medio urbano, la escuela al barrio, criticaba la falta de previsión urbanística de equipamientos escolares o las deficiencias de dicha planificación y se oponía a la práctica de ubicar las escuelas en zonas alejadas del lugar de residencia de los alumnos y las alumnas, recurriendo al transporte escolar, por el desarraigo y separación que ello implicaba con el resto de las actividades de dichos alumnos y alumnas. Al mismo tiempo que se cuestionaba la pérdida de la escuela, como institución, de su carácter de lugar privilegiado y excluyente de transmisión y adquisición del conocimiento.

Por otra parte y desde el punto de vista curricular, la LOGSE (1990) introdujo una serie de cambios curriculares que han gozado de diversa fortuna. El más importante fue la introducción de la comprensividad, que supone una enseñanza equivalente para todos los estudiantes, aunque manteniendo una atención a la diversidad. Eso ha supuesto la adopción de un currículo básicamente común hasta el décimo año de escolarización. Además, reforzó la organización de las enseñanzas en áreas y no en disciplinas, profundizando así en la línea abierta por la LGE (1970). Por otra parte, puso el énfasis en el desarrollo de capacidades como medida del logro escolar, elemento que ha resultado atractivo a un cierto número de profesores y profesoras, pero que ha chocado frontalmente con la cultura escolar tradicional. Así mismo, la diversidad curricular que supone la existencia de unas enseñanzas mínimas y un currículo oficial autonómico fue cuajando en nuevas prácticas escolares y se ha reflejado en la publicación de material didáctico de diverso de nuevo tipo.

La nueva ordenación del sistema educativo planteó nuevos problemas desde un punto de vista estructural. Tanto las nuevas necesidades planteadas, como las nuevas necesidades de escolarización hicieron necesarias la adecuación de los edificios escolares que había hasta ese momento y dio lugar a la construcción de nuevos edificios. El gran coste que esto suponía hizo que

las administraciones optaran por la solución más fácil y de menor coste económico, como por ejemplo, cambiar los rótulos de las aulas de 7º y 8º de la Educación General Básica (EGB) por 1º y 2º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). A continuación, exponemos una síntesis con los cambios e implicaciones en la espacio a raíz de la reforma de 1990 (Figura 5.3.):

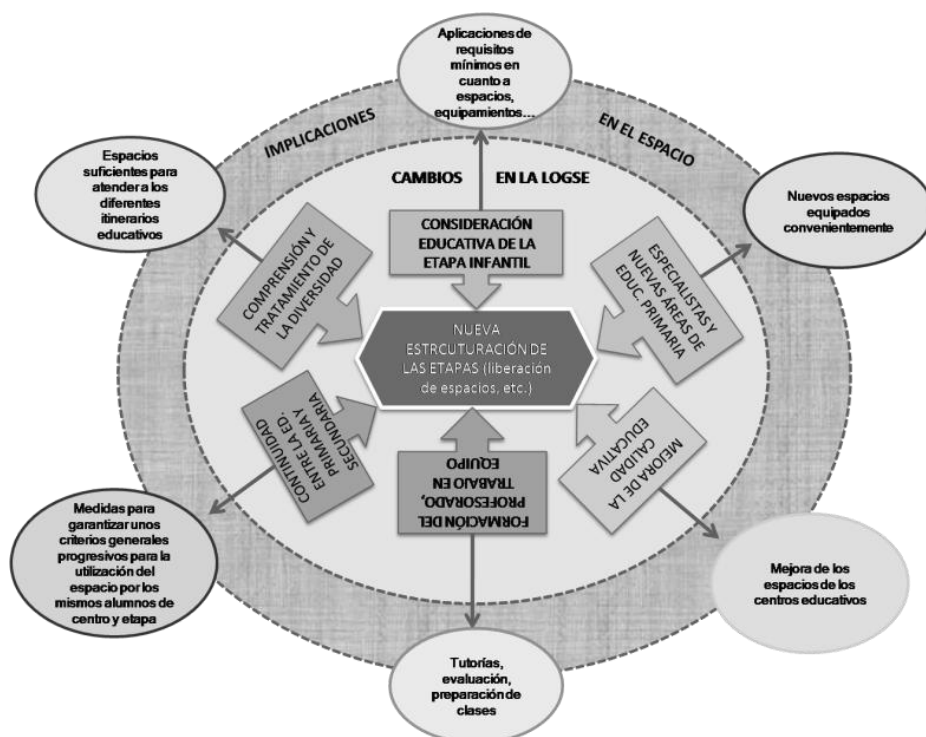


Figura 5.3: *Cambios e implicaciones en el espacio*

La configuración del espacio escolar como un espacio institucional y social definido, estable, específico, autónomo y con nombre propio, ha estado ligada, en los siglos XIX y XX, a la formación del Estado y de los sistemas educativos nacionales, así como a la implantación del Estado social o del Bienestar. Es decir, al proceso de extensión de la escolarización, de la obligatoriedad escolar y del derecho a la educación. Las tendencias localistas y comunitarias han preconizado siempre su apertura y relación con el entorno inmediato ambiental donde las escuelas se hallaban ubicadas, o sea, su inserción en el espacio local y comunitario.

V.I.I.III. Ley Orgánica de Educación –LOE- (2006). Nuevos entornos de aprendizajes: los dispositivos digitales.

En los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la creencia de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Ante este reto, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se plantea tres principios fundamentales:

- I. En primer lugar, proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos. Esto es, que se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo de sus potencialidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades.
- II. En segundo lugar, el esfuerzo compartido; es decir, que las familias deberán colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos e hijas y con la vida de los centros docentes. Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir *entornos de aprendizajes ricos, motivadores y exigentes*.
- III. Finalmente, el tercer principio consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.

Por otra parte, la flexibilidad del nuevo sistema educativo lleva aparejada la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes. La exigencia que se le plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocerle una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento.

Los centros deben poseer un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes. Los responsables de la educación deben proporcionar a los centros los recursos y los medios que necesitan para desarrollar su actividad y alcanzar tal objetivo.

En el capítulo VI, que hace referencia a los centros docentes, destacar los siguientes artículos:

- Artículo 110. Accesibilidad
 - a) Artículo 110.2. *“Las Administraciones educativas promoverán programas para adecuar las condiciones físicas, incluido el transporte escolar, y tecnológicas de los centros y los dotarán de recursos materiales y de acceso al currículo adecuados a las necesidades del alumnado que escolariza, especialmente en el caso de personas con discapacidad, de modo que no se*

conviertan en factor de discriminación y garanticen una atención inclusiva y universalmente accesible a todos los alumnos”.

- Artículo 112. Medios materiales y humanos.
 - a) Artículo 112.1. *“Los centros dispondrán de la infraestructura informática necesaria para garantizar la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos”.*
 - b) Artículo 112.2. *“Los centros que escolaricen alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, en proporción a la norma establecida con carácter general o para la zona en la que se ubiquen, recibirán recursos complementarios necesarios para atender adecuadamente a este alumnado”.*

Actualmente, la LOE (2006) y la ley de Educación de Andalucía dotan de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión a los centros educativos, atribuyéndoles un amplio marco de competencias para dotarse de un modelo pedagógico y de funcionamiento propio que se concreta en el Plan de Centro.

V.I.I.IV. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa – LOMCE- (2013).

Una Ley polémica desde su entrada en vigor, donde poco o nada se habla sobre la “organización espacial”, aunque de ella se puede desentrañar el currículum oculto que la envuelve. Me imagino volver en el tiempo a aquellas aulas grises y frías, donde las interacciones didácticas parecían esconderse detrás de libros de textos o enciclopedias al servicio del ejército y la iglesia. El catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de A Coruña, Jurjo Torres, publica una entrada en su blog el 28 de noviembre del año 2012, bajo el título “12 razones para decir No a la LOMCE”. En este artículo toma a la ley como una ley sin justificación, partidista, muy conservadora, neoliberal, clasista, sexista, recentralizadora, al servicio de los intereses de la OCDE, que desconfía del profesorado, anti-educación y autoritaria.

El espacio escolar parece tener una escasa relevancia dado que su preocupación más inminente son las evaluaciones de diagnóstico y externas. Cómo alcanzar la “pole-position” en los estándares de calidad. Una ley que se encuentra al servicio de la mercantilización. Estamos ante rituales que se repiten, una vez más, en nuestra historia: se atribuyen nuevos lenguajes que plantean “aparentemente” nuevos escenarios, cambios de objetivos, contenidos y métodos, se obliga al colectivo docente a adoptar retóricas y normas de actuación que se presentan como la nueva y la mejor alternativa posible para renovar la enseñanza (Gimeno Sacristán, 2014).

Haciendo alusión a ciertos capítulos de la ley, apreciamos una inexistente preocupación por aspectos que garanticen ambientes de aprendizaje relevantes dentro del aula.

En el artículo 7. *Principios metodológicos* de la citada ley, se hace mención a las medidas curriculares y organizativas para regular las adaptaciones significativas del alumnado en los casos que sea necesario. No obstante, resulta interesante como en el punto 7.4. se señala que “la acción educativa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y tendrá en cuenta sus diferentes ritmos de aprendizaje, favoreciendo la capacidad de aprender por sí mismos y promoviendo el trabajo en equipo.

En lo que confiere a la *Programaciones didácticas* (Artículo 13), en el punto 2, deben contener al menos los siguientes elementos: a) secuencia y temporalización de los contenidos, b) perfil de cada una de las competencias clave o relación entre los estándares de aprendizaje evaluables de las diferentes áreas y cada una de las competencias. La elaboración de estos perfiles de las competencias clave facilitará su evaluación, c) estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado, d) criterios de calificación, e) decisiones metodológicas y didácticas, f) procedimiento de elaboración y evaluación de adaptaciones curriculares, g) recursos didácticos, h) materiales del alumnado, incluidos los libros de texto, i) programa de actividades extraescolares y complementarias, j) procedimiento de evaluación de la programación didáctica y sus indicadores.

Como podemos apreciar, los criterios organizativos en relación al espacio no se perfilan explícitamente. Se otorga una especial relevancia a los contenidos y evaluación. El recurso predominante es el libro de texto, material hegemónico por excelencia. La evaluación tiene en mente una meta clara: conseguir mejores resultados, los mejores estándares.

V.I.II. El espacio escolar como elemento facilitador del aprendizaje y la atención a la diversidad del alumnado.

A nadie sorprende que el estudio del espacio escolar y la organización del aula, sean diana de estudio de numerosos profesionales: pedagogos, psicólogos, arquitectos, maestros... Sin embargo son escasas las investigaciones que existen al respecto (Viñao, 1993; Blázquez, 1995; Doménech y Viñas, 1997; Laorden y Pérez, 2002; Carrasco y González, 2007; Merchán, 2009). Hablar del espacio en la organización escolar, no sólo implica la consideración del medio físico (García Pastor, Díaz y López, 2001), sino que éste “*debe ser un elemento más de la actividad docente y, por tanto, es necesario estructurarlo y organizarlo adecuadamente*” (Laorden y Pérez, 2002:133), además, de considerarse como una entidad que viene configurada por los comportamientos que genera la organización y la puesta en práctica de la enseñanza (Sancho Gil, 1991).

Manifiestamente, la organización del espacio caracteriza la forma en que alumnos y alumnas, profesores y profesoras trabajan y, por ello, se ha considerado condicionante de los procesos de enseñanza-aprendizaje (García Pastor, Díaz y López, 2001). A la luz de estas aportaciones, Santos Guerra (1993) apunta, que el espacio escolar es un importante factor educativo (De

Pablo y Trueba, 1994; Gairín, 1995), sus diversos usos y significativos tanto en su vertiente socializadora como didáctica están cargados de diferentes significados y, por tanto, como ningún componente del sistema educativo es neutro, tampoco lo es el espacio escolar. Por tanto, asumimos la necesidad de brindar el espacio en el centro y en el aula, como un instrumento valioso para el aprendizaje, y por eso ha de ser objeto de reflexión y de planificación para los docentes.

Autores como Sancho Gil (1991), afirman que la concepción y la distribución del espacio escolar es la expresión de un modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al parecer, las innovaciones en la disposición física del aula no son ajenas a las decisiones de los docentes en relación con su forma de concebir e interpretar la enseñanza-aprendizaje, su concepción acerca de los roles y de la interacción maestro-alumno, su propia experiencia y habilidad docente, así como a su capacidad de innovar (Sánchez, 1994).

¿Cómo organizamos el espacio?

Todas las consideraciones realizadas hasta el momento ponen claramente de manifiesto la relevancia que presenta el espacio como elemento facilitador del aprendizaje del alumnado. En la configuración del espacio es decisiva, además de otros elementos, la arquitectura concebida como la disposición de construcciones para el uso y ambientación del hombre según una finalidad determinada.

La escuela, en las nuevas concepciones, ya no sirve sólo para instruir: pretende formar y, para ello, debe reunir una serie de condiciones que varían según las características de las personas a la que va destinada.

Este apartado nos lleva a plantear algunas condiciones generales, ideas y sugerencias que, sin ser difíciles de llevar a cabo, pueden ayudar a convertir nuestro espacio-clase en un espacio confortable, sugerente y democrático. Siguiendo a Pujol i Mongay (1994):

-Los niños y las niñas han de participar en la toma de decisiones que determinarán la disposición de las zonas de trabajo en el aula. Ellos deben contar con las oportunidades suficientes para explorar libremente las posibilidades del espacio, como paso previo a la discusión, negociación, decisión y establecimiento de las diferentes zonas de trabajo. Puede ser preferible retrasar el inicio de las actividades y comenzar el curso sin tener decidida la distribución de las diferentes zonas, a fin de que los estudiantes puedan hacerlo. Al hilo de esta consideración, algunos autores (Cano y Lledó, 1988) señalan que la distribución de la clase no debe realizarla el docente sino los propios alumnos desde edades muy tempranas (4 y 5 años). En este sentido se pronuncian Cela y Palau (1997) señalando que la democracia comienza en el aula haciendo que el espacio y el tiempo se organicen en función de las necesidades de los alumnos y no al revés. Por el contrario, hay autores que señalan que debe ser el equipo de profesores fundamentalmente el

que, de una forma coherente, organice el espacio del centro, por áreas de conocimiento, talleres, especialidades... y sean los propios estudiantes los que se trasladen de un espacio a otro (Viñas y Delgado, 1988).

-Para decidir dónde situar las diferentes zonas de trabajo, tendremos en cuenta las particularidades de cada una de ellas, analizando conjuntamente los pros y contras. Las zonas de trabajo que puedan interrelacionar actividades podrán situarse de forma contigua y, por el contrario, las zonas de trabajo más silencioso se situarán más distantes de las que generan más actividad. Anularemos y cambiaremos las zonas de trabajo que con la práctica diaria se compruebe que son de poco interés. Por otra parte, es recomendable que exista alguna zona del aula sin definir, para que sean los estudiantes quienes le den entidad propia y la vayan modificando mediante la actividad cotidiana que en ella realizan.

-Es útil *destinar un espacio con la finalidad de exhibir fotografías, noticias, producciones de los escolares, etc., y que los alumnos/a desean hacer públicos*. De la mano de esta aportación, Laorden y Pérez (2002:134) sostienen que *“la creatividad puede ayudar a sacar provecho de espacios comunes como pasillos, rincones, escaleras, techos, patios...”* lo que nos permitirá establecer espacios para exponer, espacio para nuestras cosas, para mirar, para descubrir... rincones de actividades diferentes y talleres para experimentar. Mantenemos la línea que siguen Gairín y Antúnez (1996) cuando señalan lo adecuado que es exponer ideas, y trabajos en el aula y fuera de ella, puesto que, animan a sus autores, estimulan al resto del alumnado y profesorado a ponerse en actividad y decoran el centro escolar proporcionándole un ambiente más cálido, acogedor, más personal, considerando la estética en todo su valor educativo (Cela y Palau, 1997).

Además de estas condiciones, Laorden y Pérez (2002:135) señalan otras características entre las que destacamos las siguientes:

-*“Espacios higiénicos, de fácil acceso, seguros, bien iluminados y cuyo colorido y textura contribuyan a crear un ambiente agradable, alegre y cálido.*

-*Bien planificado según el tipo de actividad que se vaya a realizar en cada momento, dando respuesta individualizada y ajustadas a las necesidades específicas de los niños.*

-*Espacios adaptados a las características de las personas que conviven en ellos facilitando el acceso a aquellos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo para moverse en el centro y en el aula con seguridad y puntos de referencia claros (eliminando barreras arquitectónicas, adaptando el mobiliario, la iluminación, las texturas, señalizando las zonas del centro...).*

-*Los materiales deben ser vistos adecuadamente desde la altura de la mirada de los niños en sus diferentes edades.*

-*El material educativo debe estar supeditado al proyecto educativo del centro y a las programaciones de aula.*

-Tanto el mobiliario como los materiales tendrán muy *planificada su accesibilidad, cuidado, mantenimiento, visibilidad, etc.*”

-Otro criterio propone *la organización espacial como elemento facilitador del tratamiento a la diversidad* en cualquiera de sus aspectos: intelectuales, afectivos, motóricos, relacionales... Darder y Gairín (1994) plantean la atención a la diversidad desde dos planteamientos distintos, pero relacionados a la vez:

- a. La intervención del tutor con cada alumno de una forma individualizada según las distintas necesidades.
- b. El establecimiento de formas organizativas del aula y del centro que hagan de la atención a la diversidad algo estructurado, accesible en un marco general para todos los niños y las niñas y familias, como pueden ser rincones específicos, talleres, grupos interactivos, etc.

El espacio y su distribución no son algo meramente decorativos o superfluos, sino que es, sobre todo, una manera de facilitar la consecución de los propósitos de los estudiantes y adecuar la metodología que en cada momento estemos llevando a cabo. Como indican Moll y Pujol (1992), los criterios metodológicos que prevalezcan en el proyecto educativo quedarán reflejados en el ambiente y en la organización de la actividad dentro del aula.

V.I.III. El espacio virtual. Algo más que un aula ubicada entre cuatro paredes.

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación – como apuntábamos en los retos y desafíos del aula- en los últimos años se ha realizado de forma vertiginosa y rápida. Las escuelas han atendido a esa realidad incorporando en sus aulas las nuevas tecnologías como un recurso didáctico o herramienta que complementa al aprendizaje del alumnado.

Con la inclusión de las mismas en la acción educativa, estamos asistiendo a un nivel de apertura extremo del aprendizaje al exterior, es decir, antes las posibilidades de comunicarse y de acceder a la información sólo recaía en manos de expertos y profesionales, ahora la realidad se sitúa en el polo opuesto, Internet está al alcance de todos, incluidos nuestros alumnos.

Por tanto, el acceso a la información y las posibilidades de comunicación con otros estudiantes y personas de diferentes lugares, se puede realizar a tan sólo un “clic” y desde el aula. La aparición del fenómeno Internet ha supuesto que las puertas del siglo XXI se abran también para las escuelas, facilitando el acceso instantáneo a una gran cantidad de información, rompiendo barreras espacio-temporales entre el docente y el alumnado, maximizando su comunicación por diferentes vías sincrónicas y asincrónicas, garantizando un aprendizaje flexible adaptándose a las características del alumnado e incorporando nuevas herramientas y materiales en el proceso didáctico, entre otros.

En palabras de Escolano (2003:21):

“La inserción de las nuevas tecnologías en las arquitecturas disponibles modificará la vieja ecología de las aulas y romperá con los escenarios convencionales de la escuela hasta ahora conocida y vivida. Pero, además, alumnos y enseñantes se liberarán también de los lugares que los hacen sedentarios y se podrán convertir en sujetos móviles provistos de medios electrónicos portátiles que les permitirán entrar en el espacio de flujos y circular a través de ritmos policrónicos y versátiles con una dinamicidad desconocida hasta ahora”.

Los espacios se transforman, nuevos entornos comunicativos se van incorporando a nuestras aulas, así como diversidad de materiales curriculares digitales. La posibilidad de aprender no se limita al libro de texto. Con la creación de los centros TIC, a raíz del “Plan And@red” en el 2003 en Andalucía, surgen tres modelos educativos que dan una visión diferente al espacio en el aula mediante la incorporación de los ordenadores en la acción educativa, éstos son: *el rincón del ordenador* (principalmente en la etapa de educación infantil, consiste en un espacio paralelo en el aula con uno o dos ordenadores), *trabajo simultáneo en el aula* (un ordenador para cada dos alumnos. Aquí el espacio se estructura de forma diferente, en filas y mesas de dos), *grupos de trabajo* (varios ordenadores para cada grupo de escolares).

No obstante, con la llegada en el 2010 del “Plan Escuela TIC 2.0” en Andalucía, el modelo de trabajo simultáneo en el aula se llega a flexibilizar, al entregar al alumnado del 3º ciclo de primaria ordenadores ultraportátiles. Los estudiantes pueden acceder a este nuevo espacio virtual, como a un nuevo entorno en el que poder desarrollar sus experiencias educativas y sus aprendizajes.

Siguiendo a Doménech y Viñas (1997:70) este cambio en el concepto de entorno inmediato supone la posibilidad de desarrollar nuevas experiencias educativas en un nuevo marco:

- I. “Correspondencia escolar entre alumnos de diferentes escuelas.
- II. Proyectos de Trabajo cooperativos definidos por los mismos centros.
- III. Participación en foros internacionales y proyectos entre diferentes países.
- IV. Búsqueda de información sobre aspectos relativos al trabajo escolar.
- V. Intercambio de experiencias educativas.
- VI. Comunicación hacia el exterior de todo lo relativo al centro educativo: organización, demandas, ofertas...”

A lo que añadiríamos:

- I. Creación de mapas conceptuales a través de herramientas como Mind42, Cmaptols, para estructurar y relacionar contenidos.
- II. Diseño de murales interactivos multimedia mediante Glogster, así como presentaciones multimedia empleando Prezi, Powerpoint. Como estrategia para aprender a hablar en público, diseñando recursos como complemento a la exposición.
- III. Uso de la pizarra digital en el aula, con actividades interactivas diseñadas por el docente.
- IV. Incorporación de las redes sociales en la acción educativa, por ejemplo, EdModo, para favorecer la comunicación entre el alumnado y el docente, compartiendo materiales y creando foros para debatir, así como el envío de trabajos al maestro.
- V. Creación de un blog personal a modo portafolio o diario, o bien de aula.

Está claro que algunas de estas actividades se podrían realizar sin emplear las nuevas tecnologías, pero se perdería el sentido y la finalidad de las mismas. Sin embargo, para que estas experiencias educativas puedan desarrollarse es necesario que en el centro educativo exista una mentalidad de aperturismo y de adaptación a los cambios que la sociedad demanda. Continuamente, estamos sometidos a cambios rápidos, generando cierta complejidad en el proceso didáctico, no obstante, la inclusión de las TIC suponen un beneficio para el aprendizaje del alumnado. Por tanto, no debemos desaprovechar las posibilidades que estos medios presentan, siempre previo análisis y evaluación de los recursos, sabiendo qué es lo que necesitamos en cada momento y para qué actividad, así como su manejo.

V.I.IV. El espacio como factor de cambio educativo. Del aula frontal al aula para pensar.

Resulta paradigmático, o más bien, arriesgado pensar que el espacio escolar puede ser considerado como un factor que influye en el cambio educativo. Sin embargo, no debemos olvidar que todo acto didáctico se desarrolla en un espacio privilegiado denominado “aula”, influenciado a su vez por un determinado ambiente de aprendizaje, ligado al mismo tiempo a una determinada organización espacial y material.

Si se opta por transformar la metodología de la acción educativa, no podemos relegar ni olvidar que sólo tendrá sentido esa mejora si va unida al cambio en la estructura espacial del aula, a los agrupamientos que en ella se den, a los materiales que se utilicen, bajo unas determinadas experiencias educativas. Por tanto, el aprendizaje necesita de un espacio apropiado, cómodo y que aporte seguridad en los escolares. Un lugar que facilite la tarea de aprender y fomente interacciones positivas entre sus protagonistas. Según

Verónica Toranzo (2013)²⁷ la educación necesita de un espacio físico que la reciba y la potencia, un espacio material que forme parte de esa mejora educativa, de la que tanto se habla. Un espacio pensado realmente a favor de los niños, para su mejor desarrollo; una escuela según las necesidades de la comunidad, el barrio, el pueblo.

Si seguimos los retos más inminentes en la educación del siglo XXI, hemos de pasar del aula frontal, caracterizada por una comunicación unidireccional, donde predomina el individualismo y la carencia de diálogo; a un aula para pensar, en el que la democracia inunde la acción educativa, en el que se diseñen espacios para reflexionar, para solucionar conflictos, para debatir y compartir ideas entre sus agentes. Un aula que trabaje desde la cooperación y de respuesta a las necesidades de cada niño, pero para que eso sea posible no nos sirve con separar al alumnado en hileras de filas, sino agrupar al alumnado de forma heterogénea, adecuando los espacios para ello.

Doménech y Viñas (1997:61) *“sostienen que plantear qué hacer con el espacio y el mobiliario se desprende de una concepción constructivista de la educación en la que prima la actividad del alumnado, los conocimientos previos, la posibilidad de experimentación, de planteamiento de situaciones problemáticas, las actividades colectivas y cooperativas, etc.”* Asimismo, afirman que las modificaciones de los espacios del aula pueden cambiar positivamente los rendimientos y el comportamiento de los estudiantes.

En conclusión, tomar el espacio escolar como uno de los referentes en el proceso de mejora de la práctica en el aula, no es una cuestión baladí, puesto que implica analizar y organizar el ambiente en función de las actividades y tareas de aprendizaje, las necesidades y características del alumnado, entre otros.

V.I.V. Algunas experiencias que definen que otra organización espacial es posible.

Seleccionamos algunas escuelas a nivel internacional que han sido consideradas entre los mejores centros educativos del mundo. Entre ellas se encuentran:

Las *Escuelas Suecas Vitta*, en los que no hay aulas, tal y como las conocemos tradicionalmente, ni pizarras ni pupitres. Los escolares circulan libremente por las diferentes dependencias y cualquier lugar del centro es bueno para aprender, con docentes y junto a otros compañeros. A veces en las escaleras, otras sobre cojines o tumbados en el suelo. Estos centros han revolucionado la forma de educar, aprender y enseñar con nuevos conceptos sobre el espacio y el tiempo. Los estudiantes aprenden a su ritmo en un modelo distinto e innovador, sin clases y sin rígidos horarios. Su matrícula es gratuita. Por otra parte, en estas escuelas la tecnología es fundamental para el

²⁷Toranzo, V. (2013). El espacio escolar hace la calidad. Recuperado en http://www.clarin.com/educacion/espacio-escolar-hacecalidad_0_1004299622.html

aprendizaje; éste se realiza a través de la propia experiencia y en contacto continuo con la vida cotidiana; el modelo está basado en el bilingüismo y las aulas se suprimen dejando paso a nuevos conceptos del espacio.

La idea del espacio abierto en lugar de aula cerrada (que también se utiliza cuando se considera apropiado) es dar la posibilidad a docentes y estudiantes de cooperar en el trabajo. Este nuevo concepto de espacios abiertos da pie a una organización escolar y espacial muy diferente a la que estamos acostumbrados. Los alumnos se dividen por equipos: preescolar y grupos de escolares de 6 a 9 años, de 10 a 12 y de 13 a 16. Cada grupo ocupa una parte del edificio. El espacio se organiza alrededor de una plaza central abierta rodeada por aulas. Las divisiones entre estos espacios son de vidrio para crear la sensación de apertura y transparencia. Las clases se pueden dar en las aulas, en la plaza central... dependiendo del grupo, del tema o de la asignatura.

El tiempo que se dedica a las clases es otro de los conceptos clave. Las clases duran unos 120 minutos para dar tiempo a los escolares a arrancar el tema, realizar las tareas y terminarlas a su propio ritmo.

El **Ritaharju School**, ubicado en el norte de Finlandia, forma parte del programa Microsoft Innovative Schools Program, que ayuda a centros educativos líderes en su región a acoger modelos innovadores y a implementar la tecnología de manera adecuada en su currículo académico, para apoyar el desempeño de los docentes y mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La innovación de esta escuela se basa en proponer un ambiente de aprendizaje acogedor, contando con un “Centro Comunitario” donde los alumnos pueden encontrar mesas de billar y de ping-pong. El propósito es convertir al centro en un espacio menos acartonado, donde los estudiantes puedan pasar un tiempo agradable compartiendo con sus compañeros y, al mismo tiempo, aprendiendo. Además, tienen “Espacios de Aprendizaje Abiertos” donde las aulas poseen paredes corredizas que facilitan el trabajo colaborativo.

El **Kirkkojärvi School**, ubicado en Espoo (Finlandia), cuenta con un diseño innovador arquitectónico que combina funcionalidad, comodidad y ecología. El centro cuenta con colores llamativos en cada una de sus zonas para facilitar la ubicación del alumno dentro de la estructura y hacer agradable la jornada de estudio. Utiliza energía geotérmica y solar que sirve de calefacción al interior de los edificios, con el fin de proporcionar a sus alumnos una temperatura agradable para estudiar.

La **Green School** (Indonesia) se caracteriza principalmente por ser cien por ciento ecológica: las aulas están construidas con bambú, no existen paredes de cemento, se emplean paneles solares para crear electricidad y cuenta con 20 hectáreas de jardín. Dentro del currículo académico, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender sobre el cuidado del medio ambiente y los animales, agricultura urbana y arquitectura ecológica, entre otras temáticas.

V.I.VI. A modo de epílogo. Recomendaciones para una organización espacial integrada en los retos y desafíos de la educación del siglo XXI.

De todos es sabido y así ha quedado demostrado anteriormente, que el espacio escolar no ha recibido la atención que su importancia merece. La realidad, es que *“las escuelas y las aulas se construyen según pautas escasamente relacionadas con criterios pedagógicos”* (Bustos, 2006:140). Las diseñan profesionales en base a una serie de exigencias legales y apenas se escucha la voz de quienes van a utilizarlas profesional y personalmente. Lo lógico y razonable sería que los docentes expusieran qué es lo que quieren hacer en las escuelas y que los *“arquitectos tradujesen a ladrillos aquellas ideas”* (Heras Montoya, 1997:11). Si bien es cierto, Unzueta (1974) definió, en el contexto de la aplicación de la Ley General de Educación (1970) y en la revista oficial del Ministerio de Educación y Ciencia, las características que deberían tener estos elementos estructurales, en función de las necesidades educativas de los centros. El artículo lleva por nombre *Consecuencias arquitectónicas de las nuevas tendencias pedagógicas*, del cual extraemos las siguientes características precisadas por Unzueta (1974), concretando que el espacio debería ser:

- I. *Adaptable* en cuanto a su estructura básica, es decir, que dicha estructura pudiera cambiarse de forma puntual o permanente. Esto significaría la posibilidad de introducir cambios en las dimensiones, ampliando o reduciendo espacios, o convirtiéndolos a nuevas organizaciones o modelos.
- II. *Flexible* en cuanto que los espacios pudieran cumplir funciones diferentes y se pudieran variar los servicios y las dependencias sin introducir cambios en profundidad en la estructura.

Según queda recogido en el Real Decreto 1004 del 14 de junio de 1991, los espacios de los centros educativos deben ser fundamentalmente polivalentes y flexibles en su uso y cumplir una serie de requisitos mínimos que la administración educativa ha legislado.

En este sentido, como señala Zabala (1990:5): *“la propia organización del ambiente escolar es el primer indicador de una política multicultural –bastaría ver cómo se han adornado –ocupado los espacios libres del colegio para atender “el espíritu” asimilador o pluralista que guía su estrategia curricular”*. Partiendo de la afirmación que realiza Zabala (1991); Gairín (1995) propone que *para que un centro educativo sea flexible a las exigencias interculturales debe cumplir una serie de requisitos:*

- a. *Flexibilidad*. La rigidez impide realizar cambios y adaptaciones con el ritmo y la profundidad conveniente.
- b. *Permeabilidad*. Posibilidad de penetración en los dos sentidos, desde el centro educativo al entorno y desde el propio entorno al centro.
- c. *Creatividad*. Para favorecer la innovación.

- d. *Colegiabilidad*. Un proyecto que se refiere a toda la institución, no a cada profesor de manera aislada.

A lo que añadiríamos:

1. *Accesibilidad*: el centro y los recursos que en él se encuentren deben estar al alcance de todo el alumnado y profesorado.
2. *Movilidad*: permitir unas estructuras abiertas a experiencias y actividades ricas e innovadoras.
3. *Adaptabilidad*: retomando a Unzueta (1947), los espacios han de ser: *ampliables* (proyectar espacios para una fácil ampliación), *convertibles* (proyectar un espacio para cambios fáciles y económicos, según las necesidades del programa), *polifacéticos* (proyectar espacios que se acomoden a una variedad de funciones) y *maleables* (proyectar espacios que puedan inmediatamente ampliarse o reducirse).

Para facilitar estos principios, “los espacios han de ser variados en cuanto a dimensiones y polivalentes en cuanto a funciones y, fundamentalmente, comunicables entre sí, para favorecer el intercambio entre todos los elementos que conviven en el centro” (Doménech y Viñas, 1997: 25). Coincidiendo dos visiones de diferentes campos científicos, un pedagogo y un arquitecto, en que los espacios han de ser también flexibles; por cuanto, que la rigidez impide la posibilidad de realizar cambios.

El espacio se ha de convertir en factor didáctico puesto que nos ayuda a definir la situación de enseñanza-aprendizaje y nos permite crear un ambiente estimulante y afable para el desarrollo de todas las capacidades de nuestro alumnado, así como favorecer la autonomía y motivación de los docentes (Laorden y Pérez, 2002).

Estaremos dispuestos a admitir que la clase constituye uno de los escenarios clave para la enseñanza. El espacio de la clase y su distribución son algo más que un lugar en el que transcurre la actividad diaria escolar. Es un escenario de intercambio dinámico de experiencias, en la que todos los agentes que participan en ella se fusionan formando un complejo favorecedor de libertades e igualdad de oportunidades que garanticen la autonomía del niño y de la niña. Es, además, “el medio básico en el que el profesorado pone en funcionamiento su propuesta didáctica” (Pozuelos, 2004:92). Cambiar la dinámica de la clase obliga a plantear una alternativa a la disposición tradicionalista de nuestras escuelas, es decir, a un planteamiento flexible, permeable, creativo, colegiado, accesible, movable y adaptable de organización del aula.

Casalrrey (2000) propone tres características a la hora de organizar el espacio:

- a. Pensado para los niños y las niñas.
- b. Estimulante, accesible, flexible y funcional.
- c. Estético, agradable a los sentidos.

Por su parte, Lledó y Cano (1994) señalan cinco principios para un nuevo ambiente escolar en el aula que enumeramos a continuación:

1. *El aula debe ser un lugar de encuentro entre unos y otros.*

El aula es un escenario en el que se pueden tomar decisiones, se pueden debatir en torno a ellas y plantear necesidades sin esperar a la aprobación de presupuestos económicos excesivos y, habitualmente, actuando de forma individual y autónoma. Si subrayamos la facilidad con que se pueden tomar decisiones que favorezcan un clima de trabajo diferente en el aula, es porque consideramos que este espacio de autonomía puede inducir a pequeños cambios de trabajo pero muy importante en el funcionamiento diario del grupo-clase. Por tanto, el aula debe ser el “lugar de encuentro con los otros”. Para conseguirlo, el espacio escolar debe facilitar el conocimiento de todos los actores y actrices del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Es decir, la construcción de una clase como grupo humano cohesionado con objetivos, metas e ilusiones comunes.

2. *Debe sugerir una gran cantidad de acciones.*

La concepción del trabajo en el aula que ha de superar el esquema clásico de organización tradicional: basado en la explicación, pregunta y trabajo individual. Al contrario, plantearse qué hacer con el espacio y el mobiliario se desprende de una concepción constructivista del aprendizaje en la cual prima la actividad del alumnado, los conocimientos previos, la posibilidad de experimentación, de planteamiento de situaciones problemáticas y resolución de conflictos las actividades colectivas y cooperativas, la participación de los niños y las niñas en el desarrollo de la clase, etc. Puede haber actividades en las que sea imprescindible un número reducido de alumnado mientras que en otras el número aumente considerablemente, esto implica una concepción flexible del trabajo en el aula y debe corresponderse con acciones concretas respecto a su distribución y equipamiento. Por el contrario, “*la homogeneidad en el tratamiento de los alumnos y alumnas nos lleva a la necesidad de un espacio escolar homogéneo y viceversa*” (Doménech y Viñas, 1997:61).

3. *Debe estar abierta al mundo que la rodea.*

Desde este planteamiento, la escuela y el aula adquieren una dimensión contextual y vivencial que rompe con la rutinización y el currículum cerrado para adaptar los aspectos organizativos y curriculares teniendo en cuenta los avatares la propia sociedad cuyo conocimiento y comprensión constituyen una de las más genuinas finalidades de la educación. Para conseguir que la escuela deba ir al encuentro de la vida y que la vida entre en nuestras aulas es necesario (Travé, 2004:43):

- La adopción de un enfoque comunitario en el que tenga cabida la familia y la comunidad a través de sus instituciones (Jiménez y Pozuelos, 2001).
- La implicación de la escuela en el contexto mediante el estudio del medio cercano y lejano al alumno a través de enfoques basados en la investigación escolar (Cañal, 1998, Ramos, 2003, Jiménez, 2004).

- La implementación de propuestas curriculares que permitan la entrada y salidas de la vida al aula y viceversa tanto a nivel de información y recursos como de lugares y personas (Carbonell, 2001).
- La conveniencia del estudiar problemas sociales relevantes en lugar de los consabidos temas rutinarios de la cultura escolar tradicional (García Pérez, 2001).
- La necesidad de diseñar materiales curriculares alternativos partiendo de los intereses, ideas y sugerencias de los alumnos, siguiendo procesos de negociación escolar (Martínez Bonafé, 2002).
- La formulación de un currículum integrado y transdisciplinar porque cualquier temática social tiene una vertiente sistémica e interrelacionada (Torres, 2001).

A lo que añadiríamos:

- La necesidad de llevar a cabo una propuesta de evaluación diferente, que busque la forma de promover la dinámica de aula como una experiencia basada en el diálogo y la participación sustantiva de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta propuesta para compartir la evaluación en el aula, es lo que denominamos: *Carpeta de Trabajos* (Pozuelos, 2004: 7).

4. *Nuestra clase tiene que ser un lugar vivo, un lugar distinto, con personalidad propia y acogedor.*

Por tanto, esta idea de organización de aula nos dirige hacia la búsqueda de nuevas posibilidades en la forma del grupo-clase favorecedoras de la respuesta a la diversidad, teniendo como referente el trabajo por rincones y los talleres, los proyectos de trabajo, los grupos de investigación, el apoyo dentro del aula, el trabajo cooperativo, los agrupamientos flexibles, las carpetas de trabajo y las tutorías. Estos tipos de agrupamientos van a enriquecer y abrir las posibilidades del proceso educativo.

Ahora bien, la organización de los espacios en el aula no es algo que quede aislado e indiferente. En realidad, *“cualquier forma de distribución de los espacios se justifica por el modo como propicia un ambiente de aprendizaje óptimo para el profesorado y el alumnado implicados, lo que nos lleva a determinar el estilo de enseñanza de cada profesor o profesora, por consiguiente, de cada claustro y a su modo de entender la relación entre profesor o profesora y alumno o alumna y entre alumnado”* (Puigdemívol, 1998; cit. por Jiménez, y Vilá, 1999:307). Así, en la medida que la distribución de los espacios del aula condiciona las posibilidades de acción de profesorado y alumnado, no es exagerado afirmar que se pueden destacar determinadas condiciones espaciales que favorecen, o limitan, en caso contrario, la respuesta a la diversidad.

Tanto es así, que si realizamos un vuelo por cada centro educativo observaremos como en aulas contiguas la realidad es extremadamente diversa. Las sensaciones, percepciones, estímulos, actitudes, impresiones, etc. son

diferentes. Cada aula es un mundo y en ese mundo participan pequeños actores y actrices que dramatizan obras con escenarios distintos, atrezos particulares, guiones llenos de ternura, emoción, tensión, intriga; en fin, la vida misma de cada aula.

Siguiendo a Carrasco y González (2007:139), *“el aula debe ser un escenario donde la estética, la distribución, las formas y el color la conviertan en un espacio afable, construido por todos los miembros del grupo que en él se encuentra”*. Esto implica que hablemos de un aula donde su organización espacial sea flexible –como mostrábamos en la estructura espacial y material-, para que pueda permitir las modificaciones surgidas de la participación de los niños y las niñas, mediante el proceso de construcción de conocimiento que va realizando. En este sentido Cela y Palou (1997), nos proponen una serie de medidas para que el aula sea un lugar abierto y de todas y todos:

- a. Intentar que el aula sea un espacio de participación, de esta manera facilitaremos que el alumnado lo sienta como suyo.
- b. Procurar que los niños y las niñas tengan su propia voz en la distribución del mobiliario y el material.
- c. Crear subdivisiones para usos diversos.
- d. Tener presente la existencia de alumnado con necesidades educativas especiales.
- e. Tener en cuenta la existencia de zonas para el trabajo individual y colectivo.
- f. Fomentar la estética para que sea un lugar acogedor y responsabilizar al alumnado para esta estética varíe.

V.II. El tiempo: estructural temporal.

Cualquier actividad humana precisa un espacio y un tiempo determinados. De ahí que ésta posea una dimensión espacial y que, parejamente, el espacio sea, junto con el tiempo, variables constitutivas de la actividad educativa (Bustos, 2006). De todos es conocido cómo las variables organizativas espaciales y temporales, constituyen un eje o elemento básico, integrante, de la actividad educativa, a la cual afecta y modifica. El tiempo y el espacio forman parte de los elementos que emplea cualquier centro educativo para alcanzar sus propósitos. Así lo reconoce Viñao (1993:17), “*considerar el tiempo y el espacio como recurso nos lleva a la posibilidad de ir rompiendo esquemas desfasados e intentar dar respuestas a las complejas necesidades del sistema educativo*”.

Partiendo de la importancia del tiempo en la vida de las personas y del efecto de éste sobre las mismas, llegaremos a infinidad de planteamientos y cuestionamientos acerca del papel del tiempo en nuestro sistema educativo. Ahora bien, la concepción del tiempo no siempre ha sido la misma, podemos decir que cada época ha elaborado el tiempo en función de factores económicos, culturales y sociales. Llegando a la consideración que distintas sociedades tienen o han tenido tiempos diferentes. Uno es el tiempo de una sociedad eminentemente rural, con períodos muy intensos de trabajo (época de las cosechas) o de entretenimiento (fiestas), junto a otros tranquilos y sosegados, en los que no hay prisas, agobios ni urgencias. Y otro el tiempo de una gran ciudad con todo el mundo de aquí para allá, viviendo a contrarreloj, con medios de transporte rápidos y estresantes para recorrer amplias distancias en tiempos reducidos, con exigencias de horarios rígidos en los que llevar a cabo tareas de una agenda sobrecargada. Es un tiempo mucho más reglamentado que responde a una serie de imposiciones en función del trabajo, de la economía o incluso de la presión social (Montes y Sevilla, 2003).

El tiempo escolar ha sido objeto de preocupación y debate por parte de las políticas educativas nacionales e internacionales²⁸, en especial en lo que se refiere a la distribución del tiempo entre distintos objetivos educativos y curriculares (Benavot, 2004; Pereyra, 2005; Amadio & Truong, 2007; Gimeno, 2008). En este caso, nos centramos en una investigación denominada *Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en la Europa y América Latina*, elaborada en el marco de un convenio entre la representación de la UNESCO en México y Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública de México con relación al Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) dependiente de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación

²⁸Véase, por ejemplo, el artículo de Egido (2011). Los tiempos escolares en los sistemas educativos: Análisis de algunas reformas recientes. En *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 255-278. En él profundiza sobre las líneas orientadoras y los contenidos de las reformas relacionadas con el tiempo escolar llevadas a cabo recientemente en los sistemas educativos de nuestro entorno.

Educativa, concretado en el año 2009, la cual describe las características centrales de la jornada escolar y de las políticas orientadas a su extensión, reducción o reorganización en escuelas estatales de nivel primario en una selección de países de Europa y de América Latina, durante las dos últimas décadas.

Desde este estudio se pone en evidencia como en algunos países europeos (Francia, España, Alemania y Finlandia) ha habido cambios del tiempo escolar en la enseñanza primaria. Francia, ha reducido la semana escolar a cuatro días en el 2008. Este cambio estuvo acompañado por debates pedagógicos, políticos, sindicales y sociales.

En *España*, se ha dado un profundo cambio en la forma de organizar la jornada escolar (continua²⁹ y partida) sin afectar la cantidad de horas lectivas o de clase que se imparten, asegurando un debate entre distintos colectivos (familias, docentes...) que aún permanece. Tras la generalización del horario continuado en las escuelas de infantil y primaria en muchas Comunidades Autónomas, la discusión ha vuelto a reabrirse en la actualidad, con la implantación de los Programas Piloto para la Extensión de la Jornada Escolar. Tales programas, que se inscribían dentro del Plan para el Desarrollo de la Ley Orgánica de Educación (LOE), condujeron en 2009 a la firma de convenios entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas, con el fin de que los centros reinstauren la jornada partida o introduzcan clases de refuerzo fuera del horario escolar (Egido, 2011).

En *Alemania*, desde el año 2003, el Gobierno Federal ha promovido la expansión de escuelas *all-day* (tiempo extendido). Esta reforma es una de las políticas más importantes del momento.

En *Finlandia*, se ha desarrollado recientemente una reforma que se propone ofrecer actividades contra-turno en escuelas primarias para niños de los dos primeros grados.

Por otra parte, se encuentra el caso de *América Latina*, en la que un conjunto de países (Chile, Argentina, Uruguay y Venezuela) están implementando la ampliación de la jornada escolar. Ellos han desplegado diferentes políticas encaminadas a ampliar las jornadas simples (de un solo turno), características de las escuelas primarias en América Latina.

Asimismo, Inmaculada Egido (2011) realiza un estudio comparado titulado *Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes* donde presenta y expone algunos de los contenidos y líneas de las reformas relacionadas con el tiempo escolar de Estados Unidos, Inglaterra y Gales, Francia y otros países (Alemania, Italia y Latinoamérica). Extraemos de su investigación las ideas más representativas en torno al tiempo escolar de los tres primeros países, así como de Italia.

En *Estados Unidos* el debate sobre los tiempos escolares se remonta a la década de los 80, a raíz de la publicación del conocido informe *Una nación*

²⁹Una síntesis del debate suscitado en nuestro país en torno a la implantación de la jornada continua en los centros escolares puede consultarse en Fernández Enguita (2002). La jornada escolar: propuestas para el debate. Barcelona. Ariel.

en peligro. La necesidad imperiosa de reformar la enseñanza³⁰. En dicho estudio se advertía de los malos resultados de numerosas escuelas del país, por lo que la cuestión de ampliar el tiempo lectivo de los escolares para optimizar su rendimiento formó parte del debate político, generando dualidad de opiniones (Bickford & Silvernail, 2009). En este momento no fueron muchos los Estados que modificaron sus leyes, sin embargo, a raíz de la publicación del estudio publicado en 1994 denominado “*Prisioneros del Tiempo*”³¹, comenzaron a implantarse algunas experiencias en base a dos tipos de medidas complementarias: prolongación de la jornada escolar (más horas de clases diarias) y la prolongación del calendario escolar (ampliar los días lectivos al año de 180 a 200 o 220). Hace algunos años la discusión volvió a reabrirse, alentada por la publicación en el año 2008 de un nuevo informe: *Una nación estancada: por qué los estudiantes americanos están todavía en peligro*³², en el que se manifiesta la necesidad de volver a replantear la ampliación del horario escolar. Esta idea subyace en la reforma impulsada en el año 2009 por el Departamento Federal de Educación, que propuso la ampliación de la jornada y el año académico, partiendo de que es necesario dedicar más tiempo al trabajo escolar. En palabras del presidente Obama:

“No podemos permitirnos más un calendario académico diseñado cuando América era una nación de granjeros que necesitaban a sus niños en casa arando la tierra al final de cada día” [...] “Ese calendario tuvo sentido en ese momento, pero hoy nos coloca en una desventaja competitiva. Nuestros niños pasan en la escuela casi un mes menos que los niños de Corea del Sur. Ése no es el camino para prepararles hacia la economía del siglo XXI” (The White House, 2009)”.

Con este planteamiento, la Secretaría de Estado de Educación, se comprometió en 2010 a dotar de fondos del gobierno federal a los Estados y distritos que se acojan a prolongar los tiempos escolares, especialmente a las escuelas que tienen peores resultados en los tests de rendimiento.

En el caso de *Inglaterra* la reforma se ha centrado en la reorganización del calendario escolar. Tradicionalmente, el calendario académico inglés se organizaba en tres trimestres (otoño, primavera y verano), cada uno de los cuales se dividía a su vez en dos medios trimestres separados por unas cortas vacaciones intermedias. Esta organización comenzó a cuestionarse a partir de los años 90, en el que algunas Autoridades Locales de Educación afirmaron que implicaba unas vacaciones de verano largas y un reparto poco equilibrado de los periodos de descanso. Pocos años después, tras la consulta a todos los sectores de la comunidad educativa empezaron a alcanzarse acuerdos entre los sindicatos y varias Autoridades Locales para

³⁰National Commission On Excellence In Education (1983): *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (Washington, United States Department of Education).

³¹National Education Commission On The Time And Learning (1994): *Prisoners of time* (Washington, National Education Commission on The Time and Learning).

³²SAS (2008): *A Stagnant Nation: Why American Students are Still At Risk* (Washington, Strong American Schools).

implantar un calendario escolar organizado en seis periodos lectivos, calendario que se aplica ya prácticamente en más de un tercio de las Autoridades Locales de Educación. Al final se ha optado por un calendario estandarizado (*Standard School Year*) que no varía en cada curso escolar. El año se divide en seis periodos que tienen la misma duración aproximada y que, generalmente, consisten en dos bloques de siete semanas lectivas antes de Navidad, separados por unas vacaciones de otoño, y cuatro bloques de aproximadamente seis semanas lectivas después, separadas a su vez por semanas de descanso. La pausa de primavera se toma en dos semanas de abril, independientemente de la fecha de la Pascua, y las vacaciones de verano tienen una duración aproximada de cinco semanas.

Francia es el país que ha llevado a cabo la reforma quizás más importante en lo que respecta a los tiempos escolares, así como también la más controvertida, al reducir la duración de la semana escolar. Antes de la reforma, lo habitual para los alumnos franceses era asistir a la escuela nueve medias jornadas a la semana. Generalmente, los niños tenían los miércoles libres y clases los sábados por la mañana, aunque a veces los miércoles por la mañana eran lectivos y no lo era la mañana del sábado. Con la reforma aprobada en el 2010 se han suprimido las clases los sábados por la mañana, pero los miércoles siguen considerándose como no lectivos. La semana escolar ha quedado reducida a cuatro días, reduciendo a 140 el número de días lectivos anuales. Algunos expertos han criticado esta medida, puesto que no reduce la duración de la jornada escolar ni modifica el hecho de que muchas horas de enseñanza se concentren en muy pocas semanas lectivas. El debate aún no se ha cerrado. En el 2011 el Ministerio de Educación, comenzó a impulsar medidas que permitieran a los centros escolares recuperar la semana de cuatro días y medio, tras la publicación de un informe de la *Academia Nacional de Medicina de Francia* que califica la reforma realizada como “nefasta” para la salud y el aprendizaje de los niños (Touitou & Bégué, 2010).

Finalmente, *Italia*, es el único país europeo que recientemente ha realizado una reforma destinada a reducir el tiempo escolar. Tras la reforma de Gelmini, aprobada en el curso 2008/2009, se estableció la disminución de la carga lectiva en la educación primaria, que era habitualmente de 27 a 30 horas semanales, reduciéndola a 24 horas³³. La reforma, en este caso, se planteó principalmente como una medida de carácter económico, destinada al ahorro de recursos públicos.

En relación con las tendencias de cambio acaecidas en cada uno de los países mencionados, parece claro que los tiempos escolares no han permanecido estables en los sistemas educativos, sino que han experimentado transformaciones a lo largo de los años, en paralelo con los cambios sociales de más amplio alcance que han tenido lugar en ellos. Por otra parte, las políticas educativas toman esta variable organizativa como elemento cardinal en sus propuestas, quedando supeditada a un enfoque temporal eminentemente reglado.

³³Decreto Legge 137/2008.

De los numerosos estudios que acaecen sobre el tiempo escolar, se extrae como una de las principales conclusiones que, actualmente, no podemos concebir una escuela sin una organización temporal bien estructurada y flexible, que propicie un modelo de cara a la educación diversa. Pero, la actual organización antigua, obsoleta y rígida del tiempo no permite flexibilizar los aprendizajes, ni tampoco permite al alumno o a la alumna adentrarse en las nuevas experiencias que exige la nueva sociedad tecnológica de la información y del conocimiento. Ese tiempo rígido nos traslada a una sociedad industrial, con su exigencia de eficiencia y, concretamente, a una escuela marcada por espacios semejantes, cerrados a la libertad y poco adaptados a las necesidades de los niños y de las niñas. Aun así, si nos adentramos en la escuela de ahora, poco o nada ha cambiado. Los centros educativos en su intento por transformar sus prácticas y ligarlas a la innovación educativa se encuentran con el mismo obstáculo, robusto y pesado, del que le cuesta liberarse, hablamos de un horario escolar demasiado rígido.

Desde la década de los cincuenta podemos encontrar un creciente número de estudios educativos destinados a explorar el tiempo como elemento relevante en el contexto escolar. Tales investigaciones sugieren que el tiempo que los escolares pasan en la escuela puede ser un elemento que potencie la mejora educativa, llegando a la conclusión que la relevancia del tiempo escolar no se encuentra en su dimensión cronológica sino en su potencial como medio para generar oportunidades de aprendizaje (Carrol, 1963; Karweit, 1984; Yair, 2000; Roth et al., 2003; Benavont & Gad, 2004; Gimeno Sacristán, 2008).

Esta conclusión alberga la posibilidad de estudiar el tiempo escolar desde dos dimensiones: la *dimensión cronológica*, representada como el acontecer físico de los escolares y docentes en la escuela; pero sobretudo la *dimensión lógica y vivencial*, donde ocurre lo importante para la educación: las experiencias de aprendizaje que conforman los quehaceres cotidianos en la escuela (Razo, s/f.³⁴)

Así, para estudiar la variable temporal en la vida escolar no podemos alejarnos de esa doble dimensión, “*el tiempo es físico y vivencia. La planificación y la gestión de la educación se hace desde la perspectiva física del tiempo; la realidad de los resultados de la misma... no podrían ser entendidos si no vemos al tiempo de la educación como vivencia*” (Gimeno, 2008:11). Lo que convierte al tiempo en un recurso esencial para lograr los fines propuestos en la escuela.

Por otra parte, consideramos que la estructura temporal es una de las variables organizativas más reguladas: Decreto 301/2009, de 14 de julio, por el que se regula el calendario y la jornada escolar en los centros docentes, a

³⁴Razo, A. E. El tiempo de instrucción escolar. Este documento forma parte de la investigación en proceso del Programa de Doctorado en Políticas Públicas del CIDE. Recuperado de <http://docplayer.es/182158-El-tiempo-de-instruccion-escolar-1-ana-elizabeth-razo-perez-cide.html>

excepción de los universitarios y la Orden de 27 de abril del 2010, por la que se regula el procedimiento para la determinación del modelo de horario lectivo en segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y educación especial. Por otra parte, el artículo 125.1 y 125.2 de la Ley, 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, establece que los centros docentes contarán con autonomía pedagógica, de organización y de gestión para poder llevar a cabo modelos de funcionamiento propios, en el marco de la legislación vigente, y que dichos modelos podrán contemplar planes de trabajo, forma de organización, agrupamientos del alumnado, ampliación del horario escolar o proyectos de innovación e investigación.

En numerosas ocasiones aceptamos como indiscutible la distribución del tiempo que se realiza desde instancias normativas. Desde la jornada escolar hasta la distribución en horas del currículum, desde las enseñanzas mínimas y la propia comunidad autónoma, pasando por la uniformidad del horario de los estudiantes y de los docentes, se determina un modo inflexible, uniforme y descontextualizado de entender la enseñanza, constituyendo marcos que condicionan totalmente el aprendizaje de los escolares (Bernal, 2007).

Para alcanzar el futuro, la escuela ha de sincronizar lo social y lo pedagógico, ha de recapacitar y reflexionar sobre la importancia que tiene la función democratizadora, crítica, integradora e inclusiva, ha de emprender un profundo análisis interno y hacer un esfuerzo para salir de la monotonía y atonía a la que se ha visto abocada en estas últimas décadas (Delgado, 2007), replanteando una nueva concepción del tiempo escolar. Porque si bien es cierto, no debemos olvidar que estamos inmersos en una sociedad extremadamente compleja y cambiante, en la que el tiempo ya no puede pensarse de la misma manera que antes, hay que adaptar los ritmos y secuencias del tiempo a las nuevas necesidades educativas y sociales.

En voz de Gimeno Sacristán (2008:15):

“El tiempo como tema y problema ha ocupado la atención de la humanidad y, específicamente, del pensamiento filosófico desde muy temprano en nuestra cultura, como en todas las demás. En el afán de comprenderlo se han sucedido diversas teorías de las que el pensamiento moderno es su heredero. Restos de ellas pueden encontrarse en cómo hoy lo entendemos, si bien el pensamiento moderno refleja la impronta de dos visiones fundamentales. Una, la de la física de Newton, corregida por Einstein, según la cual el tiempo se puede medir; la otra es la visión del tiempo tal como lo vivimos, siendo Bergson su principal valedor. En la primera acepción el tiempo es una magnitud dentro de la cual ocurre nuestra vida, que existe al margen de nosotros y a la que nos vemos sometidos. En la segunda acepción, el tiempo es algo que se vive, se siente, se experimenta; es el tiempo de cada uno”

No obstante, el tiempo y su organización no suele ser protagonista de los debates educativos. Sin embargo, la organización del tiempo se puede considerar como la tenaza invisible que determina el transcurrir escolar diario para todos y cada uno de los agentes que participan en el centro (Soto, 2003).

En las escuelas el tiempo se divide en horas de reloj e incluso en bloques de 35 a 50 minutos, en los cuales se supone que un grupo de estudiantes se dedica al estudio de una asignatura. Por regla general, este tiempo transcurre en un espacio de trabajo que comparten un docente y un grupo de estudiantes. Autores como Giddens (1984), teniendo en cuenta la visión general de la educación, en la que todos y cada uno de los estudiantes y los docentes tienen que alcanzar unos objetivos determinados de antemano, iguales para todos, y que serán medidos (Ricci, 2000), discurren que esta organización temporal obedece a la necesidad de control desde la administración educativa, ya que la asignación rutinaria de tareas específicas en este entramado temporo-espacial lo hace perfectamente viable.

Obviamente, podemos decir que el tiempo escolar se ha detenido ante la cuadrícula plantilla de la planificación del tiempo (Pereyra, 2003). Un acontecimiento hoy más que nunca contradictorio con las funciones que se le asignan en la actualidad a la institución escolar en la era tecnológica: *al mismo tiempo que se sigue imponiendo el modelo de organización escolar secular, inmutable y uniforme, se demanda de la escuela cambios profundos, fijándose para ellos una serie de objetivos, como, por ejemplo, abrir la escuela a su entorno, utilizar la tecnología moderna, tener en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, diversificar las prácticas pedagógicas y las fuentes de conocimiento, y, de forma particular, fomentar la participación activa del alumno en la construcción de sus conocimientos, etc., objetivos todos ellos que requieren una planificación del tiempo variable y adaptable, es decir, móvil* (Husti, 1992).

Nutriéndonos de esta consideración, llegamos a la conclusión y así lo manifiesta Hargreaves (1996), esta apreciación del tiempo –desde el control de la administración– sólo es posible desde una visión técnico-racional, de tal modo que significa lo mismo para cada persona o grupo y que puede gestionarse con el objeto de cumplir con unos fines educativos. A su vez, García Pastor, Díaz y López (2001:61), consideran que la Administración puede ajustar y distribuir este tiempo, imponiendo a la misma vez una estructura que supone algo más que simples guías informativas sobre dónde y cuándo está cual. Frente a esta posición objetiva, Hargreaves (1996), expone una visión subjetiva denominada tiempo fenomenológico, situada en el extremo opuesto. Desde esta perspectiva, el tiempo es algo vivido por cada uno y tiene una duración interna que varía de persona a persona. Así, el tiempo parece algo externo al docente, sin embargo, tiene una dimensión subjetiva que choca con la objetiva y provoca que muchas de las exigencias de los cambios sean vividas como presiones, como una alteración de las prácticas y rutinas utilizadas por el profesor. Por eso resulta lógico que los docentes ante las nuevas propuestas reclamen más tiempo (García Pastor, Díaz y López, 2001).

“El orden del tiempo escolar, que se expresa en la duración y estructura de la escolaridad, de la semana y de la jornada, así como en secuencias metódicas de trabajo y descanso con que pautan los ritmos y procesos educativos, es también una construcción cultural y pedagógica que

responde a valoraciones y códigos” (Bustos, 2006:102). El tiempo ha sido y es una construcción, algo cultural que las sociedades modulan y cambian de acuerdo con sus intereses, pretensiones y deseos. Lo importante sería que el tiempo también respondiera a unos principios de libertad y democracia. Así, el tiempo debería estar en función de las personas y no las personas en función del tiempo. Y la forma y el sentido del tiempo deberían estar sujetos al bienestar general y a los intereses de toda la población (Sevilla y Montes, 2003).

Para Elías (1989) el tiempo es una forma de orientarse en el mundo de las cosas y de los fenómenos que cambian, un medio de orientarse en la vida social y para regular las relaciones sociales. Asimismo, el tiempo es un concepto universal del que todos tenemos conciencia, del que disponen y utilizan todas las culturas. De él se desprenden vivencias, experiencias, sin que esto sea paradójico con la realidad de que cada uno de nosotros tengamos una visión distinta sobre él, como han sido diversas las explicaciones que se han hecho del mismo a lo largo de la historia (Gimeno Sacristán, 2008). En contraste con esta presencia universal, nos resulta arduo enunciar en qué consiste el tiempo. A principio del siglo V d.c., San Agustín expresaba de forma clara esa contradicción.

“¿Qué cosa es el tiempo? ¿Quién podrá fácil y brevemente explicarlo? ¿Quién es el que puede formar ideas claras de lo que es el tiempo, de modo que se pueda explicar bien a otro? Y, por otra parte, ¿qué cosa hay más común y más usada en nuestras conversaciones que el tiempo? Entendemos bien lo que decimos cuando hablamos del tiempo. Y, ¿lo entendemos también cuando otros nos hablan de él? Pero, ¿qué cosa es el tiempo? Si nadie me lo pregunta, yo lo sé, para entenderlo; pero si quiero explicarlo a quien me lo pregunte no lo sé para explicarlo”. (Confesiones, Libro XI, Capítulo 14, año 400 d.c.)

A su vez, Fermoso (1993:154) lo define como *“la duración vivida o pasada en la institución educativa, desde que el alumno pisa su dintel por la mañana hasta que lo franquea de nuevo por la tarde, desde que comienza el curso hasta que se acaba, y dese que inicia estudios profesionales hasta que se obtiene la calificación laboral ansiada”*.

En un discurrir continuo, el tiempo representa un determinado orden en el que nosotros apreciamos han ocurrido, en que ocurren o previsiblemente ocurrirán las acciones y los fenómenos. Es una secuencia que se desplaza hacia delante y que nosotros, embarcados en ese movimiento, marcamos con un ahora, un antes y un después (Gimeno Sacristán, 2008).

Hall (1984) y Hargreaves (2002) proponen una conceptualización en la que distingue dos concepciones del tiempo, una monocrónica y otra policrónica, ambas respectivamente relacionadas con el enfoque técnico-racional y el enfoque subjetivo (Tabla 5.1.):

Visión monocrónica	Visión policrónica
• Una tarea por vez, en progresión lineal a través de etapas, trabajo en serie. • Las tareas se ajustan al tiempo asignado. • Poca sensibilidad al contexto o las necesidades actuales. • Control administrativo elevado de la distribución temporal. • Generalizado en occidente, el mundo de los negocios y las profesiones. • Característico en organizaciones burocráticas.	• Combinación de tareas. • El tiempo se adapta a la tarea con el fin de realizarla de la manera adecuada. • Mayor sensibilidad al contexto o las necesidades. • Control administrativo: libertad de criterio a los subordinados/autonomía. • Más común en las culturas amerindias y latinas. • Característico de organizaciones más pequeñas.

Tabla 5.1: *Concepciones sobre el tiempo*

El tiempo escolar (Husti, 1992; Hargreaves, 1992, 1997), no puede seguir manteniéndose como una estructura rígida y uniforme, sino que ha de atender a las características singulares de cada contexto y partir de estas peculiaridades contextuales para organizar de forma conjunta otras formas de entender y desarrollar el currículo y las relaciones, en base a una visión policrónica del tiempo. Por tanto, ese tiempo uniforme y estanco propio del modelo educativo convencional impone nuevas reglas de organización de los centros y nuevas exigencias a la formación y trabajo de los docentes (García y Pardo, 2005).

Según Hargreaves (1996:11) los profesores se toman el tiempo con seriedad, lo viven como una limitación fundamental, pero a la vez son “*guantes que los profesores lanzan reiteradamente al paso de los innovadores entusiastas*”. Siguiendo a este mismo autor, debemos considerar que el tiempo estructura el trabajo docente que a su vez es estructurado por él y, por tanto, es algo más que una simple contingencia menor de la organización. Efectivamente, si todos hemos llegado a la conclusión de que necesitamos más tiempo y no tenemos más: más tiempo para que los docentes se reúnan, más tiempo para que los alumnos puedan hacer actividades que incrementen su experiencia, utilizando los nuevos aprendizajes, debemos plantearnos cómo se está definiendo e imponiendo.

V.II.I. Determinantes y perspectivas que posee el tiempo escolar.

Si nos remitimos al campo semántico del tiempo escolar en su vertiente más amplia, diremos que ha estado ligado a la naturaleza y al quehacer humano. Era un tiempo en el que no importaba si has llegado tarde a tal o cual sitio, en el que cada momento transcurría sin presiones, viviendo intensamente. Era un tiempo de las cosas, de las personas, de sus tareas, de lo que hacían o no hacían, de tiempo afables. Era un tiempo no coaccionado ni condicionado. Ese tiempo vivido era lo que importaba. Parece utópico pensar que ese tiempo pueda vivirse así hoy día. Suena el reloj, nos levantamos, a tal hora comenzamos a trabajar, a otra llevamos a los niños a la escuela, etc. nuestra persona depende de un reloj que nos acompaña a todas horas. Es el tiempo organizado el que determina lo que hacemos o no hacemos y cuándo (Jünger). Una hora de clase, una hora de trabajo en una empresa, una hora para llegar a ese sitio, etc. Vivimos para los horarios, las programaciones, los calendarios, las agendas, los cuales van concretando lo que vamos y tenemos que hacer.

Para poder comprender el tiempo educativo requiere, en primer lugar, relacionar las siguientes dimensiones, las cuales, a su vez, contienen aspectos diversos.

Siguiendo a Gimeno Sacristán (2008:26-27), considera que para comprender el tiempo escolar, nos tenemos que remitir a cuatro dimensiones. Así hablamos de:

- I. “El *tiempo físico-matemático*, su duración y sucesión, es el tiempo disponible, lo que dura. Se “tiene tiempo”, en más o menos espacio de la esfera del reloj... Un tiempo que se mide, se ordena, se distribuye y se controla, el cual es limitado para los seres humanos.
- II. El tiempo tiene una *dimensión biológica o biopsíquica*. A ese tiempo lo sentimos, lo distinguimos y lo percibimos en nosotros o en los demás detectando los cambios que suceden en la evolución en el desarrollo de la vida, en los ciclos de maduración o en procesos de acción-desgaste-recuperación, que se reflejan en los biorritmos, en la secuencia de la vigilia y del sueño, en la curva de fatiga, en la del cansancio y la posterior recuperación.
- III. La *dimensión del discurrir* de procesos que son personales y subjetivos, que es el contenido de la experiencia que da sentido de lo que es el tiempo para quienes viven, desarrollan las actividades y acciones más diversas. Cuando decimos “se me hizo muy corta la película” o “resultó un curso muy pesado” estamos diciendo que el tiempo no nos es indiferente. Es el tiempo recordado, nuestra historia; la identidad, en suma.
- IV. La *dimensión social del tiempo*. Fue Durkheim (1968) quién abordó esta dimensión al tratar de los rituales y la vida religiosa. Es el tiempo organizado por las normas sociales, por las costumbres y hábitos sociales, por las instituciones o por la cultura, en definitiva”.

Dentro de este entramado dimensional del tiempo escolar, Hargreaves (1992:32-44), apunta otras dimensiones latentes y ligadas a favorecer la comprensión del mismo, dentro del ámbito educativo. En este sentido, señalamos:

- a. *Tiempo técnico-racional.* El tiempo es una fuente finita de recursos o medios que puede ser aumentada, disminuida, dirigida, manipulada, organizada o reestructurada para acomodarse a propósitos educativos determinados. Desde este punto de vista, el tiempo es una variable objetiva, una condición instrumental de organización que puede ser manipulada desde la dirección con el fin de impulsar la mejora de los cambios educativos cuyo propósito y grado de importancia han sido determinados en otro lugar.
- b. *Tiempo micro-político.* Viene determinado a partir del tiempo que ha tenido lugar en la escuela, una vez que se ha conseguido una cierta objetividad externa. El significado micro-político del horario escolar se hace patente en varios aspectos, como por ejemplo, cuando a las asignaturas de mayor status y de más notoriedad académica se les concede más amplitud y prioridad en los horarios. La distribución del tiempo refleja las configuraciones dominantes de poder y status dentro del sistema escolar y de la propia escuela; es decir, tiene un significado micropolítico.
- c. *El tiempo fenomenológico.* Dimensión del tiempo que es subjetiva. Los horarios y cuadros, que tal vez experimentamos como externos, demandantes e inalterables, son verdaderamente el producto de definición y decisión subjetivas. Es un principio que nos lleva a cuestionar la aparente “naturalidad” de las dotaciones.

V.II.II. Pensando otra forma de organizar el tiempo escolar.

Es difícil que se pueda hacer un uso eficiente del tiempo escolar, debido a su carácter rígido, con orientaciones de naturaleza mecanicista y superficial y de la dificultad de prosperar sin el apoyo y colaboración de los padres y madres, como tampoco sin una reorganización del trabajo de los docentes dentro de las aulas y en la comunidad escolar.

Cuando hacemos mención a los pilares sobre los que se basa el currículum, inmediatamente nos conduce a una serie de cuestiones a las que dar respuesta: ¿qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Qué, cómo, cuándo y para qué evaluar? Estas preguntas estarán presentes cuando realicemos cualquier diseño curricular (Lázaro, 2000).

Deparando en uno de esos interrogantes, ¿cuándo enseñar?, se refiere a los espacios de tiempo en que ha desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, cómo se va a ordenar temporalmente el acceso a los estudiantes a los aprendizajes: qué contenidos y qué experiencias se les va a ofrecer en cada etapa de la escolaridad (Zabalza, 1995). Desde aquí, parece natural y necesario, que los componentes curriculares necesitan de la organización temporal para concretar su actuación. Según Lázaro (2000:185),

para “promover innovaciones eficaces hemos de incidir en variables que hasta el momento de habían dejado de lado”, o a las que no se le ha otorgado la importancia necesaria, entre ellas, la organización temporal.

El verdadero cambio educativo tiene que ver con la concepción del tiempo en el contexto de una nueva organización del conocimiento y de la cultura de la escuela. La medida rígida hasta ahora de la jornada escolar nos impide imaginar otros tipos de tiempo más provechosos y gratificantes. El horario flexible sirve como indicador real para una reflexión dialéctica más personal y profunda sobre el contenido de las clases y de los métodos empleados. El tiempo escolar que define un horario flexible se puede convertir en una herramienta pedagógica básica que permite diferenciar la enseñanza y desechar un marco rígido, que impone una secuenciación arbitraria. *“Un horario trabajado en equipo y en el que cabe la posibilidad de intercambiarlo con otro “fijo”, produciéndose de este modo una alternancia conveniente de períodos de tiempo acentuado, con otros de tiempo atenuado, a lo largo del curso o durante un ciclo escolar”* (Husti, 1985:39)

Los distintos períodos de tiempo deben adaptarse a la distribución de los objetivos y contenidos curriculares, combinando las posibles prioridades con otros aspectos tales como los recursos y apoyos disponibles, la naturaleza de las tareas de enseñanza-aprendizaje y las necesidades del alumnado.

Una constante en la organización de un grupo-aula basada en la flexibilidad y los agrupamientos heterogéneos, es la falta de tiempo. En este sentido, Jiménez (2006:81), considera que *“la práctica cotidiana del profesorado, el tiempo, y sobretudo la vivencia angustiosa del mismo, se proyecta de forma absoluta como una necesidad insatisfecha”*. Para ello, Hargreaves (2003:109) llega a la siguiente conclusión obtenida a partir de diferentes estudios y experiencias relacionadas con el tiempo escolar:

“...si hay algo que los docentes siempre necesitan en mayor cantidad es tiempo. Parece que nunca haya bastante. Hacer comprender los contenidos, escuchar cómo leen todos los estudiantes, redactar informes, llevar al día las actas de calificación, telefonar a las familias, participar en reuniones de planificación con los colegas, aprender nuevas técnicas informáticas, poner a prueba una nueva estrategia docente, preparar una cena en condiciones al llegar a casa: da la sensación de que el día no tiene horas suficientes para hacer todas estas cosas”.

Una posibilidad de ganar tiempo es la planificación adecuada en la que se prevén las posibles dificultades en la gestión del aula o en la realización de tareas. Para ello, el tratamiento del tiempo debe realizarse en consonancia con cada una de las personas, de sus responsabilidades y de sus quehaceres diarios dentro del sistema educativo.

Por tanto, en la enseñanza el tiempo ha de considerarse desde una posición integradora, tanto desde el punto de vista de las personas como de la organización. Cuando empleamos el tiempo como recurso funcional debemos tener en cuenta algunos principios generales (Viñas, 1994):

- a. *Principio de globalización*: es necesario hacer una distribución del tiempo teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en el proceso educativo.
- b. *Principio de prioridad y racionalización*: establecer prioridades desde la organización del profesorado hasta la organización del currículum, es la consecuencia lógica de un recurso con limitaciones.
- c. *Principio de distribución de tareas*: como consecuencia de la racionalización y de la misma forma que se ha desarrollado en otras organizaciones hay una necesidad de especialización y distribución de tareas.
- d. *Principio de coherencia*: dado que la distribución de tareas coincide con la especialización curricular tiene como consecuencia el problema de dividir y diversificar el currículum y multiplicar la actuación de los profesores y profesoras sobre el alumnado.
- e. *Principio de diversidad*: la globalización debe combinarse con una diversidad en el tratamiento de los tiempos. Se establecerá una lógica interna en cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

En este momento, debemos desterrar la concepción del tiempo como un condicionante que limita para transformarla en un recurso real y como medio educativo (Lázaro, 2000). Con la autonomía de los centros educativos y la forma de organización del currículum, el tiempo es un elemento que presenta muchas posibilidades. El tiempo es una variable independiente (Gairín & Darver, 1994).

V.II.III. ¿Qué podemos aprender de las experiencias? Ejemplos que ilustran una nueva concepción del tiempo escolar.

Según Soto (2001), construir configuraciones alternativas de organización del tiempo en la escuela, requiere cuestionar y revisar lo que significa el tiempo y su organización en la vida cotidiana de los centros, del currículum, de las relaciones, de las experiencias, de las vivencias del profesorado, del alumnado, etc.

Con la finalidad de mostrar que es posible cambiar la organización del tiempo en las escuelas, hemos recurrido a la publicación del informe *Prisoners of time* realizado por la National Education Commission on Time and Learning (1994), donde se denunciaba la escasa utilidad del calendario escolar actual así como la organización del tiempo en las escuelas para atender a las necesidades sociales del momento. En este informe, además, se recogen experiencias de escuelas de EE.UU que han desestabilizado el status quo actual sobre la organización del tiempo y el currículum para abrir nuevos horizontes y perspectivas.

1. En primer lugar, presentamos la **Nueva Escuela Primaria Stanley en Kansas City**. Kansas es un lugar donde existen numerosas escuelas, donde dos tercios de las mismas son primarias urbanas y acogen a un número elevado de estudiantes de minorías (afroamericanos, nativos americanos e hispanos). Con la ayuda de una beca del “Next Century Schools”, la escuela ha desarrollado un modelo innovador para el aprendizaje a lo largo del curso escolar, con días más largos, grupos de profesores con los mismos estudiantes durante varios años, y fomenta la colaboración entre maestros. En el corazón del esfuerzo: altas expectativas para todos los estudiantes, apoyados por los enfoques innovadores que combinan las mejores características del movimiento de Escuelas Efectivas, teorías de la eficacia y autonomía estudiantil desarrollado en la Universidad de Harvard, y el trabajo pionero de Yale, experta en desarrollo infantil. Entre las características que ayudan al trabajo en la escuela: New Stanley está en funcionamiento once meses al año, 205 días para los estudiantes y 226 días para el profesorado en servicio. Sesiones de escuela dirigida por diez semanas, seguido de una semana de formación docente y planificación. En palabras de la directora de la escuela Donna Hardy *“usted no consigue profesionales bien desarrollados, con dos días de servicio al año”*. Los equipos de maestros se asignan a los mismos estudiantes por períodos de tres años. Para satisfacer las necesidades de los padres que trabajan, New Stanley ofrece Programas para antes y después de la escuela, tales como guarderías, tutoría y enriquecimiento, recreación, y los desayunos.
2. En la **Day School Beacon (primaria) y Beacon High School en Oakland, California**, el curso escolar en realidad nunca termina. Algunas de las características más significativas de estas escuelas son:
 - En estas escuelas privadas, la jornada escolar es de más de diez horas de duración.
 - No hay período de vacaciones establecido. Existe un plan de vacaciones para los padres encomendados a satisfacer las necesidades de la familia.
 - Los estudiantes trabajan por grupos de nivel de logro, no por edad. Los alumnos pasan de seis a ocho horas a la semana en disciplinas como arte, música, danza, teatro o artes marciales. *“No hay vacaciones de verano, por lo que hay más tiempo para aprender”*, Gage Colin (10 años de edad).
 - Leslie Medine, co-director de las escuelas, describe los diferentes enfoques de los dos niveles de escolaridad. Con base a las necesidades de desarrollo de los estudiantes, los estudiantes de primaria asisten a la escuela 240 días al año, mientras que los estudiantes de secundaria asisten 215 días. Ambas escuelas están abiertas de 7:30 am a 5:00 pm, 240 días al año, con docentes que trabajan en horarios flexibles para 210 días. Cada seis semanas, al

menos dos profesores están de permiso ocho días al año, su lugar es ocupado por profesores sustitutos permanentes.

3. **Emerson Elementary School se encuentra en Alburquerque, Nuevo México**, el distrito escolar más grande de la nación, más de 20 idiomas y culturas están representadas en la escuela. Nueve de cada diez de sus 800 estudiantes tienen programa de almuerzo gratis. El programa de educación para cada curso escolar está funcionando bien. El centro opera 12 semanas, 15 días fuera de horario escolar, tres semanas de vacaciones en julio. Durante los descansos de 15 días, la escuela ofrece programas especiales para dar clases de recuperación o enriquecimiento para unos 150 alumnos. Para satisfacer las necesidades de su diversa población estudiantil, Emerson ha desarrollado un enfoque especial en la preparación escolar. El centro está especialmente orgulloso de su énfasis en la participación de los padres y reporta altos índices de participación en los talleres para padres y jornadas mensuales de actividades entre padres e hijos.
4. **Otro de los casos estudiados está destinado a proporcionar servicios de guardería y programas preescolares en medio de la pobreza rural.** Leadville (Colorado) estaba en problemas cuando James McCabe fue superintendente de las escuelas del Condado de Lake (inscribiendo a 1100 estudiantes en un pequeño valle rural de unos 5000 habitantes) en 1987. La base económica del condado se derrumbó cuando la mina cerró sus puertas, quedando a casi 3000 personas sin trabajo en un pueblo de una sola empresa. Obligado a conducir 45 millas o más para encontrar trabajo, los hombres y mujeres comenzaron a funcionar en Leadville gracias a la venta de billetes y equipos de esquí, y a la limpieza de las habitaciones de los hoteles en las estaciones de Colorado. La solución de McCabe fue sencilla. Combinó la necesidad de una guardería con la necesidad igualmente apremiante de preparación preescolar en esta comunidad de bajos ingresos. La organización de un equipo de la comunidad, persuadió al distrito escolar para abrir una escuela primaria que se utiliza para un programa de preescolar al alcance de todos los niños de 5 años en el condado, con días de atención de todos los niños durante los diez años de escolaridad, los 365 días al año (5:30 am a 6:30 pm), y de cuidado antes y después de la escuela para todos, desde los 5-13 años de edad. Las actividades en “El Centro Bola de Nieve”, estaban destinadas originalmente a unos 100 estudiantes, aunque en la actualidad hay cerca de 700 estudiantes matriculados en todos sus programas. El presupuesto anual del centro de 600000 dólares se financia con las regulaciones federales, estatales y locales, subvenciones, contribuciones, etc. Su logro más importante es poder ayudar a reducir el porcentaje de familias de bajos ingresos en el condado, liberando a los padres a encontrar trabajo.

V.III. Recursos y medios: Estructura Material.

Si nos remontamos a los orígenes de la escuela, el profesorado se ha servido de distintos tipos de materiales didácticos como herramientas de trabajo para llevar a cabo la tarea docente. La relevancia de estos recursos se han visto incrementada a raíz de la extensión de la escolarización de masas que han adoptado los países modernos desde el siglo XIX (Molina, Peiró y Devís, 2004). Se trata de instrumentos, herramientas, medios u objetos que se utilizan en el ámbito escolar como radiadores del proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de comunicar contenidos o de favorecer, orientar, mejorar o evaluar este proceso (Zabala, 1990; Gimeno, 1991; San Martín, 1991; Parcerisa, 1996).

Apenas echemos un vistazo al panorama reformista de las últimas décadas, poco o nada ha cambiado en las políticas educativas, cuando seguimos pensando en cómo construir un “*currículum alternativo desde la escuela y para la escuela*” (Lledó, 1997:330). Es más, es posible que no hayamos conseguido pasar de una escuela dogmática, y en ocasiones, desligada de las demandas de un alumnado que reclama más atención, a una escuela donde las decisiones curriculares se gesten en un equipo docente comprometido con garantizar un aprendizaje relevante para sus estudiantes, capaz de implementar y experimentar las acciones diseñadas, sometiéndolas a evaluación, y por ende, reformulando planteamientos en los casos que sea necesario.

A pesar del esfuerzo realizado por adecuar nuestro sistema educativo a los nuevos tiempos, aún quedan cuestiones que no “han despertado” o, más bien, superado. Entre los factores que siguen sirviendo de obstáculo para construir “esa escuela deseada” y no *mortalmente aburrida* (Moncada, 1985), se encuentra el libro de texto. Un material hermenéutico y mayormente utilizado entre el colectivo docente, como principal elemento configurador de su práctica, acompañando incluso a distintas concepciones sobre la enseñanza (Area, 1991).

Numerosos han sido los autores que han realizado análisis sobre la contribución de los libros de texto y de las empresas que los producen y comercializan, sumiendo a la escuela bajo un enfoque industrial y economicista, al empobrecimiento, uniformidad y control de la actividad docente, del currículum en desarrollo (Tonucci, 1981; Delval, 1983; Gimeno, 1988; Torres, 1989; 1991; Parcerisa, 2007). La dificultad, por tanto, para incorporar materiales curriculares orientados a la mejora de la calidad educativa, así como a la profesionalización docente (Lledó, 1997), radica en el peso del libro de texto en el proceso didáctico, al ser considerado como un producto rentable, de fácil manejo, diseño atractivo, carácter perecedero y homogeneidad de sus propuestas.

Deducimos, por tanto, el carácter intrínseco que poseen los recursos para la tarea docente, considerándose como un elemento esencial para que ésta se desarrolle. Veamos el siguiente ejemplo que nos expone Parcerisa (2001):

“Fijémonos en la siguiente situación semejante a la que podríamos encontrar en muchas aulas: en un grupo-clase, una docente se dispone a iniciar la primera actividad del día. Tras un saludo inicial y unos breves comentarios sobre algunas cuestiones de tipo organizativo, la profesora pide a los alumnos y alumnas que saquen su libro de texto y que lo abran por una página que les indica. Tras comentar la fotografía que inicia un tema del libro, hace una pequeña explicación y pide al alumnado que lea las dos primeras páginas del texto y realice los dos primeros ejercicios del tema que aparecen en el mismo libro.

Cada alumno y alumna cumple –más o menos correctamente- la tarea (leyendo, observando las imágenes que acompañan al texto, haciendo los ejercicios). Pasado un rato, se realiza una corrección colectiva de ejercicios. La profesora responde a las dudas y complementa el texto añadiendo algunos datos. Después, para completar la información, les indica que verán un vídeo”.

En este ejemplo se puede observar como los materiales curriculares cumplen una función mediadora entre el proceso de enseñar y la tarea de aprender. Pero también se deducen otra serie de situaciones que atañen al proceso de enseñanza-aprendizaje y que incrementa la incidencia de los recursos en el proceso educativo: la motivación de los escolares, el tipo de comunicación entre los docentes y los estudiantes, el tipo de contenidos a enseñar, entre otros.

Desde estas líneas nos planteamos el sentido de los materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje, una conceptualización de los mismos, algunas de sus características más significativas, criterios para su empleo en el aula y, finalmente, la importancia de ser evaluados antes y después de ser implementados.

V.III.I. ¿Para qué los materiales curriculares?

Los materiales curriculares deben entenderse como un vehículo excelente para el aprendizaje y un pilar imprescindible para el desarrollo y la aplicación de estrategias de enseñanza. Así, tienen como función complementar la labor educativa, facilitar la adquisición de aprendizajes, aportar elementos de información básica, acercar a la realidad cultural y social, entre otros. Según Gairín (1994) estos *mediadores entre la persona y la realidad a aprender* son un mecanismo imprescindible que forma parte del espacio escolar y del aula. En realidad, *“los materiales curriculares responden a una manera específica de codificar la cultura seleccionada en el currículum y suponen siempre una opción determinada acerca de dimensiones como la identificación de objetivos, contenidos y actividades”* (Jiménez y Vilá, 1999:309).

De esta manera, podemos entender que los materiales curriculares constituyen una pieza clave para el desarrollo de los procesos educativos y que a su vez, forman parte del espacio escolar. Aludiendo a una gama muy amplia de recursos para la enseñanza, sin embargo, por lo general, y debido a una gran tradición hegemónica, se vincula casi exclusivamente con “el libro de texto” o manual escolar. En palabras de Jiménez y Vilá (1999:310),

“Debemos pensar en un ambiente rico y variado de materiales curriculares y de su disponibilidad. De esta forma, va a permitirse diversidad en la adaptación de éstos a las peculiaridades del alumnado, a su estilo de aprendizaje y a sus intereses. Al alumnado, la variedad y riqueza de opciones materiales favorece el autoconocimiento y la motivación del propio trabajo. Y al profesorado le facilita la preparación y planificación de actividades ampliamente diversificadas en función de la heterogeneidad de su grupo-aula”.

Los cambios en la enseñanza llevan a concebir los materiales curriculares como un recurso más de apoyo a la tarea educativa. Pero ya no cumplen una función recopilatoria sino que han de contribuir a motivar, informar, completar la información previa que ya se tiene, sugerir modelos de explicación, ilustrar los propios conocimientos. Asimismo, *“hay que demandar que estos medios puedan cumplir una función innovadora, ayudando a estructurar y organizar la información y el aprendizaje del propio alumnado, motivándolo en su propio itinerario educativo a la adquisición de nuevos conocimientos”* (Doménech y Viñas, 1997:34).

V.III.II. ¿Qué entendemos por materiales curriculares?

A la pregunta *¿qué entendemos por material curricular?* Podríamos responder cada uno con diferentes opiniones y creencias sobre éste, y todos coincidiríamos y lo relacionaríamos, con el tradicional libro de texto. Vamos, pues, a definir lo que significa realmente el término material curricular dando una visión objetiva del mismo.

En primer lugar, cabe decir, que es un término de procedencia anglosajona. En nuestro país son utilizados por los docentes desde 1845 (Plan Pidal), como medio básico para organizar la enseñanza. Con la llegada de la Ley General de Educación de 1970, se produjo un cierto cambio: los docentes programan su actividad de aula con el objetivo de mejorar la eficacia en términos de logro de unos objetivos ya previamente definidos. De esta manera la selección de los conocimientos estaría en manos de las agencias oficiales y presentados a través de los libros de texto que producen y seguirán produciendo, el cada vez mayor número de editoriales existentes. Con la llegada de los Movimientos de Renovación Pedagógica, los recursos y los medios comienzan a ser variados y apropiados para favorecer la intervención educativa sin reemplazar al docente. Este hecho denota la evolución en la función y propósito de los materiales curriculares en el ámbito académico, desde un modelo tecnocrático en el cual el empleo de los recursos didácticos se convierte en un elemento o vía para la consecución de unos objetivos previamente programados; hasta la incorporación de diversidad de materiales en el proceso didáctico como estímulo para favorecer un aprendizaje significativo en el alumnado, así como guía para el profesorado en su intervención educativa.

Según el Real Decreto 1744/1998, de 31 de julio, sobre uso y supervisión de los libros de texto y demás material curricular correspondiente

a la enseñanza de Régimen General, vigente en tanto no se implanten los currículos de la Ley Orgánica de Educación –LOE– (2006), de acuerdo al calendario establecido al afecto, *se entiende por materiales curriculares aquellos libros de texto y otros materiales editados que profesores y alumnos utilicen en los centros públicos y privados para el desarrollo y aplicación del currículo de las enseñanzas de régimen general establecidas por la normativa académica vigente.* Asimismo, señala que *estos materiales podrán ser impresos o utilizar otro tipo de soporte. Los cuadernos de ejercicios para los alumnos deberán ser impresos. Las guías didácticas para el profesor y otros materiales de apoyo para la función docente podrán editarse también para medios informáticos o multimedia. Este material tendrá siempre un carácter complementario y no podrá condicionar la autosuficiencia del libro de texto del alumno.*

En última instancia, deja latente que *no tendrán el carácter de materiales curriculares aquellos que no desarrollen específicamente el currículo de una materia aunque sirvan de complemento o ayuda didáctica para su enseñanza, como pueden ser diccionarios, atlas, libros de lecturas, medios audiovisuales y otros medios o instrumental científico.*

En base a la consideración que realiza la normativa en torno al concepto de materiales curriculares se derivan las siguientes apreciaciones:

- i. La función de los materiales curriculares reside en el desarrollo y aplicación del currículum educativo.
- ii. Los materiales curriculares, considerados a tal efecto, son principalmente el libro de texto y otros materiales editados.
- iii. Los medios informáticos y multimedia tendrán un carácter complementario en el proceso didáctico.
- iv. No serán materiales curriculares aquellos que no desarrollen específicamente el currículum de una disciplina o materia.

Desde líneas generales, el peso de las editoriales sigue condicionando la labor educativa apoyada por instancias oficiales, apostando por el libro de texto como el material curricular por excelencia para desarrollar y aplicar el currículum oficial. Hablamos de la parcelación del conocimiento en disciplinas o materias, siendo los materiales curriculares (libros de texto y otro material editado) los que implementen el currículum establecido para ellas.

Necesitamos un nuevo enfoque curricular de los medios que permita analizarlos en el contexto de cómo se emplean en las aulas y en los procesos de desarrollo curricular. Como afirma Escudero (1983:83), *“los medios educativos y materiales didácticos en general juegan un papel virtualmente importante en el diseño del currículum, en su diseminación, adopción y adaptación, así como en el desarrollo y puesta en práctica de los proyectos educativos”.*

Una de las formas curriculares más importantes de trabajar los profesores, abrir vías, estrategias y marcos conceptuales para transformar el empleo y elaboración de materiales curriculares, puede ser un medio de

renovación pedagógica y capacitación profesional. “Un cambio renovador de la práctica docente empieza por un nuevo modo en el diseño, elaboración y uso de los materiales curriculares” (Martínez Bonafé, 1991:6).

V.III.III. ¿A qué hacemos mención cuando nombramos el término material curricular?

Cuando describimos a los materiales curriculares es importante hacer un esfuerzo por aclarar si estamos ante una nueva forma de referirse a los libros de texto en su adaptación más actualizada o por el contrario, nos referimos a aquellos materiales que deben promover un uso más profesional y creativo de los materiales y proyectos curriculares (Ben-Peretz, 1990) y a aquellos materiales que favorecen en el profesorado la reflexión y la toma de decisiones en diferentes momentos del proceso educativo (Pozuelos y Romero, 2002).

Autores como Blázquez (1994:514), incluye a los materiales curriculares como medios de enseñanza y entiende como medio didáctico a *“cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículum –por su parte o por los alumnos- para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas o facilitar o enriquecer la evaluación”*.

A su vez Gimeno Sacristán(1991:10) indica que los materiales son *“cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza. Es decir, los materiales comunican contenidos para su aprendizaje y pueden servir para estimular y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, total o parcialmente”*.

Desde una aproximación más amplia, Santos Guerra (1991:29), expone que los materiales didácticos son *“las diferentes herramientas o utensilios que utilizan los profesores y los alumnos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Unos tienen carácter globalizados, articulante y orientativo de todo el proceso (materiales curriculares, libros de textos, por ejemplo) y otros son elementos vicarios, de carácter auxiliar (ordenadores, material de laboratorio, retroproyectores, diapositivas, etc.). Los materiales no son un fin en sí mismos, por lo que desde aquí estamos refiriéndonos a un criterio de valoración que no se encuentra exclusivamente en su calidad sino en el modelo de enseñanza que se persigue, en la finalidad a la que se los destina, en el modo de utilizarlos y en las repercusiones que su uso conlleva”*.

De todas ellas, estriba el sentido que poseen los materiales didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, bien como complemento y elemento esencial para diseñar e implementar la planificación didáctica, mediante las actividades y experiencias de aprendizaje, por otra parte, como pieza clave a la hora de facilitar el aprendizaje en los escolares, así como medio para

enriquecer y apoyar la evaluación. Por ese carácter mediador en el proceso educativo, quedan supeditados a continuos procesos de reflexión, mejora y adaptación por parte del colectivo docente.

Sin embargo, en este marco aparece un debate que parece no tener fin y es el de los manuales escolares, una de las polémicas más antiguas en el seno del pensamiento pedagógico y entre los sectores más innovadores del profesorado. La propagación –a lo largo del tiempo y en todo tipo de contextos- de este instrumento didáctico no nos debe hacer olvidar la controversia oculta sobre la naturaleza y el uso de dichos materiales educativos. Como se recordará, la literatura pedagógica es abundante en críticas hacia tal tipo de materiales. En este sentido Freinet (1980:43), se pronunció con dureza respecto a los libros de texto: *“nuestro anatema no se refiere a los libros, cuyas virtudes nunca ensalzaremos suficientemente, sino a los libros como los Manuales Escolares para el estudio y el trabajo escolar, “digestos” sin horizonte, especialmente escritos teniendo en cuenta programas y exámenes”*.

Como podemos comprobar, cualquier persona fuera del ambiente educativo puede utilizar y manejar los libros de texto, sin haber tenido una formación previa para poder utilizarlos. La enseñanza cuando es medida por cualquier recurso externo, siempre se descubre la posibilidad de la adjudicación profesional del docente o de su instrumentalización desde delegaciones interesadas. Su alejamiento se aprecia como un acontecimiento forzoso para un cambio severo en la actividad educativa. Pero, la innovación escolar y la práctica educativa renovadora se han enfrentado tradicionalmente a un problema: *¿se deben emplear los libros de texto como instrumento de aula y con ello reducir el deterioro profesional o, por el contrario, es preferible buscar opciones más plurales, complejas y profesionalizadas aún a costa de un esfuerzo, a veces, poco razonable?*

¿Cuáles son las razones que justifican la relevancia y utilidad de los medios en la enseñanza? Para responder a esta cuestión realizamos una breve síntesis sobre ese conjunto de razones (Area, s/f³⁵):

- i. Los medios son uno de los componentes sustantivos de la enseñanza.
- ii. Los medios son parte integrante de los procesos comunicativos que se dan en la enseñanza.
- iii. Los medios ofrecen a los alumnos experiencias de conocimiento difícilmente alcanzables por la lejanía en el tiempo o en el espacio.
- iv. Los medios son potenciadores de habilidades intelectuales en los alumnos.

³⁵Manuel Area Moreira. Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología. Documento inédito para la asignatura de Tecnología Educativa. Recuperado de http://www.uclm.es/PROFESORADO/RICARDO/Clasificaciones_medios/doc_ConcepMed.html

- v. Los medios son un vehículo expresivo para comunicar las ideas, sentimientos, opiniones de los/las alumnos.
- vi. Los medios son soportes que mantienen estable e inalterable la información.
- vii. En la escuela, los medios de enseñanza no sólo deben ser recursos facilitadores de aprendizajes académicos, sino también deben convertirse en objeto de conocimiento para los alumnos.

V.III.IV. Modelos didácticos y tipos de materiales curriculares.

¿Qué materiales empleas en tu aula?... ¿te refieres al “método”, libro de fichas? ¿Te refieres al libro de texto?... Estos interrogantes, aparentemente sencillos y fáciles de responder, al profesorado de Educación Infantil y al profesorado de Educación Primaria, les puede generar incertidumbre y, curiosamente, la respuesta será similar en la mayoría de los casos, *los materiales impresos proporcionan seguridad, comodidad, evitan la improvisación, se asegura que queden cubiertos los contenidos prescritos, aunque también ahogan por ser demasiado excesivos*”. Aquí nos queda la duda: *¿será que existe una amplia diversidad de materiales para utilizar en el aula más allá del manual escolar, que faciliten un desarrollo más libre del currículum?*

No debemos olvidar que la elección de un tipo u otro de materiales curriculares no es un hecho aislado, sino que está estrechamente ligado a un paradigma o modelo educativo determinado (Trueba, 1997). En palabras de Atienza (1994) detrás de una u otra concepción de los materiales didácticos se esconde una u otra concepción de modelo de docente y modelo de formación del profesor. Basándonos en un artículo de Beatriz Trueba (1997)³⁶, donde ofrece una organización de la práctica curricular que se desarrolla en Educación Infantil en torno a cuatro concepciones pedagógicas diferenciadas y el tratamiento que en cada una de ellas se da a los materiales curriculares, ampliamos ese análisis a la etapa de Educación Primaria, analizando los materiales curriculares en función de los modelos didácticos docentes en la enseñanza básica: *concepción tradicional, modelo tecnológico, enfoque espontaneísta y, modelo integrador-investigador-sistémico*.

Para ello, inicialmente, partimos de los siguientes presupuestos:

- I. La elección de un determinado material puede asociarse a un determinado modelo educativo concreto.
- II. Un modelo didáctico es una representación de la realidad. No existe un modelo “puro”, cada maestro y maestra transita por las diferentes fases a lo largo de su trayectoria profesional o incluso, forjando un modelo didáctico más flexible.
- III. No es la selección de un tipo u otro de material la que se asocia únicamente a un modelo didáctico específico, además

³⁶Trueba, B. (1997). Modelos didácticos y materiales curriculares en educación infantil. En *Investigación en la Escuela*, 33, 35-46.

de cada una de estas fases se extrae un determinado tipo de aprendizaje, el papel del docente, el rol del estudiante, las características de las actividades y experiencias de aprendizaje, la función y concepción de la evaluación, un determinado ambiente de aprendizaje, con una específica organización espacial y temporal, relación con las familias, entre otras.

V.III.IV.I. Concepción tradicional. Navegando con un rumbo fijo: fichas, cartillas y libro de texto (Tabla 5.2.)

Es el modelo más arraigado en nuestras escuelas. Partimos de una concepción de la educación desligada del entorno próximo del alumnado, de su realidad circundante, así como, de problemáticas sociales. Su principal anclaje es la transmisión de unos contenidos conceptuales que el escolar tiene que memorizar y retener, bien a través del propio docente o tomando como vehículo el manual escolar o el libro de fichas. Promueve un lugar donde no tiene cabida la iniciativa del alumnado, ni tampoco sus ideas e intereses. Mediante este tipo de modelo lo que se consigue es que sólo unos pocos tengan posibilidades de éxito, al no considerar las particularidades de cada escolar y, por tanto, quedando en segundo “plano” aquellos niños y niñas que les supongan algún problema para seguir avanzando en los contenidos que les dictamina el libro de texto.

Concepción del niño	Considera al niño y la niña como un sujeto pasivo. Receptivo y uniforme. No se atiende a la individualidad de cada uno de los escolares, ni se interesa por las ideas y experiencias previas.
Rol docente	Meramente instructivo. Ejecutor del libro de texto y de fichas. No suele trabajar en equipo con el resto de compañeros del centro.
Organización espacial y temporal	La organización temporal se caracteriza por la rígida plantilla horaria, parcelada en disciplinas y/o áreas. En la estructura espacial del aula, predominan las hileras de filas, individualmente. La atención está dirigida hacia la pizarra y el docente.
Tipo de aprendizaje que potencia	El aprendizaje es un proceso lineal. Atención y retención son las claves del conocimiento. “Aprender es un hecho individual y homogéneo, susceptible de ser estandarizado” (Porlán y Martín, 1991). Separación entre la escuela y el entorno.
Materiales curriculares	Fichas, cartillas y libro de texto fundamentalmente, eso sí desligado de criterios razonables para su elección. En el caso de existir otro tipo de materiales, se encuentran en el mobiliario específico para ello y, normalmente, bajo “llave”.
Actividades	Homogéneas (gran grupo e individuales –dirigidas por el adulto–)
Evaluación	Evaluación sumativa. Calificación. Interesa el grado de cumplimiento de los objetivos, el resultado final. Únicamente se evalúa al alumno y alumna.
Comunicación	Comunicación unidireccional, del docente hacia los alumnos. Se basa en el “no-diálogo”. La opinión de los escolares es considerada como un elemento ajeno y paralelo, sin incidencia e influencia en la acción educativa.

Agrupamiento del alumnado	Individual o por parejas. No se valora el trabajo en pequeños grupos ni la interacción entre los escolares.
Participación de la familia	Escasa participación de la familia en la acción educativa. Reuniones puntuales y escasas a lo largo del curso escolar.
Otras cuestiones	Preocupación por los contenidos conceptuales. Valoración del trabajo por encima de todo. No se valora el juego, el empleo de la tecnología como forma de acercarse al conocimiento y de producirlo, el uso de materiales manipulativos, experimentales, tampoco las salidas y las visitas...

Tabla 5.2: *Categorías para analizar el modelo convencional y materiales curriculares*

V.III.IV.II. Modelo tecnológico. Las fichas y los manuales escolares son elegidos con criterio de selección (Tabla 5.3.)

Extrae sus principios de la Escuela Programada y las Escuelas Eficaces. La finalidad de este modelo es racionalizar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque tecnocrático donde todo ha de ser programado y secuenciado de manera exhaustiva y detallada de antemano. Según Porlán y Martín (1991) las técnicas de enseñanza así obtenidas, son susceptibles de ser aplicadas por diferentes personas en cualquier situación, con la probabilidad de obtener resultados similares. El elemento principal son los objetivos (cerrados y definidos).

Concepción del niño	Se considera al niño como una “tabla rasa”, como un saco a llenar y que cuando llega a la escuela no sabe nada, susceptible de aprender todo lo que se le enseñe. No tiene en cuenta los intereses del alumnado, en la caso de considerar sus ideas se centra en las erróneas con el objetivo de ser modificadas.
Rol docente	El docente es el principal protagonista de la dinámica de aula. Transmisivo. Es quien motiva, propone temas, secuencia. De él depende el control del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el profesorado el trabajo en equipo consiste en “hacer todos lo mismo”.
Organización espacial y temporal	En lo que respecta a la organización espacial, la distribución puede variar, desde hileras de filas, forma de U, mesas a un lado del aula. Mueble con materiales, pero generalmente, con poca accesibilidad para el alumnado. La estructura temporal está condiciona por un horario cerrado y rígido, similar al modelo convencional.
Tipo de aprendizaje que potencia	El aprendizaje se concibe como una estructura secuenciada y acumulativa, se considera consecuencia directa y única de la enseñanza.
Materiales curriculares	Generalmente trabajo con fichas y libro de texto, pero elegidos con cierto criterio de selección.
Actividades	Homogéneas la mayor parte del tiempo (gran grupo-individual, en equipos pero dirigidos por el docente). En ocasiones, actividades descentralizadas para aquellos escolares que finalicen antes sus

	tareas y pueden realizar libremente o guiados otras cuestiones; por ejemplo, jugar.
Evaluación	Evaluación concebida como producto y control de destrezas en los procesos. Además de los niños, se evalúa superficialmente el desarrollo de las programaciones.
Comunicación	Eminentemente unidireccional, aunque es ciertos momentos bidireccional (dependiendo del tipo de actividades programadas).
Agrupamiento del alumnado	Gran grupo e individual.
Participación de la familia	Participación puntual de las familias (alguna reunión, salidas...).
Otras cuestiones	Concepción separa del juego-trabajo.

Tabla 5.3: Categorías para analizar el modelo tecnológico y materiales curriculares

V.III.IV.III. Enfoque espontaneísta. Cuando el centro del proceso educativo es el niño, la conquista de su felicidad: sin fichas ni manuales de editoriales (Tabla 5.4.).

Es un enfoque enraizado en las ideas de la Escuela Nueva, así como en corrientes alternativas durante los años sesenta, tales como: Illich, Sumerhill, entre otras. Su principal exponente y referente es Rousseau; haciendo hincapié en la conquista de la felicidad del niño y de la niña, así como en su libertad, siguiendo los procesos naturales del aprendizaje. En este modelo lo más importante es que el niño se sienta cómodo, pueda comunicarse y trabajar a su propio ritmo, además de sentirse comprendido y querido. Se trabaja desde una faceta más afectiva que intelectual. El elemento curricular principal es la metodología, concretamente, las actividades.

Concepción del niño	Entiende que el niño es libre, respetando su autonomía. Se persigue su felicidad. Las distintas capacidades las desarrolla en contacto con la realidad, con su entorno inmediato. Se valora la capacidad de decidir por sí mismo.
Rol docente	El papel del docente es de escucha activa hacia el alumnado, trabajando desde las emociones y las actitudes. El papel es pasivo, dejando que el niño y la niña actúen libremente, dando luz verde a la espontaneidad, creatividad e imaginación. El profesor es un líder afectivo y social.
Organización espacial y temporal	Ambientación “casual”, normalmente caótica (mesas/sillas, alfombra, intento de zonas de juego, experimentales, espacios sin definir, pseudorincones, a veces desorden, materiales desubicados...). El tiempo se flexibiliza excesivamente, no existe una organización temporal coherente con las experiencias de aprendizaje.
Tipo de aprendizaje que potencia	Descubrimiento espontáneo del niño y de la niña. A veces se potencia un aprendizaje incompleto.

<i>Materiales curriculares</i>	No existen fichas editoriales ni manuales escolares, pero sí las diseña y confecciona el profesorado. En numerosas ocasiones, se improvisa, no existe una organización previa. Existe material experimental y del entorno (puesto que están en contacto con él).
<i>Actividades</i>	Concepción activista de la educación (“hacer muchas actividades”, dejar al niño en contacto con la realidad, con nuevas experiencias, realizadas de modo casual o sin estructuración). Como estrategia didáctica, se opta por los centros de interés marcados por los docentes. Hay actividades en las que se tiene en cuenta los intereses de los escolares pero sin sistematizar, otras muy prácticas. Se combinan actividades homogéneas con otras descentralizadas pero con escasa planificación y organización. Realización de salidas, observaciones.
<i>Evaluación</i>	Se apremia a las destrezas y a las actitudes. La evaluación se utiliza como reflexión.
<i>Comunicación</i>	Bidireccional.
<i>Agrupamiento del alumnado</i>	Individual y grupalmente. No se estructuran normas de grupo, o si se hace, se siguen de modo casual e inconsciente.
<i>Participación de las familias</i>	Concepto colaborativo en la participación familiar, acentuándose la misma (mayor número de reuniones, salidas, visitas, elaboración de materiales...).
<i>Otras cuestiones</i>	Se valoran más los procedimientos que los conceptos. Se aprecia el juego libre.

Tabla 5.4: *Categorías para analizar el modelo espontaneísta y materiales curriculares*

V.III.IV.IV. Modelo integrador-investigador. Las aulas se inundan de diversidad de materiales junto a modelos curriculares abiertos y flexibles (Tabla 5.5.).

El modelo integrador-investigador es sistémico. Si desde otros enfoques o perspectivas de representar la realidad escogían como elemento central del currículum a uno de sus componentes, desde este enfoque se relaciona todos los elementos básicos del currículum. Toma como referentes las teorías constructivistas del aprendizaje (Escuela de Piaget), así como las corrientes sociohistóricas (Vygotski) y las corrientes ecológicas (Bronfenbrenner). Como antecedentes educativos, los Movimientos de Renovación Pedagógica y las Escuelas Democráticas. Tales hitos históricos consideraban a los materiales curriculares como facilitadores y orientadores de la intervención educativa, además de optar por una amplia gama y diversidad de medios.

Concepción del niño	El niño es un sujeto activo con identidad propia. Se propicia un ambiente en el que se generen oportunidades de aprendizaje para cada escolar, atiendo a su singularidad.
Rol docente	El papel del docente es de guía y orientador. Favorecedor de situaciones de aprendizaje enriquecedoras. Escucha a los niños, observa, analiza e interpreta situaciones educativas e interesantes. Hace crecer las ideas del alumnado. Interviene para hacerles avanzar en todas sus facetas (intelectual, afectiva, social, lingüística...). Comparte intereses dentro de un colectivo de profesionales. Es investigador. El profesorado trabaja en equipo, compartiendo y elaborando materiales, instrumentos, profundizando en aspectos teóricos, configurar hipótesis de trabajo.
Organización espacial y temporal	Favorecer un ambiente estimulante y activo es la base de cualquier propuesta de investigación escolar. Para ello, los espacios se flexibilizan, se amplían, se adecuan... a las distintas necesidades personales y escolares. Los espacios tienen una intencionalidad educativa. Se organiza por medio de talleres, rincones. Se implica al alumnado en el diseño y modificación de los espacios en el aula. Las producciones de los escolares inundan las paredes de la misma, recurriendo a ellas cuando es necesario. Organización espacial activa. Se rompe con la concepción tradicional del tiempo destinado a transmitir información, se sustituye por espacios temporales como: tiempo para interrogarse, plantear hipótesis, sugerir actividades, tiempo para buscar, obtener datos e informaciones y elaborar conclusiones, tiempo para reflexionar, expresar e intervenir en la realidad. Se huye de las prisas o la precipitación del trabajo del alumno.
Tipo de aprendizaje que potencia	Concepto de aprendizaje como un proceso en construcción, conectado a las ideas e intereses del alumnado. Se parte de "hipótesis de trabajo" e interrogantes. Se valora el aprendizaje en interacción con los demás. Aprendizaje significativo.
Materiales curriculares	Se trabaja con diversidad de materiales: <i>programaciones abiertas y flexibles</i> (proyectos de trabajo, investigación en el aula y en el medio...), <i>recursos impresos</i> (textos, mapas, cuadernos, fotocopias, periódicos, revistas temáticas, documentos, etc.), <i>materiales tecnológicos icónicos, sonoros, acústicos y audiovisuales</i> (vídeo, reproductores de sonido digital, emisoras de radio por internet, películas, vídeos, etc.), <i>materiales tecnológicos interactivos</i> (pizarra digital, ordenadores, software educativo...), <i>material procedente de la biblioteca de aula y del centro, material aportado por el alumnado, materiales de observación de fenómenos físicos, sistemas de registros y anotación de datos, materiales del entorno</i> (plantas, rocas, materiales recopilados de las visitas y salidas, entre otros), <i>material lúdico</i> . Los materiales se conciben desde un punto de vista amplio. Los aporta toda la comunidad educativa.
Actividades	Se potencian las actividades de alta complejidad intelectual, donde el alumnado tenga que buscar información, seleccionarla, analizarla y producirla, aplicación de la creatividad a la resolución de problemas, relacionar información mediante mapas conceptuales, de expresión de ideas, talleres, actividades de investigación en el

	medio a través de las salidas, etc. No se trata de hacer muchas actividades sino de que éstas tengan un verdadero sentido.
<i>Evaluación</i>	La evaluación se realiza desde el <i>inicio</i> (captación de ideas previas, intereses, motivaciones y experiencias), en todo el <i>proceso</i> , es decir, formativa. Que permita una revisión del progreso y reorientación del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se considere oportuno, en el que se emplea diversidad de técnicas e instrumentos para ello (rúbricas de evaluación, observaciones, registro, diario docente, mapas conceptuales en evolución...) y al <i>final</i> (dossiers, memorias, informes, producciones del alumnado grupales e individuales). Los escolares al ser sujetos activos de su propio aprendizaje son conscientes de los logros adquiridos. Se emplean las <i>autoevaluaciones</i> grupales e individuales. Se reflexiona sobre la práctica docente.
<i>Comunicación</i>	Se favorece una comunicación multidireccional (entre alumnos, entre alumnos y docente y de todos ellos con el medio).
<i>Agrupamiento del alumnado</i>	Se favorecen las interrelaciones positivas entre el alumnado por medio de diferentes tipos de agrupamiento (grupal –no uniformidad- individual, por parejas y en pequeños grupos) y favoreciendo el trabajo cooperativo (tutorías entre iguales, jigsaw (rompecabezas), etc.). Se emplean criterios heterogéneos a la hora de agrupar al alumnado. Importa la construcción interna de normas y su seguimiento.
<i>Participación de las familias</i>	La participación de la familia es un pilar fundamental en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la colaboración de otros agentes de la comunidad educativa y externos. Se favorece su participación por medio de talleres, acompañamiento en las visitas y las salidas, en reuniones periódicas, como expertos en el aula, entre otros. Comparten criterios y acciones conjuntas. Aportan materiales y/o lo elaboran. Investigan junto a sus hijos (búsqueda en internet sobre un tema específico, narran historias,...).
<i>Otras cuestiones</i>	Parte de los siguientes principios: constructivismo, currículum integrado, participación comunitaria, enfoque cooperativo y colaborativo, aprender investigando, atención a la diversidad. El conocimiento escolar se complementa con otro tipo de conocimientos: disciplinar, cotidiano, problemáticas sociales, culturales y ambientales. Se potencian las relaciones naturales que se establecen entre los distintos conocimientos para poderlos transferir a otras situaciones.

Tabla 5.5: *Categorías para analizar el modelo investigador y materiales curriculares*

V.III.V. Características de los materiales curriculares

Siguiendo a Jiménez (2006) en una metodología basada en el enfoque investigador, los recursos constituyen una pieza clave del modelo, ya que aprender a encontrar respuestas, a buscar, a “aprender a aprender”, a producir información, forman parte consustancial del mismo. La diversidad de materiales por los que opta el modelo investigador facilita que esas bases se desplieguen, tomando como referente básico de aprendizaje, el ambiente social y natural del niño (Frabboni, 1987:87):

“El ambiente social y natural es, por tanto, un gigantesco abecedario educativo. Capaz de enseñar a ver, oír, pensar. A saber ver y oír: educando a “observar” y a “discriminar” los muchos objetos, signos, señales, sonidos, ruidos que están presentes en la Escuela Infantil y en el mundo que la rodea. Y evitando con ello un uso fragmentado y discontinuo de la percepción y conocimiento de la realidad. A saber pensar: como capacidad de clasificar, comparar, combinar, interpretar, ya sean los múltiples estímulos que llegan a los ojos, al olfato, a los oídos, a las manos durante el descubrimiento del ambiente, ya sea el material “estructurado”, dispuesto para orientar al niño a desarrollar itinerarios cognitivos ordenados, sistemáticos, graduados”.

Las diferentes funciones que cumplen los medios en la enseñanza, principalmente, los que se insertan en la línea de la investigación escolar, permiten crear ese ambiente de aprendizaje que expuso Frabboni. Son los que tratan de despertar los estímulos por diferentes vías, los que acercan al alumnado a su entorno natural, los que avivan la curiosidad y la creatividad en los escolares, entre otros. Hilando su contribución a la Escuela de Infantil, exponemos las características que según Doménech y Viñas (1997:35) han de tener los materiales curriculares:

- a. *Motivadores.* Los materiales tienen una función de motivar en el alumnado en el interés por el tema.
- b. *Informadores.* Debe dar una información lo más amplia, plural y diversa posible sobre los temas que se trabajan.
- c. *Organizados didácticamente.* Propone una cierta secuenciación y organización del itinerario educativo del alumno.
- d. *Polivalentes, plurales y variados.* Recoge puntos de vista diferentes. Deben poderse utilizar en diferentes situaciones, cursos, áreas...
- e. *Escolares y no escolares.* Pueden estar pensados especialmente para la escuela o no.

V.III.VI. Criterios para la utilización de los materiales en el aula.

Cuando planificamos las actividades de enseñanza-aprendizaje que se han de desarrollar en el aula, debemos hacer especial hincapié en aquellos materiales más adecuados para transmitir los contenidos y alcanzar los objetivos que pretendemos, y que, además, sean adecuados al alumnado (teniendo en cuenta su idiosincrasia, etapa evolutiva, etc.) y principalmente, que tengan un valor educativo. La extensión del libro de texto en nuestras aulas ha impedido una reflexión más profunda y crítica respecto al material que se está empleando. Lo primero que debería cuestionarse un profesional de la práctica educativa, en cuanto al empleo de un determinado material, es tener el convencimiento y las suficientes ideas para pensar que no va a ser exclusivo, por lo que tendría que intentar evitar tenerlo como único material.

Sin duda, desterrar esta práctica de nuestras aulas es muy difícil, pero necesario si se opta por el *modelo propuesto de diseño curricular abierto*, centrado en la formación integral del alumno o alumna o bien por un *modelo deliberativo*. Éste último, define los materiales curriculares como un recurso abierto a la intervención decisiva del profesorado, pues su dimensión no permite el traslado automático al aula; ya que, precisa de adecuaciones y decisiones que dependen tanto del contexto como de los sujetos implicados en el proceso. Se consideran materiales no definitivos, sino experimentales, y por tanto, estarán sujetos a evaluación en tanto que demuestren su utilidad en la práctica y en la reflexión. Se incluyen todos los materiales utilizados por el alumnado, así como los que ayudan al profesor a la hora de abordar las distintas tareas que como docentes tienen que realizar. Persiguen la autonomía y la formación reflexiva de los docentes.

Siguiendo esta línea, Area (1991) propone una orientación innovadora en la utilización de materiales, en una idea alternativa práctico-cultural, que procura una elaboración de medios orientados a la enseñanza y el aprendizaje. Esta propuesta se podría concretar en los siguientes aspectos:

- a. Elaborar material de apoyo a los profesores.
- b. Elaboración de materiales diversificados territorialmente.
- c. Utilización e integración curricular de los materiales del entorno.
- d. Creación de estrategias para que los materiales elaborados personalmente por los profesores sean difundidos.
- e. Potenciar que el intercambio, distribución y elaboración de medios se realice comarcalmente.
- f. Reorganizar y reformular los espacios y ambientes de aprendizaje de los centros escolares.
- g. Desarrollar el currículum en el aula a través de un proceso multimedia.
- h. Disponer de materiales flexibles y poco estructurados.
- i. Formación y asesoramiento a los profesores en el diseño, selección y uso de medios.

V.III.VII. ¿Evaluamos los materiales?

Si entendemos la evaluación como un proceso que consiste en recoger información, en analizarla y en tomar decisiones consecuentes, la evaluación de los materiales curriculares por parte de los docentes se convierte en imprescindible para un uso adecuado de esos materiales. Hay que recoger información sobre las características de los materiales y analizarla para poder tomar decisiones sobre cuáles de ellos son más adecuados pero también para tomar decisiones sobre de qué manera se usarán en el aula.

Como señala Santos Guerra (1991) lo que realmente importa es la evaluación del uso que se hace de los materiales. Lo que teóricamente puede ser considerado positivo, no resulta serlo en la realidad. La evaluación del uso de los materiales permite observar su potencialidad educativa, sobre todo cuando se realiza una evaluación contrastada en diversos contextos. Es la práctica, la que nos va a permitir descubrir y analizar si los materiales han dinamizado el proceso de aprendizaje en el aula, si han ayudado a pensar al profesor y si han dado lugar a la creación de otros materiales.

El modelo de evaluación de los materiales debe estar ajustado a la práctica educativa y dirigida a su comprensión y a su mejora. Es por esto, que esta evaluación necesita tiempo para que se realice con rigor y una actitud abierta y positiva para que tenga eficacia en la transformación de la práctica. De este modo, Ballesta matiza cómo realizar esa evaluación y que a nivel muy general, y a modo de sugerencia, debería focalizarse en:

1. Observar cómo esos materiales orientan la práctica, cómo ayudan al profesor a ponerla en cuestión, cómo potencian una serie de actividades, cómo favorecen la discusión...
2. Preguntar a los protagonistas qué valor atribuyen a los materiales, qué dificultades encuentran en su uso, qué aspectos potenciarían y cuáles quitarían...
3. Contrastar la utilización de unos materiales elaborados con otros estandarizados, ayudará a conocer las ventajas y los inconvenientes de ambos.

Según Parcerisa (1996) un modelo de evaluación de materiales curriculares debería partir de los siguientes criterios:

- Considerar el proceso de aprendizaje como un proceso de construcción personal.
- Tener en cuenta la influencia de los modelos y del currículum oculto que el material vehicula.
- Considerar que los responsables de evaluar deben ser los docentes que después utilizarán estos materiales en las aulas.
- Plantear que los objetivos de la evaluación son ayudar a seleccionar o elaborar los materiales más adecuados y ayudar a establecer criterios de uso en el aula de aquellos materiales.

V.IV. A modo de conclusión: Algunas ideas para replantear la mejora de la escuela desde la reorganización del espacio, de los materiales curriculares y del tiempo.

Conducidos por la oleada de transformaciones latentes en la sociedad, necesitamos un importante e influyente vector de cambio que anide el campo educativo. García y Pardo, en el año 2005, realizaron una visión panorámica de la escuela actual, concluyendo que dicha institución, actúa bajo un enfoque modernista e industrial, pero que este modelo de escuela vive su ocaso. Así:

“La escuela actual, todavía modernista e industrial, vino actuando como depósito de información, de aquella parte de la memoria cultural que se pretendía que traspasara a sus alumnos. Los libros y la transmisión oral son los medios privilegiados de almacenamiento y reproducción de la información. La tecnología del aula, la “clase”, la metodología que progresivamente se fue “naturalizando”, fragmenta la jornada en periodos de igual duración (la hora) regidos por el reloj (“la máquina clave de la moderna edad industrial”, a decir de Lewis Mumford), de la misma forma que los ciclos escolares anuales se rigen por el calendario. El profesor es el “propietario” de los libros, del saber verídico y acabado, de la información, y su función es transmitírsela a sus alumnos, que no pueden obtenerla por otras vías y que, por consiguiente, deben memorizarla. La comunicación debe ser unidireccional. La programación cerrada, la “clase magistral”, la toma de apuntes, la lectura y memorización de textos y el examen son los principales, cuando no exclusivos, ejes metodológicos. La configuración del espacio de aula y su mobiliario van acordes con tales funciones” (71).

Por tanto, los espacios, los tiempos, los materiales, las metodologías, la forma de comunicarse, entre otras, de la escuela industrial, hoy día no resultan. Basándonos en documentos elaborados por agencias como la OCDE (2000; 2001^a; 2001b) o la Comisión Europea (COM, 2001/59; COM, 2001/318) consideran que la mejora de la educación pasa por:

- I. Una *mayor autonomía para los centros escolares* de manera que puedan resolver los problemas que se generen en su seno con mayor independencia de la Administración Educativa, atendiendo adecuadamente a las necesidades de su comunidad educativa: estudiantes, docentes y familias.

En este ejercicio de los centros docentes por atender a las necesidades de su comunidad, se encuentra la posibilidad de ofrecer nuevas respuestas al alumnado de ahora, teniendo en cuenta las variables espaciales y temporales.

- II. *Cambio de rol docente*, en el que abandonen el papel de transmisores del conocimiento para convertirse en facilitadores de su construcción por parte del alumnado, en un mundo donde éste aumenta y se transforma con rapidez y en el que se hace imposible saberlo todo.

En este sentido, el docente ha de diseñar e implementar experiencias educativas que fomenten un aprendizaje rico y relevante, donde las actividades y tareas de aprendizaje requieran nuevos cambios en la

organización del espacio, la necesidad de incluir diversidad de recursos y materiales, así como la estructuración de un tiempo flexible, adaptado a las particularidades y ritmos de aprendizaje de los escolares.

- III. La *creación de redes de aprendizaje* que permitan abrir las escuelas a la comunidad y liberarlos de la actual organización del tiempo y el espacio escolar.

Estas redes de aprendizaje permiten a los centros estar interconectados, compartiendo experiencias y propósitos educativos e, incluso, trabajando juntos con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus escuelas. Así mismo, entrarían a formar parte de las redes de aprendizaje todos los agentes que integran la comunidad educativa, aportando ideas y garantizando su participación activa. Por otra parte, las barreras espacio-temporales se rompen abriéndose a nuevas formas de comunicación con estudiantes, familias, docentes...

- IV. Una *concepción diferente de entender la evaluación*, donde los exámenes se quedarán en un segundo plano, otorgando una mayor relevancia al desarrollo de portafolios, producciones escritas, mapas conceptuales, rúbricas de evaluación, entre otros, capaces de reflejar el aprendizaje del alumnado de la forma más adecuada.

Hablamos de una evaluación formativa, centrada en el progreso de los estudiantes y en la observación de su evolución, adaptándose a sus posibilidades. Una evaluación que huye de la estandarización y la homogeneidad, empleando diversidad de instrumentos, dejando a un lado la prueba escrita. Desde esta visión se rompe con el espacio que ha ocupado el examen como mecanismo cuantitativo sobre el que basar el rendimiento del alumnado. Ahora los tiempos para la evaluación necesitan ser replanteados.

- V. Un *currículum más flexible* para garantizar la individualización del aprendizaje. Si el escolar tiene que construir su propio conocimiento ha de hacerlo desde su propia experiencia, por tanto, el currículum tendría que contar con una amplia capacidad de adaptación. Asimismo, la escuela no debería ser considerada como el único sitio de aprendizaje para los estudiantes. Debería existir una relación dinámica entre la escuela y el entorno próximo, sumada al reconocimiento del aprendizaje donde quiera que éste tuviese lugar.

Partimos de garantizar un aprendizaje significativo en los estudiantes, para ello es necesario que el currículum incorpore tanto el conocimiento escolar, como el cotidiano y popular, partiendo de las experiencias de los escolares y relacionándolas con las nuevas que van a experimentar. Dotar de significado el conocimiento para nuestro alumnado, abriendo el mismo a un espacio más allá de las cuatro paredes del aula, al contexto próximo y a problemáticas sociales. Por ello, “*el desarrollo de un currículum integral obliga a los centros a diseñar unos marcos mucho más diversificados que un aula clase y un horario rígido*” (distribución por horas) (Doménech y Viñas, 1997:12).

VI. Un incremento y gestión coherente de recursos en infraestructura física, así como un adecuado uso de los mismos.

Los centros educativos disponen de equipamientos que permiten una diversidad de utilización en tiempo y espacio, estos recursos van desde los medios informáticos, medios audiovisuales hasta otros que conforman la infraestructura física. No se trata únicamente de incrementarlos sino la utilidad que se dé a los mismos. Hemos pasado de la tiza como el único protagonista a otros recursos que rompen con esquemas espacio-temporales.

Para estos organismos, una educación mejor pasa, entre otras cuestiones, por una organización diferente del tiempo, el espacio y los recursos materiales, menos rígida. Ese proceso de cambio necesita nutrirse de propuestas alternativas en tres niveles: organizativo, curricular y didáctico.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES – GENERALES- DERIVADAS DE LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA



MARCO TEÓRICO

Señas de identidad del aula tras la revisión bibliográfica: ¿Qué hemos aprendido?

(a) *El aula es un escenario clave para la enseñanza.* Su acepción, en sentido genérico, es polisémica, ya que depende de la visión particular y subjetiva de cada persona. Tras una revisión del concepto, comprendimos que el aula es un espacio físico abierto, influenciado por múltiples variables, y bajo la que interactúan unos determinados agentes. No sin olvidar, que también es considerada como una concreción socio-histórica, por lo que para poder explorarla es necesario remitirse a su evolución a lo largo del tiempo.

(b) El análisis del concepto de aula trazó las bases para la exploración de los desafíos y encrucijadas de la educación a día de hoy y su incidencia en la misma. Observamos como *la influencia de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aparece de forma latente en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, constituyéndose como un recurso didáctico más a considerar y que, a su vez, plantea nuevas estrategias para potenciar la comunicación en el aula y fuera de ella, así como nuevos roles a adquirir por el profesorado y el alumnado. Este reto, nos remite al clásico debate en torno a los contenidos o conocimientos que ha de adquirir el alumnado y mediante qué mecanismos acceder a él.

Hablamos de la “no” parcelación del conocimiento en disciplinas aisladas e inconexas, sino un *planteamiento integrador que conecte y relacione diferentes saberes*, para llegar a alcanzar una visión más holística de la realidad. Tal necesidad, pone en evidencia que *la infancia de hoy reclama nuevas respuestas*, por lo que analizamos el nuevo papel de la misma en la sociedad. Atendiendo a su idiosincrasia, comprobamos que los escolares son diversos en función de sus ritmos de aprendizaje, de los diferentes estilos de apego, de motivación, de la situación familiar, entre otros, por lo que la respuesta más adecuada a esta constelación, es desde el enfoque inclusivo, donde *la voz del alumnado se torna como un elemento imprescindible*.

Pero para poder atender al universo de estudiantes, desde la perspectiva de la inclusión escolar, resulta necesario *la colaboración y*

cooperación de los diferentes agentes educativos (familias, docentes, alumnado y otros agentes). Comprendimos que *la creación de redes profesionales de aprendizajes* es un buen mecanismo para la mejora de la escuela, en consecuencia de las prácticas educativas, favoreciendo el aprendizaje del alumnado. Son estos retos y encrucijadas los que nos hacen plantearnos mejoras en la acción educativa, y cómo cada desafío pone su grano de arena para proponer medidas encaminadas a ello.

(c) Esta lección fue la antesala a la necesidad de profundizar en el concepto de cambio educativo. Fundamentalmente conocimos experiencias a nivel de aula, en el ámbito nacional e internacional, que contemplaban el proceso de enseñanza-aprendizaje en base a planteamientos innovadores. Extrajimos las bases y pilares que sustentan tales prácticas, así como los “frenos” u “obstáculos” que impiden la sostenibilidad de experiencias innovadoras. Entre los principios que favorecen la mejora de la acción educativa nos encontramos con la *necesidad de contar con apoyo y asesoramiento externo* en la implementación de acciones encaminadas a la mejora de las prácticas educativas, *la participación y la colaboración de las familias*, el compromiso pedagógico, grandes dosis de motivación y de confianza en el colectivo docente, *el fortalecer relaciones positivas entre todos los miembros de la comunidad escolar* y la exigencia de promover una cultura de colaboración en el centro escolar, etc.

Algunos de estos principios junto a otros nos conducen a favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Pero, por otra parte, aprendimos que el camino hacia el cambio no es fácil, ni sencillo, ni ocurre por aplicar ciertas prescripciones, es algo mucho más complejo y arduo en el que nos podemos encontrar con idas y venidas, e incluso con el fin de un proceso de mejora. Observamos que entre los elementos que resisten los procesos de cambio se encuentran: la escasa participación e implicación de las familias, la fuerte influencia de pruebas estandarizadas y/o diagnósticas, la falta de apoyo externo, un horario rígido, sentimientos de incertidumbre, vulnerabilidad e inseguridad, la propia cultura de las instituciones educativas, la defensa de los intereses propios, la escasez, asignación inadecuada y utilización deficiente de los recursos, los modelos de enseñanza internalizados por los docentes, etc.

(d) A partir de este momento, desgranamos las variables que inciden en la dinámica de aula, a través de su análisis contemplamos los múltiples procesos que acontecen diariamente en la acción educativa y cómo cada una de las variables tienen un peso imprescindible en la mejora de la misma. Comprobamos que una educación mejor necesita, entre otras cuestiones, *replantearse mejoras en la organización del tiempo, en la organización espacial y en el empleo, funcionalidad y utilidad de los recursos materiales*. En primer lugar, adquirimos la necesidad de transformar los espacios cerrados en escenarios abiertos, divididos en diferentes ambientes, según el tipo de actividades a realizar, y de fácil adaptación. A grandes rasgos, podemos decir que el espacio escolar es el núcleo o el manto bajo el cual transcurre la acción didáctica, además de incidir en la capacidad de la escuela para cumplir sus funciones.

En segundo lugar, incidimos en la organización temporal, llegando a la conclusión que la concepción del tiempo no siempre ha sido la misma, digamos, pues, que cada época ha elaborado el tiempo en función de determinados factores (económicos, culturales y sociales). Así mismo, es objeto de debate por parte de las políticas educativas a nivel nacional e internacional, además de constituirse como una variable notablemente regularizada. A día de hoy, ha quedado demostrado en numerosos estudios que no podemos concebir una escuela sin una organización temporal bien estructurada y flexible, que propicia un modelo de cara a la educación diversa e inclusiva. Finalmente, incidimos en los materiales curriculares considerándolos como un vehículo para el aprendizaje, para el desarrollo y la aplicación de estrategias de enseñanza, como complemento de la labor educativa, así como portadores de información básica para acercar a los escolares a la realidad cultural y social.

(e) Los elementos o variables expuestos, así como otros -no menos importantes-, constituyen ejes imprescindibles en la estructura académica del aula, es decir, que inciden directamente en el *qué y cómo enseñar*. No obstante, descubrimos que tanto *el currículum*, como *la dinámica de enseñanza han de ir de la mano*, bajo una misma dirección, en aras de construir una acción educativa sólida y flexible adaptada a los nuevos cambios y transformaciones emergentes, así como, vinculada a un alumnado con unas características personales y contextuales específicas. Del currículum hemos aprendido que el conocimiento no se adquiere únicamente, sino que es necesario seleccionarlo, aplicarlo y crearlo.

Al mismo tiempo, ese currículum se ha de canalizar en base a una propuesta integrada y democrática, donde las ideas previas del alumnado, la globalización curricular, el diálogo, el trabajo en equipo, resultan esenciales para alcanzar aprendizajes significativos en los estudiantes. Paralelamente, analizamos la dinámica de enseñanza, deteniéndonos en las actividades de enseñanza-aprendizaje. De este análisis adquirimos los diferentes criterios que se pueden emplear para analizar las mismas, indicándonos el camino más adecuado para su planificación. Finalmente, toda acción educativa (agentes, procesos...) está sometida a evaluación. La literatura nos proporcionó las bases para abordar una evaluación ligada a la innovación educativa. Una evaluación que, en síntesis, tiene como finalidad revisar progresos y alcanzar logros significativos en los escolares.



BLOQUE II

ESTUDIO EMPIRICO



a segunda parte de la Tesis Doctoral, Estudio Empírico, ha desempeñado la función de exponer el Diseño General de la Investigación, el denominado Estudio Integrado. De este diseño, se desprenden los correspondientes al Estudio Extensivo –Qué dicen y muestran- (Cuestionario), al Estudio Intensivo –Cómo funciona- (Estudio de Casos) y al Estudio Subjetivo – Cómo se vive y se siente- (Historia de Vida). Tras la presentación del proceso de investigación seguido en cada uno de los estudios, mostramos los resultados dependientes de cada uno de ellos, con conclusiones parciales. Finalmente, revelamos las conclusiones generales del Estudio Integrado, en función de las categorías de Investigación.



Diseño General

Estudio Integrado

CAPÍTULO VII. ESTUDIO INTEGRADO. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN



ESTUDIO EMPÍRICO

Estudio Integrado

Resumen: Tras el análisis bibliográfico, fase del trabajo en la que se ha incidido en las variables que intervienen en la dinámica del aula, con una exploración de su campo semántico, así como en cuestiones que atañen al concepto de cambio educativo, con el análisis de experiencias de innovación singulares en el panorama nacional e internacional, cuya mejora de la acción educativa es una realidad, entre otros asuntos, proseguimos al planteamiento de este capítulo. Inicialmente profundizamos en las razones y el origen de la investigación, seguidamente, detallamos los problemas, la finalidad, así como los objetivos del estudio, sintetizados y organizados en una tabla de categorías. A su vez, incidimos en la opción metodológica escogida que otorga sentido al estudio integrado, combinando los paradigmas cuantitativo y cualitativo, en los tres estudios que componen el mismo. El primero de ellos, el extensivo, analiza las concepciones que diversos docentes de la provincia de Huelva tienen sobre las diferentes categorías que forman parte del cuestionario administrado. El segundo, nos centramos y sumergimos en la cotidianeidad del aula de dos centros educativos. A través de dos estudios de caso, uno de ellos de forma epidérmica, conocemos cómo funciona el aula desde planteamientos que se pueden considerar como innovadores. Finalmente, el último estudio, denominado biográfico, nos permite observar, mediante la voz de una docente, cómo vive y siente el aula, remitiéndonos a la narración de su propia historia de vida. Estos estudios se abordan paralelamente en capítulos posteriores, desde aquí tan sólo señalamos algunas cuestiones teóricas clave que nos permiten comprender cada uno de ellos. Finalmente, deparamos en los *principios* (triangulación, enfoque progresivo, confidencialidad y revisión por los interesados) que acompañan al estudio y en las *cuestiones éticas para el desarrollo de la investigación*, desde un enfoque general y particular para cada uno de los estudios.

Palabras clave: *paradigma cualitativo, paradigma cuantitativo, estudio integrado, estudio extensivo (cuestionario), estudio intensivo (estudio de casos) y estudio subjetivo (biográfico).*

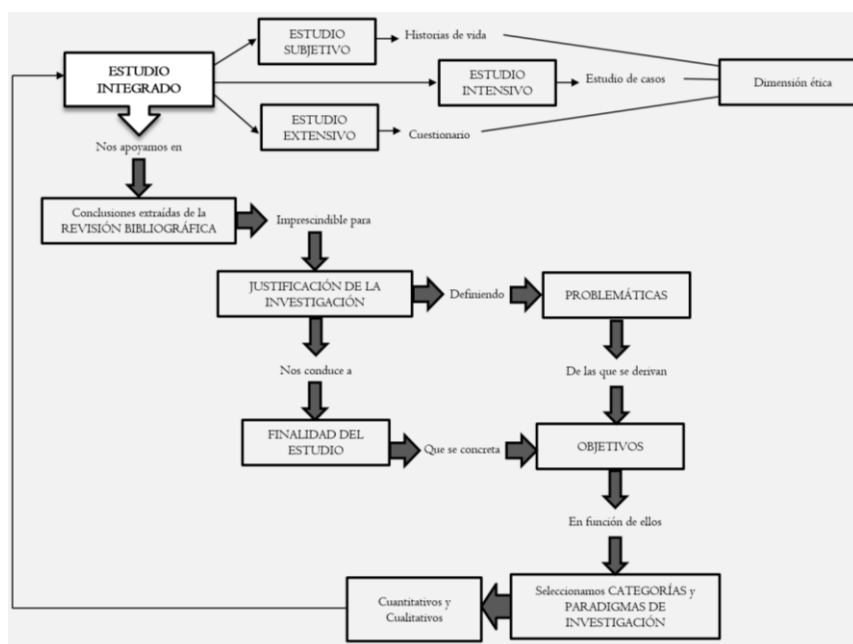


Figura 7.1: Estructura contenidos tema 7

Desde el planteamiento hasta el desarrollo de una investigación y la obtención de resultados y conclusiones, te lleva a navegar por mares inciertos, coger la brújula para conocer cuál es el camino indicado para llegar a buen puerto. No obstante, en este proceso intervienen diversos agentes que con su experiencia te facilitan el tránsito y la trayectoria. No es fácil sumergirte en un estudio. Sin embargo, desde lo más opaco, siempre encuentras la luz para hacer brillar tu proyecto, o al menos, para aportar algo de claridad a aquello que parecía permanecer en la sombra (Morcillo, 2014).



asta ahora, y a modo de recapitulación, hemos aprendido en los capítulos precedentes –*revisión de la literatura*– que:

(a) *El aula es un escenario clave para la enseñanza.*

(b) El análisis del concepto de aula trazó las bases para la exploración de los desafíos y encrucijadas de la educación a día de hoy y su incidencia en la misma.

(c) Esta lección fue la antesala a la necesidad de profundizar en el concepto de cambio educativo. Fundamentalmente conocimos experiencias a nivel de aula, en el ámbito nacional e internacional, que contemplaban el proceso de enseñanza-aprendizaje en base a planteamientos innovadores. (d) Es necesario, *replantearse mejoras en la organización del tiempo, en la organización espacial y en el empleo, funcionalidad y utilidad de los recursos materiales.*

(e) Descubrimos que tanto *el currículum*, como *la dinámica de enseñanza han de ir de la mano*, bajo una misma dirección, en aras de construir una acción educativa sólida y flexible adaptada a los nuevos cambios y transformaciones emergentes, así como, vinculada a un alumnado con unas características personales y contextuales específicas.

Tomando como referente este compendio de supuestos teóricos, a continuación presentamos el diseño que hemos desarrollado para nuestra investigación.

Dada las características y los propósitos de nuestra investigación, se ha optado por incluir tres estudios que nos permiten acercarnos y comprender el fenómeno estudiado, desde tres cuestiones clave: *¿Qué dicen y muestran?* (Estudio Extensivo-Población), *¿cómo funciona?* (Estudio Intensivo-Casos) y, finalmente, *¿cómo se vive y siente?* (Estudio Subjetivo-Biográfico).

Trazando el esquema seguido en la configuración del capítulo, abordamos en un primer momento la *justificación y el origen de la investigación*, remitiéndonos a las razones que nos han permitido seleccionar esta temática, apoyándonos en investigaciones que, a lo largo de la historia de

la educación, se han considerado como hitos relevantes en el estudio de la acción educativa. Por otra parte, justificamos su importancia por la escasez de investigaciones que giran en torno a esta problemática actualmente, desde la visión de diversos autores. Así, como a inquietudes y motivaciones personales, que toman su peso en la influencia de la acción educativa para la investigadora. Esto supone adentrarnos en su universo más desconocido e íntimo para tratar de develar a través de incidentes críticos extraídos de su vida personal y profesional, las claves de su preocupación por el análisis del aula, remontándonos, incluso, a su infancia.

En segundo lugar, y tras quedar manifiesta la justificación de la investigación, nos dirigimos hacia los *propósitos*, la *finalidad* y los *problemas del estudio*. Tras haber indagado en la primera parte de la investigación, en el análisis de la literatura asociada a la temática objeto de estudio, nos condujo a la finalidad de la investigación. Una vez esclarecida la finalidad, subrayamos una serie de problemas que aluden a las variables que, a nuestro modesto parecer y a raíz del estudio bibliográfico, intervienen en la dinámica de aula. Del tratamiento de cada uno de los problemas, surgieron una serie de interrogantes que nos guiaron hacia la formulación de los propósitos del estudio, los cuales, se contemplarán desde una visión particular y global. Con el objetivo de sistematizar y relacionar cada problema en relación con las preguntas de investigación, así como con los objetivos concretos de cada una de ellas, diseñamos y elaboramos una *tabla de categorías*. Su realización facilita la asociación de evidencias y proporciona claves sólidas para la elaboración de conclusiones. Además, los tres aspectos asociados (problemas, interrogantes y objetivos) agilizan el análisis y amplían la perspectiva.

Tras una exposición de los propósitos de la investigación, justificados por los problemas previos y trazados los interrogantes, así como la elaboración de la tabla de categorías, se hacía necesario dibujar el itinerario de estudio a seguir. Para obtener una visión pormenorizada de la investigación, se explicitan las *diferentes metodologías aplicables al campo educativo que se han seguido para el estudio*. En esta investigación se ha perseguido alcanzar los propósitos mediante la puesta en práctica de un estudio combinado-integrado de las dos metodologías, cuantitativa y cualitativa. La obtención de datos y de información a través de la combinación de ambas metodologías ha permitido fomentar la riqueza de los resultados. A la conclusión del proceso, se ha procedido a la síntesis de los datos obtenidos y la elaboración de las conclusiones que proyecta la combinación e integración de los métodos empleados (Bustos, 2006). Abordamos, de manera epidérmica, las bases teóricas más relevantes de cada uno de los modelos de investigación empleados (cuestionario, estudio de caso e investigación biográfico-narrativa), para profundizar en posteriores capítulos en cada uno de ellos (perspectiva, participantes/población-muestra, instrumentos, proceso, soporte de análisis y credibilidad/fiabilidad/validez).

Finalmente, deparamos en los *principios* (triangulación, enfoque progresivo, confidencialidad y revisión por los interesados) que acompañan al

estudio y en las cuestiones éticas para el desarrollo de la investigación, desde un enfoque general y particular para cada uno de los estudios.

La finalidad cardinal del capítulo que aquí se presenta no es tanto discutir ni comparar el dilema percedero existente entre la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa. Se trata, más bien, de **explicar las características básicas de la metodología adoptada en el estudio integrado, por qué se consideran idóneas para una investigación de estas características y de qué manera se contextualiza la misma.**

VII.I. Justificación de la investigación.

VII.I.I. Justificación teórico-científica

El interés actual por el estudio de la acción educativa está marcado por una serie de cambios que han supuesto una ruptura en los supuestos y principios básicos que han presidido tradicionalmente la investigación en este ámbito (Coll, 2008). Uno de esas transformaciones tiene que ver con la importancia otorgada al contexto del aula.

Ángel Gabilondo, en su blog “*El salto del Ángel*”, publica una entrada titulada “*A las aulas*” el 11 de septiembre del 2012, recalcando la importancia de este lugar para el aprendizaje. A su parecer, el aula ha de cuidarse, velarse, apreciarse y valorarse, como un espacio decisivo para la enseñanza, para la formación, para la educación, para la libertad y convivencia. Aunque considera que no es el único espacio, apuesta porque el aula es un espacio privilegiado, y en un momento determinante de la vida. Ignorar la importancia de las clases, con el pretexto de lo amplios que son los márgenes de las ocasiones del saber, es una pérdida decisiva para la educación.

Tradicionalmente, el interés de estas investigaciones se ha centrado de forma mayoritaria en los rasgos o características del profesor, en su comportamiento o en el comportamiento de los alumnos, relegando el estudio y análisis de las diferentes variables que intervienen en ella, obviando que las mismas nos van a aportar el significado cuando tratamos de conocer qué es lo que ocurre dentro del aula, en aras de buscar alternativas para la mejora del aprendizaje del alumnado, en un espacio en el que tienen cabida todos los escolares.

En líneas generales, desde este estudio pretendemos concebir el aula como un contexto de enseñanza y aprendizaje en el que intervienen una serie de factores o bien, variables que van a condicionar y a caracterizar la dinámica de aula. Autores como Coll (2008), Merchán (2009), Eisner (1992), Sarason (2003), apelan a la necesidad de un profundo conocimiento de cuanto ocurre en el interior de las aulas convirtiéndose en una prioridad. Así por ejemplo, Eisner (1992) nos menciona que: a menos que se transforme la práctica en el aula, los cambios sobre el papel, sean en la política o en el currículum, probablemente no van a tener muchas consecuencias para los estudiantes.

Cuando mencionamos el ambiente en la enseñanza y en el aula, inmediatamente emerge la complejidad que tal idea conlleva por cuanto son muchos los factores que intervienen en su configuración. Plantear el aula desde estas variables: el *espacio escolar* (Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Viñao, 2008), la *estructura temporal* (Amadio & Truong, 2007; Bray, 2008; Gimeno, 2008), las relaciones personales, los materiales curriculares, el currículum, la planificación didáctica, la participación de la comunidad educativa, los obstáculos y facilitadores presentes en el aula, entre otros; requiere detenernos en cada una de ellas para establecer un análisis descriptivo, reflexivo y crítico sobre la importancia tanto explícita como implícita de las mismas dentro del aula y extrapolar su significado hacia aspectos de interés especial y relevancia para la práctica educativa.

Estos elementos o variables deben contemplarse como una galaxia, ya que nos aportarán las bases para comprender de qué hablamos cuando nos referimos a la acción educativa. La relevancia radica en las interacciones que todos estos factores y dimensiones establecen entre sí, hasta construir un sistema de relaciones múltiples, el cual confiere ese carácter globalizador que imprime e identifica a cada aula de una forma singular (Pozuelos, 2004:172).

Dentro del campo educativo, señalamos como investigaciones de referencia en cuanto al estudio del aula, pueden verse: Doyle (1980): *Classroom Management*; Creemers (1994): *The Effective Classroom*; Parrilla, Gallego y Murillo (1996): *El análisis del aula: una propuesta ecológica*; Marchena (2009): *El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y organización*; Galton, Hargreaves, Comber, Wall & Pell (1999): *Inside the primary classroom 20 years on*; Jackson (2009): *La vida en las aulas*; Ainscow et al. (2001): *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: Manual para la formación del profesorado* y Jiménez (2006): *Un aula para la investigación*, entre otras.

En síntesis, *las razones que justifican la elección de esta temática son varias* (Figura 7.2.). En primer lugar, la escasez de estudios e investigaciones que analizan de forma global e interactiva las variables que intervienen en la dinámica de aula, para tratar de comprender qué es lo que ocurre en la acción educativa. En segundo lugar, la necesidad de proponer alternativas encaminadas a la mejora del aula, teniendo como telón de fondo, las transformaciones emergentes y vertiginosas que se están introduciendo en el ámbito educativo. Por otra parte, la finalidad de aportar a los docentes nuevas vías para explorar su práctica y analizarla. Y, finalmente, una de las razones que más peso tiene en la justificación y elección de la temática, alude, principalmente, a una motivación personal, explicitada a través de la descripción y comprensión de diferentes momentos clave, incluidas personas, interrogantes,... en la trayectoria vital de la investigadora.

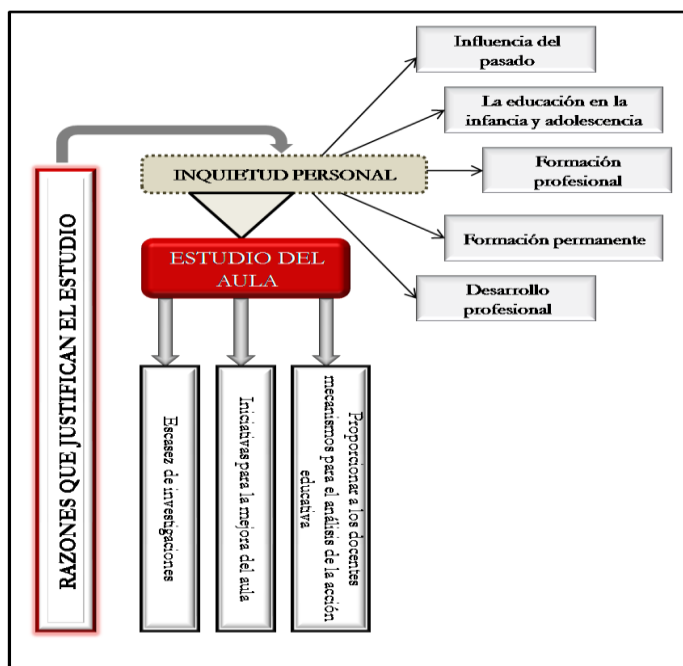


Figura 7.2: Razones que justifican la elección del estudio

VII.I.II. Justificación personal: Historia de Vida de la investigadora: el camino hacia el estudio de la acción práctica en el aula.

Revitalizamos el sentido de la narrativa desde la visión de la investigadora, con la finalidad de aproximarnos a una inquietud personal latente en la justificación del tema. Desde el relato de vida de la investigadora extraemos las razones de indagar en la práctica del aula, es decir, la preocupación principal y los acontecimientos que le han guiado hasta aquí.

Algunos autores sostienen que la investigación cualitativa no puede aislarse de las circunstancias profesionales y personales del investigador (Rodríguez, Gil y García, 1999). Normalmente, *“el problema a investigar está asociado a las experiencias y posiciones del investigador ante determinados hechos educativos, sociales, personales, etc., que le hacen interesarse por una serie de cuestiones y no prestar atención a otras”* (Arribas, 2008:8).

Bolívar (2002) apunta en esta dirección, señalando que el ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. Afirma, además, que la investigación narrativa viene a negar dicho supuesto, ya que los informantes hablan de ellos mismos, sin poner trabas a su subjetividad. De esta forma, *“la voz propia de los sujetos de la investigación se convierte en el componente relevante de la misma, desde la que se articula la información y la interpretación”* (Rivas, 2009:19). Como plantea White (1987), la construcción de relatos podría constituir una forma básica de

asimilar nuestra experiencia a estructuras de significación que las transforman en conocimiento.

Al narrar, al reflexionar, al indagar en aspectos de la vida de uno mismo, puedes darte cuenta del valor que le concedes y apreciar los hechos, las situaciones, las experiencias, con más viveza que el recuerdo más superfluo. Te hace descubrir tu realidad, con más profundidad y sentido, y aprecias lo más insignificante de la manera más grandiosa. *Mi relato de vida, me lleva precisamente a eso, a mi vida, otorgando significado a lo que soy ahora y a lo que realmente me preocupa, que es la investigación de la práctica en el aula.* Como indica Goodson (2003:735) “*si trabajamos con algo tan personal como la enseñanza, es de vital importancia conocer qué tipo de persona es el docente*”. En este caso, ampliamos esta concepción al terreno de la investigación educativa, conduciéndonos a afrontar la tesis doctoral, ligada a las propias motivaciones, reflexiones, inquietudes del investigador o investigadora, como manera de comprender qué hay detrás de los objetos de estudio que selecciona para sus investigaciones, más allá de las aportaciones teórico-científicas.

El relato es un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que la voz del autor no se encuentra silenciada. En este sentido, Elbaz (1991:3) manifiesta que: “*la narración es la verdadera materia de la enseñanza, el paisaje en que vivimos como profesores o investigadores, y dentro de la que se puede apreciar el sentido del trabajo de los profesores. Esto no es sólo una pretensión acerca del lado emocional o estético de la noción de relato, según una comprensión intuitiva de la enseñanza; es –por el contrario– una propuesta epistemológica, que el conocimiento de los profesores se expresa en sus propios términos por narraciones y puede ser mejor comprendido de este modo*”.

De mi relato de vida voy a profundizar, fundamentalmente, en las características principales de las diferentes etapas en las que he dividido ésta, cómo se ha ido construyendo mi sistema de valores y creencias actual, hasta llegar a entender mi preocupación por la acción educativa, en qué contextos se ha ido formando y por qué y qué personas o momentos han supuesto cambios significativos en mi desarrollo personal y profesional. Sin olvidar que, detrás de todo este proceso, hay personas, cuestionamientos, incertidumbres, miedos, alegrías, fobias y filias, etc.; los cuales constituyen el engranaje necesario para comprender cómo he llegado hasta aquí y por qué razón me encuentro realizando esta investigación (Arribas, 2008:11).

A continuación, exponemos las fases en las que hemos dividido el relato de vida, al tiempo que suponen un avance progresivo hacia mi preocupación por la dinámica de aula. Sin ánimo de simplificar o aún a riesgo de errar, las mostramos de esta forma para que permitan una mejor comprensión e interpretación al lector. En base a esta apreciación, De Miguel (1996:25) señala que “*el lector es un personaje activo; no se limita a la interpretación que ofrece el texto (...), reinterpreta el texto, la estructura de la vida, y saca sus propias conclusiones. En este sentido la autobiografía es*

más similar a una obra de arte –una foto o un cuadro- donde el autor desaparece para dejar sitio al voyeur”.

La primera fase la denominamos “mi infancia y adolescencia: las raíces de una preocupación hacia la acción educativa”. En segundo lugar, nos detenemos en “mis recuerdos en la escuela: desde infantil hasta bachillerato. Una educación alejada de mis principios y valores”. La tercera fase describe “mi formación inicial (2002-2005). Cuando ingresé en Magisterio. La antesala”. En cuarto lugar, profundizamos en “mi formación permanente. El paso a Psicopedagogía (2005-2007) y al Posgrado (2007-2008). Mi preocupación es un aliciente”. Y, finalmente, damos paso a “el ejercicio profesional hasta la actualidad. Mi filosofía como docente desde una acción educativa innovadora”.

VII.I.II.I. Mi infancia y adolescencia: las raíces de una preocupación hacia la acción educativa.

Mi nombre es Virginia Morcillo Loro, aunque en realidad, me podría haber llamado Emma (como mi tía paterna); ya que mis padres estuvieron barajando ese nombre durante algún tiempo, pero al final se decidieron por Virginia, con la certeza de que eran escasas las niñas que se llamaban así en el pueblo. Nací un 31 de Julio del año 1984, en la localidad de Don Benito, en la provincia de Badajoz, por dos cuestiones: la cercanía al lugar donde mis padres residían (Miajadas) y porque mi padre estaba entusiasmado con la idea de que su primera hija naciera en la localidad donde él nació.

Mis padres (Nicolás y Francisca) proceden de familias de clase trabajadora, teniendo que luchar para salir adelante en la vida. Eran tiempos difíciles desde el punto de vista económico, la alimentación, la vivienda, etc. La infancia de mi padre estuvo marcada por diversos acontecimientos que han dejado una huella imborrable en su interior, ahora comprendo por qué se ilusiona con tanta facilidad. Rasgo de su personalidad que admiro y valoro. Su vida no fue fácil y aunque él no quiera hablar mucho sobre ello, sé que fue así. Estuvo siete años viviendo con sus tíos maternos en Gijón (época que recuerda con mucho agrado), ya que, su padre era camionero en la empresa de sus tíos y tenía que viajar al extranjero constantemente, mi abuela también trabajaba en la fábrica de éstos. Cuando mi padre tenía 19 años y su hermana Emma 13 años, falleció su padre. Fue un duro golpe, desde ese momento abandonó sus estudios para comenzar a trabajar en la empresa donde actualmente se encuentra. Es instalador frigorista. Creo firmemente, que de lo que más se arrepiente es de no haber seguido estudiando. Terminó sus estudios de FP1 y FP2 en electrónica, pero no llegó a la maestría, como él hubiera querido. Para realizar ésta tenía que trasladarse a Sevilla.

Mi madre, recuerda cada momento de su infancia como si fuera ayer. Su hermano y ella tuvieron que abandonar sus estudios porque eran tiempos difíciles y tenían que ayudar en casa. Mis abuelos se dedicaban a las tareas agrícolas. En numerosas ocasiones, mi madre narra hechos puntuales de aquella época y hay una que siempre cuento a mis amigos y conocidos porque me parece de lo más significativa:

“Cuando tu tío y yo éramos pequeños e íbamos al campo a trabajar, muchas veces nos decíamos el uno al otro, ojalá, hermano, nos encontráramos un pozo de petróleo para dejar de trabajar”.

También, su malestar hacia el colegio concertado donde estudió. Dicho sentimiento negativo quedó latente en su oposición a matricularnos en este mismo colegio, ni en otro de titularidad concertada. Me contaba cómo las monjas la castigaban y pegaban, y de las calificaciones que sacaba en cada una de las asignaturas. Creo que mi lucha por la enseñanza pública tiene sus comienzos en el sentimiento de mi madre hacia las escuelas concertadas.

La situación en aquellos años era tan dura, que la vida tuvo que trasladar a mi abuelo a Holanda durante cinco largos años, porque una terrible tormenta arrasó toda la cosecha y no sabían cómo salir adelante y afrontar las pérdidas. Personas que tuvieron que buscarse la vida para sacar a sus familias adelante y vivir en condiciones también precarias. Unos inmigrantes que recordaban bajo sus ojos, una sonrisa triste y quizás desesperanzadora, por lo incierto de un país, de su cultura, de sus gentes, de la realidad con la cual tenían que convivir durante un período de tiempo largo o corto –quizás-. Me viene a la mente la imagen de legendarias películas, cuando familias al completo, llegaban a una estación de tren con maletas llenas de anhelo, y con un billete sin fecha de vuelta; porque en su interior algo les decía que tenían que volver. Recuerdo cuando mi abuelo me hablaba de su estancia en Holanda, de los motivos que le impulsaron a irse y de su día a día allí. De las horas interminables en una fábrica textil y de cómo sus manos y pies se quedaban helados en un invierno largo y frío; en el que el calor de una vieja estufa calmaba su cuerpo paralizado. De la esperanza de ver a su mujer. De la alegría que le suponía el transmitir parte de su trocito de vida a sus hijos. Aún sigo embriagándome de las anécdotas durante su estancia en aquel país.

Durante los tres primeros años de mi vida, vivíamos con mis abuelos maternos, puesto que la situación económica de mis padres no les permitía comprarse una casa. Poco a poco, con el dinero que mi padre conseguía en el trabajo (que en aquella época era escaso), fueron observando como su sueño de tener un hogar, se iba haciendo realidad. No nos fuimos muy lejos, porque la vivienda de mis padres se fue construyendo sobre la de mis abuelos (en los pueblos es común que hijos y padres convivan bajo el mismo techo, pero en distintas dependencias). La vida con ellos era agradable y tranquila. El cariño que me aportaban era tan grande que sólo importaba eso. Se desvivían y desviven aún por transmitirme que hay que valorar lo más mínimo, porque todo es imprescindible. Toda su vida la han dedicado a la agricultura, y con los alimentos que les proporcionaba el campo, los vendían en los pueblos más cercanos. Sus comienzos fueron difíciles, como no disponían de automóvil (en aquella época sólo unos pocos poseían el privilegio de tener uno) cargaban sus productos en un animal de carga y así viajaban por la zona. Tardaban dos días en llegar a Cáceres (uno de los lugares más lejanos donde iban a trabajar). Cuando su economía se lo permitió se compraron una furgoneta y

así viajar cómodamente a pueblos cercanos. Recuerdo, como a los 14 años, en los veranos, me entusiasmaba ir con mis abuelos a vender fruta. No me importaba levantarme a las 5 de la mañana para estar con ellos. Siempre esperaba dentro del coche hasta que “montaban su pequeño puestecito”. Allí les ayudaba a pesar, además de ir con mi abuelo a repartir sus productos a pequeños supermercados del pueblo.

Cuando cumplí los cinco años, vino al mundo una niña preciosa llamada Fátima, mi hermana. Jamás olvidaré, el primer día que pude tenerla entre mis brazos, era la niña más feliz del mundo. Rememorando mi infancia junto a mi hermana, he de decir que éramos muy diferentes. Un carácter fuerte y travieso frente a uno más tranquilo y tímido. En numerosas ocasiones, cuando ambas éramos pequeñas, mi madre nos llevaba a la casa de una tía para que pasáramos allí la mañana mientras ella terminaba las tareas del hogar. Mi tía Ignacia tiene en su casa un gran patio, nos sentaba en un banquito y nos entregaba un bolígrafo y un papel. Siempre recuerda que yo no paraba de dibujar y dibujar, en cambio, mi hermana prefería jugar. Aquí se puede demostrar parte del carácter que ambas tenemos. De hecho, mi tía siempre menciona que me parezco a mi bisabuelo. A pesar de que él no tenía estudios, le encantaba la cultura y, fundamentalmente, leer, escribir y las matemáticas. Cuando terminaba su horario de trabajo, en su propia casa, impartía clases a los jóvenes que no podían asistir a la escuela.

Mi hermana dejó los estudios cuando finalizó la enseñanza obligatoria. Decidió matricularse en un ciclo de grado medio de comercio y marketing. Una vez graduada, continuó formándose a través de numerosos cursos, como por ejemplo, el de animación sociocultural. Actualmente, con 25 años, trabaja como auxiliar de geriatría en una residencia de ancianos de Miajadas, al cual accedió a través de unas prácticas que realizó de este mismo curso. Me consta que su gran ilusión es poder acceder a la Universidad para hacer realidad ese sueño que una vez abandonó y que siempre ha tenido presente, como es estudiar el Grado de Educación Infantil. A pesar de ello, es una persona entregada a su trabajo, luchadora, con un gran carisma y cariño hacia las personas más vulnerables.

A lo largo de mi infancia y juventud he sido una niña con múltiples inquietudes y curiosidades, algunos familiares me recuerdan que siempre tenía una pregunta sobre el porqué de las cosas, se ve que no me conformaba con lo primero que me decían. Mis amigas y yo solíamos colaborar con la emisora de radio de mi pueblo los sábados por la mañana, también porque cada vez que íbamos nos regalaban algún pequeño obsequio. Incluso cuando era el cumpleaños de alguna de nosotras, llamábamos para felicitarla públicamente. Cuando llegaban las navidades, preparábamos junto a nuestras madres y padres las famosas carrozas de navidad, donde representábamos alguna temática, la que más me apasionó fue cuando nos convertimos en egipcios. También ocurría en carnavales, donde no sólo nos disfrazábamos en la escuela sino que teníamos nuestra propia comparsa. Durante cuatro meses, la mayoría de las tardes, nos reuníamos en una casa para decorar y confeccionar las vestimentas, llegando incluso a ganar el

primer premio en diversas localidades de la zona. A pesar de mi fuerte timidez, aspecto de mi personalidad que he ido mejorando con el paso de los años, no me impedía participar en las múltiples experiencias que organizaba un grupo de teatro llamado Zaragata. De hecho, es difícil describir todas las emociones que sentí el día que participamos mis amigos y yo en una Gimkana que organizaron para todos los niños y niñas del pueblo. Recuerdo que el día era lluvioso y hacía frío, aun así, me sentí la niña más afortunada del mundo, nos reímos y la diversión se adueñó de todos nosotros.

Ya de adolescente me interesé por ayudar a las personas y colaborar con entidades de la localidad, eso me proporcionó una formación adicional y unas inquietudes, las cuales, han ayudado a forjar mi propia identidad personal y profesional. Con 15 años ingresé de voluntaria en Cruz Roja Juventud. Todos los viernes de cada semana, los voluntarios junto a la coordinadora nos reuníamos para plantear distintas acciones para mejorar determinados aspectos del pueblo. Nosotros nos encargábamos de planificar actividades destinadas a los niños y niñas de la zona, de organizar acampadas y de recaudar obsequios para las cenas benéficas. El realizar actividades con niños y niñas más pequeños fue despertando mi curiosidad de trabajar en un futuro con ellos. No puedo olvidar un curso de formación que realizamos en la zona del Valle del Jerte, compartimos una semana de momentos olvidables con voluntarios de otras localidades, además de aprender a cómo comunicarse a través de una emisora. Al principio no veía sentido al curso, pero poco tiempo después aprendí que es fundamental en situaciones de emergencia. Asimismo, los sábados por la mañana siempre ayudaba a mi madre en las tareas del hogar y en mis ratos libres solía salir con mis amigas y amigos, además de, dibujar. Mi pasión más oculta y mi intento más frustrado, el cual, en algún momento de mi trayectoria escolar – como mostraré más adelante- pensé en estudiar y perfeccionar.

VII.I.II.II. Mis recuerdos en la escuela: desde infantil hasta bachillerato. Una educación alejada de mis principios y valores.

Mis primeros recuerdos respecto a la escuela provienen de una escuela de mi pueblo, muy cercana a mi hogar, a tan sólo cinco minutos andando. En este centro estuve hasta cuarto de Educación Primaria, a partir de quinto curso teníamos que desplazarnos a otro edificio de esta misma escuela, pero más lejano, necesitábamos ir en autobús o bien una caminata de quince minutos. En este segundo edificio tan sólo estuve dos años, hasta sexto de educación primaria, poco después pasaría al Instituto.

En mis primeros años de escolaridad, los recuerdos son vagos, aunque puedo trasladarme a aquella clase, con mesas diagonales, donde nos sentábamos en grupos de cinco o seis niños y niñas. Fichas y más fichas, picar y picar, montones de corchos y punzones se amontonaban en ese pequeño mueble. La foto de los reyes siempre presente. Se vienen a la mente niños y niñas revoloteando por el patio, jugando a la comba, a la rayuela, etc., que felices en ese momento, sin ninguna preocupación. En un lateral de

la escuela, se construyó un pequeño tobogán de cemento donde los más atrevidos solíamos jugar. Hasta que un día, cuando me encontraba en la cima del mismo, alguien pasó, me amarró de la pierna y caí al suelo. Estuve toda la mañana llorando en la clase, cuando mi madre me recogió, mis décimas de fiebre eran excesivas, me trasladó al centro ambulatorio del pueblo y desde allí directamente al hospital. Tan sólo recuerdo cuando me dirigía en la camilla hacia la sala de operaciones, con mi madre agarrada a mi mano. Esa maestra consintió dejarme toda la mañana en la escuela sin llamar a casa. Los médicos recomendaron a mis padres denunciar a la misma pero no lo hicieron. Sólo espero que no lo volviera a hacer con algún otro niño o niña.

En este centro me encontré con la maestra que más me ha enseñado sobre educación, puesto que gracias a ella escogí mi profesión, ser docente. Con ella descubrí que educar no podía ser así, que había algo más. Gracias a ella mis días en la escuela eran un infierno, una tortura. Ahora me traslado a ese pupitre y reviviendo el día a día llego a emocionarme-no era posible que en esos años existieran maestros y maestras de ese tipo-. Sus clases marcaron un antes y un después en mi identidad como persona, de eso estoy casi segura. Esos años fueron clave y decisivos para configurar un temor por participar en las clases, miedo a hablar en público, pánico a salir a la pizarra, etc. Siempre he sido una niña muy risueña, me reía a todas horas. Se ve que mi carácter no la debía gustar porque hay un hecho que jamás olvidaré:

Una amiga y compañera comentó algo gracioso y comencé a reír, en ese momento escuché:

“¡Virginia sal a la pizarra! Esa voz tan desafiante era de doña Maruja –como así prefería que la llamaran-. Todos temíamos que nos dijera ¡sal a la pizarra! Era tercero de educación primaria, yo estaba charlando con unas amigas cuando escuché mi nombre, no sabía qué hacer, me temblaba todo el cuerpo, era una sensación tan desagradable que es muy difícil expresarla por escrito. Creo, si no recuerdo mal, que tardé bastante en levantarme de la silla, me dirigí a la pizarra (todos mis compañeros observándome). Una vez allí, ¡Virginia realiza esta operación! los nervios impidieron que fuese capaz de resolver esa ecuación y ella actuó en mi contra. Sus manos frías sobre mi cabeza temían lo peor y así fue. Comenzó a darme golpes contra la pizarra, con lágrimas en los ojos volví a mi sitio. Del miedo que sentí no les dije nada a mis padres, de hecho a día de hoy creo que no se lo he llegado a comentar”. Siempre he ido a una escuela pública y cuando hablo con mis compañeros no me explico por qué estos docentes actuaban con fuerza, como si del pasado se tratase. Nunca lo entenderé.

Para mí es duro hablar de alguien que ridiculiza a sus alumnos y alumnas, que no les deja opinar, etc. Lo duro es que al final uno se acostumbra a esta realidad. A día de hoy, si alguna vez he coincidido con ella, rememoro las vivencias que sufrí cuando era pequeña y no llego a saludarla, para mí es imposible. A pesar de que los años pasan, las heridas no cicatrizan y el dolor es tan grande que llega a paralizarte el cuerpo. Como

sostiene Pennac la herida de un mal maestro o maestra nunca cicatriza, y siempre está presente:

Escuchamos a estos listillos en los salones, por las ondas, hablando de sus sinsabores escolares como de hazañas de la resistencia. Yo sólo me creo estas palabras si percibo en ellas el sonido apagado del dolor. Pues aunque a veces uno sane de su coquetería, las heridas que nos infligió nunca cicatrizan por completo. Aquella infancia no fue divertida y recordarla tampoco lo es. Resulta imposible presumir de ella. (Pennac, 2009: 78).

Pero, no fue la única docente que más me ha enseñado. No estaba sola, no, otros dos maestros completaron esa visión de mí sobre la educación.

Fui participante activa de una situación nada agradable de un maestro hacia un alumno. Cuando él vio que Juan Andrés no se callaba, no lo dudó. Cogió entre sus manos una palmeta y abalanzó ésta sobre la espalda de mi compañero. Era tal la fuerza, que partió la palmeta en dos. Las lágrimas de Juan Andrés se deslizaban por su rostro como dos ríos de sangre. Este maestro, consideraba a la memoria el mejor aliado. Como teníamos la jornada partida, por la mañana mandaba estudiar un tema para preguntarlo por la tarde, así es que llegaba a casa, comía rápidamente y me dedicaba a estudiar. Además, eran pocos los ejercicios que aparecían en el libro de texto, ya que, se hacía de noche en mi habitación intentando finalizar las tareas para el día siguiente, tengo que agradecer a mi padre su ayuda incondicional. No obstante, era tal su obsesión por que estudiáramos que nos vigilaba por la tardes. No le importaba ser del pueblo de al lado, él cogía su coche cuando le apetecía y daba una vuelta por nuestros barrios. A pesar de ello, y temiendo lo que podía pasar, cogía mis patines y me iba a patinar a la estación de autobuses de mi pueblo, así como realizar algún circo en la casa de alguna de mis amigas.

Uno de los maestros, decidió, porque sí, castigar a toda la clase sin salir al patio excepto a mí. Prefería estar con mis amigos y amigas antes que salir sola al patio, desde luego era lo que menos me apetecía. No conocía a nadie de otros cursos. Recuerdo que estuve todo el tiempo sentada en unas escaleras esperando a que pasara el tiempo. No me gustó nada esa experiencia.

Durante mis primeros años de escolaridad siempre ha estado presente el “libro de texto”, leer, resumir, subrayar, copiar en el cuaderno, memorizar y realizar actividades, marcaban toda la jornada escolar. Creo no recordar alguna experiencia que resultara interesante para mis compañeros y para mí, ni debates, ni análisis de noticias, escasas salidas (de las pocas que me acuerdo fue organizada por la APA, fuimos al zoo y a una estación de bomberos) estaban presentes en la cotidianidad del aula.

A pesar de estas situaciones vacías, grises, conseguía apartarlas realizando las actividades que más me gustaban. Todas las tardes participaba en distintas actividades extraescolares como teatro y bailes regionales. Además, de patinar y leer. Una vez a la semana visitaba la biblioteca para llevarme cuentos y libros de aventuras. La lectura es una de las aficiones que más beneficios me ha proporcionado.

El instituto fue un lugar de paso, uno aprende muchos contenidos, pero al final me quedó poco. La obsesión de los profesores y profesoras por instruirnos para aprobar selectividad, se convertía en un comportamiento rutinario y aburrido. Con doce años comencé primero de Educación Secundaria Obligatoria, me sentía como una hormiguita en un país de gigantes. Los primeros años fueron bien, obtenía buenas notas (como se suele decir) e incluso llegué a ganar un premio, el cual, consistía en un viaje a un centro de interpretación de la naturaleza en un pequeñísimo pueblo de Zamora, llamado Villardeciervos. Fue una experiencia inolvidable. Compartimos vivencias con jóvenes de Zamora, además de vivir en plena naturaleza, no se podía pedir más. Asimismo, en los primeros años en la E.S.O., repetí con algunos profesores y profesoras de la escuela, Miguel volvió a darme clases de inglés. ¡Qué buen profesor! Tampoco olvidaré a María José, mi profesora de matemáticas en cuarto, sus explicaciones, su forma de dar clases, su carácter, consiguieron que las matemáticas me apasionaran, al menos ese año.

Cuando iba a comenzar bachillerato, desconocía el itinerario que quería seguir, sé que entre mis posibilidades se encontraba el bachillerato artístico. La realidad es que tenía que desplazarme a 50 kilómetros de mi pueblo para estudiar en Mérida, puesto que en mi pueblo no existía esa opción. A mi madre no le pareció buena idea, ya que según ella era demasiado joven para irme de casa. Al final escogí el de ciencias sociales. No me arrepiento de ello. Mis días en Bachillerato fueron bien, pero la influencia del grupo marca la identidad de uno a esas edades y creo que fue lo que me pasó a mí. En primero, tuve la terrible oportunidad de comprobar cómo se siente uno cuando suspende alguna asignatura, dejé aparcadas dos asignaturas porque veía que mi grupo de amigos y amigas también lo hacían. Mis notas brillantes comenzaron a decrecer, sobretodo en matemáticas e historia, dos de las asignaturas que más me apasionaban. En matemáticas, no me enteraba de nada. El profesor llegaba a clase y realizaba los ejercicios en la pizarra sin explicar el sentido de los mismos. Año más tarde me arrepentiría de ello. Ya en segundo, con matemáticas pendiente de primero, propuse superarme, sobretodo porque mis padres me han enseñado dos características fundamentales, el esfuerzo y la responsabilidad, no podía defraudarlos. A pesar de ser un período de rebeldía y de estar en contra de las injusticias, comencé a interesarme por aquellas asignaturas que me apasionaban. Recuperé matemáticas de primero, en historia era la mejor de la clase, al igual que en geografía y en ciencia, tecnología y sociedad. Pero, varios compañeros y compañeras tropezamos con inglés, fue la única asignatura que nos quedó para septiembre, tratamos de hablar con la profesora pero se negó, este hecho nos cerraba puertas para estudiar lo que queríamos. ¡Selectividad en septiembre!, ¡qué horror!, ¡estudiar en verano! Pues sin el verano del 2002 me quedé, no me importaba, ya que mi lucha por acceder a la universidad era un reto.

Los profesores y profesoras del instituto no dejaron una huella imborrable en mi interior, únicamente uno o dos. Ellos y ellas eran los

expertos en... y las clases mantenían la misma línea, siempre la misma rutina. Sabíamos lo que iba a pasar en cada momento. El único espacio que teníamos para evadirnos y disfrutar era el pabellón de deportes, con las actividades que realizábamos en educación física. Aun así, el examen estaba presente a todas horas. Todos los lunes el profesor de la optativa de psicología siempre ponía examen, ¿no tenía otro día para ponerlo? No se valoraba más que eso, los exámenes, los trabajos carecían de sentido y no se premiaban. Recuerdo que en el edificio habilitado para primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria, el equipo directivo del instituto contrató a un guardia de seguridad para que nos vigilara en la hora del recreo y no saliéramos de las aulas. Esta situación se generó por el excesivo vandalismo que existía en el centro en esos años, algunos compañeros de un pueblo cercano llegaron a posar sobre la silla de una profesora que se encontraba en estado de gestación, una chincheta. Además de otras trastadas. Todos y todas pagábamos las consecuencias, porque los “partes de amonestación” estaban a la orden del día. Por otra parte, rememoro una situación grave que ocurrió con un profesor. Todos los profesores y profesoras, así como alumnado y padres y madres nos manifestamos para que trasladaran a este profesor a otro centro o despedirle del cuerpo de docentes. Eran múltiples las aberraciones que hacía éste con sus alumnos y alumnas (insultos, desvalorizaciones, esparcir en el aire los exámenes y los que cayeran sobre sus manos aprobarlos, y un largo etcétera).

Mis padres, mis abuelos tenían una espina clavada y han tratado de superarla con mi hermana y conmigo. Al no tener la posibilidad de estudiar, su máxima preocupación ha sido que nosotras consiguiéramos lo que ellos no pudieron tener o tuvieron que abandonar. La lucha es que tuviéramos una educación de grandes valores, basada en el diálogo. Nunca nos han impuesto nada, siempre han querido que hiciéramos lo que nos apeteciera en cada momento, aconsejándonos de la mejor manera. Aunque mi hermana abandonó los estudios, siempre han deseado que tuviéramos estudios universitarios, aunque para ellos era un gran esfuerzo. Todo esto desarrolló en mí una gran preocupación por no fracasar en los estudios. Mi procedencia socioeconómica ha hecho que tenga una preocupación por la clase trabajadora, por la igualdad de oportunidades en la enseñanza y, entre otras causas, que me incline hacia enfoques que defienden la transformación social.

VII.I.II.III. Mi formación inicial (2002-2005). Cuando ingresé en Magisterio. La antesala.

Como llegué a Magisterio es una historia de suerte, el hecho de realizar selectividad en septiembre estuvo a punto de cerrarme puertas para estudiar aquello que siempre he querido, aunque en el último momento lo conseguí. Fueron días de incertidumbre, esperando a que en las distintas adjudicaciones apareciera mi nombre. Antes, nos teníamos que desplazar al lugar donde queríamos estudiar y mirar en los tabloneros de anuncios las distintas adjudicaciones. Creo que fueron tres veces las que nos desplazamos a Badajoz para comprobar si iba a ser estudiante universitaria o no, al final pude entrar en Magisterio de Lengua Extranjera, Magisterio de Educación Primaria y Relaciones Laborales (no sé ni cómo puse esta carrera en la preinscripción ya que no me gustaba, fue por desesperación). No lo dudé, me decidí por Maestro de Educación Primaria, aunque mis expectativas era estudiar Educación Especial, pero en septiembre no se ofertaban plazas -la idea de estudiar Educación Especial, fue provocada por la hermana de mi padre, ella estuvo durante quince años trabajando con personas con discapacidad motora, participé con ella en el salón de las capacidades y me entusiasmaba la idea-. Con el tiempo sobre las espaldas, una amiga mía y yo, junto a nuestras madres fuimos a buscar piso, la verdad es que lo encontramos rápidamente y cerquita de la Universidad. Mi primer día de clase lo recuerdo como si estuviera ahora mismo subiendo esas escaleras que me llevarían a un aula de grandes dimensiones, cuando llegamos, ya estaban todos los compañeros y compañeras sentados, así que nos tocó irnos a la última fila, no me enteraba de nada, me encontraba perdida en un aula con casi noventa personas. La primera de mis clases fue Psicología, recuerdo a esa profesora que imponía bastante respeto. Y razón tenía, porque el número de suspensos con ella era elevadísimo.

La metodología que seguían los profesores quedaba claramente encuadrada en el modelo didáctico convencional, la rutina diaria basada en copiar y memorizar para volcarlo en un examen estaba casi presente en la mayoría de las asignaturas. Nos limitábamos a copiar, incluso lo que nos dictaban algunos docentes, y las pocas prácticas que teníamos ni siquiera se valoraban tal y como se merecía. Puedo decir, a día de hoy, que tan sólo tres profesores marcaron sentimientos positivos en mi interior. El primero de ellos, el profesor de Organización Escolar, gracias a él puedo decir que comencé a descubrir el verdadero tesoro que encierra la educación, sus formas de dar clase, las ganas y el espíritu que ponía en cada cosa que hacía, llegaba hasta lo más profundo de nuestro interior. Gracias a él, descubrí que hay algo más que memorizar, nos hizo ser críticos, reflexivos y analíticos con los hechos que ocurrían a nuestro alrededor. Recuerdo que su evaluación consistía en la realización de un proyecto individual sobre alguna temática relacionada con la educación, a mí que siempre me ha interesado el tema del fracaso escolar, tuve la magnífica oportunidad de investigar y poder abordar ese tema. Eran días los que pasaba en mi habitación leyendo, cogiendo libros

en la biblioteca, para poder realizar un buen trabajo con él. Al final todo tiene su recompensa, ya que el día de la rúbrica de evaluación en su despacho, me dijo que era un proyecto para publicarlo, con él obtuve la máxima calificación (10). Hace unos años, cuando ya estaba residiendo aquí en Huelva, envié un correo a este profesor para agradecer todo lo que aprendí con él, porque consiguió que nos quitáramos la venda de los ojos para ver lo que ocurría a nuestro alrededor. Otro de los profesores con los que puedo decir que aprendí, fue en 3º de Magisterio, en Lengua y Literatura. Mi grupo de trabajo realizamos un proyecto de animación a la lectura increíble. Era tal la motivación que sentíamos que lo llevamos a la práctica en un colegio de un pueblo cercano a Badajoz. Involucramos a los padres, a los alumnos y lo pasamos en grande. Para que el centro educativo tuviera un recuerdo nuestro elaboramos un cuento gigante con todas sus aportaciones y lo quedaron expuesto allí. Hubo un tercer profesor del cual tengo un grato recuerdo, con él la relación fue buena, el primer año de carrera me dio clases de Didáctica de las Ciencias Naturales, y bien, no obtuve una calificación muy alta pero mi alegría al ver la nota era tan grande que sólo me importaba haber aprobado y ya. Mi relación con él se acrecentó porque fue mi tutor del Practicum el último año de carrera, me acuerdo de esos seminarios en los que continuamente teníamos que exponer y diseñar actividades de aprendizaje para después llevarlas a la práctica. Sentía un feeling especial con él y la verdad es que siempre valoraba muy bien mi trabajo. Pero ocurrió un hecho que para él creo que supuso una pequeña decepción, durante todo mi Practicum fui realizando un gran diario, incluso llegué a diseñar seis unidades didácticas, de las que tres llevé a cabo. Tres días antes de imprimir mi dossier, no sé ni cómo ni por qué se eliminó de mi ordenador, era tal la angustia que sentía que estuve dos días encerrada llorando y volviendo a realizar lo que ya tenía confeccionado. Nunca fue lo que había realizado. Algún compañero me dijo que estaba pensando en poner una matrícula de honor, todos mis compañeros pensaban que era a mí, pero cuando entré en su despacho me dijo que se esperaba más de mí, las lágrimas caían de mi rostro sin poder explicarle lo que había pasado. Tuve una gran nota con él (sobresaliente), pero lo que más me dolió era que me dijese que se esperaba más de mí.

También existieron profesores que poco me aportaron, no tengo malos recuerdos de ellos, ni mucho menos, simplemente pasaron por mi vida y ya está. Hubo una profesora que me impactó nada más entrar en la clase, era la profesora de Didáctica, una mujer de unos 60 años, la cual llegó con un magnetófono para hablar por él. Sus apuntes amarillos, no sé desde que año llevaría con ellos, los dictaba todos los días y sus exámenes no los quiero ni recordar, aunque me fue bien, con ella aprobar era muy complicado. Durante los tres años de Magisterio, siempre me interesaron las asignaturas relacionadas con la historia, de hecho, la mayoría de las optativas y de asignaturas de libre configuración que cursé estaban relacionadas con la misma, que si “civilización y cultura material en occidente”, “historia de España y sus instituciones”, “historia de Hispanoamérica I y II”, etc. Esa

curiosidad por conocer el pasado para poder entender el presente siempre la he tenido.

Mi segundo año de carrera estuvo marcado por un incidente crítico, el cual hizo que lo pasara realmente mal ese año, fue la muerte de mi abuela paterna. A día de hoy todavía la recuerdo y ya han pasado varios años. Pero también hubo un momento muy bueno, del cual guardo un gran recuerdo, nuestro viaje final de carrera a Tenerife. Que gran viaje y que gran experiencia, era la primera vez que montaba en avión. Allí estrechamos vínculos fuertes de amistad con compañeros que no teníamos tanto trato en el aula, pero que al final han resultado ser grandes amigos.

El Practicum fue otro momento especial. El primer año lo recuerdo con mucho entusiasmo, fue en segundo de Educación Infantil (en los planes de estudio de mi carrera, el primer año de Practicum es obligatorio realizarlo en otra especialidad diferente). Adoraba estar con los más pequeñuelos, me apasionaba trabajar con ellos. Cualquiera día gris salía el sol. Para ser sincera, no me gustaba la manera de dar clase de la docente, los niños se pasaban casi toda la mañana realizando fichas y más fichas, a alguno de ellos se les notaba el cansancio cuando se marchaban a casa. El segundo año fue un poco caótico, mi tutora de prácticas era la especialista en inglés, tutora a la vez de 6º de primaria. En este curso los estudiantes tenían un docente para cada una de las materias, el tiempo que pasaba con mi tutora era el mínimo, ya que yo tenía que pasar todo el tiempo en el aula compartiendo materias con el resto del profesorado. Cada uno de estos docentes me pidieron que elaborase una unidad didáctica y la llevara a cabo en la clase, así que sentía que me estaban evaluando más de una persona, pero al final todo salió bien. No compartía nada con su manera de entender la dinámica de aula, una de las docentes que impartía clases a estos niños les llegaba a insultar si no sabían hacer las tareas, etc. Creo que aprendí a no actuar jamás así si alguna vez me dedicaba a la enseñanza.

Cuando llegó el momento de terminar la carrera, barajé la posibilidad de irme a estudiar Psicopedagogía a Madrid, quería cambiar de aires y pensaba que en la capital estaría muy bien. Allí tenía a mis tíos, podía vivir con ellos y así ahorrarme un alquiler desorbitado, pero conocí a Javi, amigo de una íntima compañera de Magisterio, y me habló muy bien de la Facultad de Educación de Huelva. Él comenzó a estudiar aquí, pero no se adaptó y abandonó. Hablando con él, decidimos venir los tres juntos a estudiar a Huelva y así fue.

VII.I.II.IV. Mi formación permanente. El paso a Psicopedagogía (2005-2007) y al Posgrado (2007-2008). Mi preocupación es un aliciente.

En septiembre del año 2005 comencé a estudiar Psicopedagogía. Necesitaba seguir formándome, porque siempre he considerado que con Magisterio no era suficiente. Los dos años de Psicopedagogía fueron fantásticos, estaba encantada con la carrera, disfrutaba realizando los proyectos de trabajo y el trabajar cooperativamente con un grupo de compañeras excelente. La mayoría de las asignaturas me apasionaban, porque era muy diferente a como había vivido la diplomatura. Fueron muchísimas horas de trabajo en grupo e individualmente, pero todo eso se olvida, lo que queda en el recuerdo es todo lo que aprendí aquí. Mis notas estaban siendo mejores que las de Magisterio, el trato con los docentes era diferente. Esa cercanía que tenían aquí los profesores distaba mucho de la de Extremadura. Tuvimos que luchar mucho pero todo se consigue y día de hoy me encuentro orgullosísima de haber cambiado mi idea de irme a Madrid por estar en Huelva. El Practicum lo realizamos cuatro compañeros en el Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria (SACU), muchas fueron las horas de viaje por los institutos de la provincia de Huelva para informar a los futuros estudiantes sobre el acceso a la Universidad. De hecho, al finalizar la carrera dicho servicio convoca unas becas de colaboración, decidí entregar mi currículum y estuve trabajando con ellos durante algunos meses, hasta que me ofrecieron la posibilidad de tener una beca con mayor peso en el Servicio de Innovación Docente, donde me encontraba realizando tareas relativas a la convocatoria de proyectos de innovación e investigación.

Cuando finalicé Psicopedagogía, barajé la posibilidad de realizar el Máster de Educación Intercultural, ese año lo habían hecho Oficial y tenía la posibilidad de pedir una beca para poder hacer frente a la matrícula, además de unos préstamos que nos ofrecía el Ministerio de Educación para poder costearnos el Posgrado. Así que, todo perfecto. El Máster me encantó, no noté mucho cambio respecto a Psicopedagogía, pero sí escogí aquellas asignaturas que siempre me han llamado la atención y por las que quería seguir mi línea de investigación. Francisco Pozuelos, mi director de la Tesis Doctoral y gran amigo, me ofreció la posibilidad de realizar con él el proyecto fin de máster, así que accedí encantada. Mi tema era “el aula como contexto de aprendizaje abierto a la diversidad”, me apasionaba ese campo desde hacía varios años y es esa línea la que sigo actualmente. Paco me abrió las puertas de un camino largo y arduo, pero con múltiples beneficios a nivel personal. Gracias a él, estoy en un grupo de investigación, en un primer momento como colaboradora y ahora como investigadora, y muy contenta. Cuando presenté el trabajo fin de máster mis nervios estaban a flor de piel, pero resultó ser unos de los mejores días de mi vida. Realmente, cuando te felicitan por algo en lo que has depositado mucho empeño y esfuerzo, se agradece bastante. Fueron muchos meses de encierro, leyendo, escribiendo, etc. Esta etapa fue el inicio de mi carrera investigadora. Después de ese gran paso, han seguido todos los demás: matricular mi tesis doctoral en el 2008 y

con pensamiento de presentarla en el 2014, comenzar mi docencia, participar en proyectos de investigación de excelencia e I+D, publicaciones en revistas de alto impacto, ponencias, asistencias a cursos de formación, organización de jornadas, valoraciones y premios a la docencia... Obviamente, ha sido un camino de rosas pero también de espinas, nada es fácil y menos a día de hoy.

VII.II.V. El ejercicio profesional hasta la actualidad. Mi filosofía como docente desde una acción educativa innovadora.

Fue en el 2009, recién llegada de una magnífica experiencia en Toronto (Canadá), tres meses inolvidables. El Ministerio de Educación y Ciencia convocó una serie de becas para estudiar inglés en países de habla inglesa, así que cuando presenté mi trabajo fin de máster, no dudé en enviar la documentación necesaria. Al cabo de unos meses recibí la aceptación de la misma. El 19 de enero del 2009 emprendí mi vuelo hacia un lugar completamente desconocido para mí, mi aventura culminaría en Abril de ese mismo año. En noviembre, recibí una llamada de la Secretaria del Departamento de Educación ofreciéndome la posibilidad de impartir una asignatura denominada Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, en la especialidad de Maestro-a de Educación Infantil. La verdad es que sentí un verdadero cosquilleo que recorría todo mi cuerpo, me parecía una oportunidad excelente y algo que nunca me había planteado, quizás por el vértigo que siempre me ha producido el enfrentarme a un público con unas características particulares. Pero, me decidí, y acepté. No tuve tiempo de reaccionar, puesto que a los tres días comenzaría a impartir la asignatura, desde el momento de la llamada tengo que decir que pocas horas tenía el día para planificar todo lo que tenía pensado llevar a cabo en la asignatura. Llegó el gran día, cada vez que me acercaba al aula mis nervios se acrecentaban, lo reconozco, soy una persona nerviosa y ese día más. Cuando abrí la puerta, ¿cuál fue mi sorpresa?, las alumnas (tan sólo dos chicos en el aula) no habían percibido que era yo la profesora (creo que hasta ahora siempre me ha pasado). El recibimiento fue acogedor. Desde ahí hasta ahora he vivido numerosas aventuras, gracias a los estudiantes he descubierto el verdadero tesoro que encierra la educación. Ellos y ellas son el pilar más fuerte para hacer posible el cambio en la educación.

Hay veces en la vida que uno mismo se plantea si estará haciendo las cosas bien o si tal vez necesita mejorar en ciertos aspectos. Cada día cuando finalizo una clase, una jornada con mis estudiantes cuestiono si lo habré hecho bien o no, siendo demasiado crítica en numerosas ocasiones y planteando mejorar día a día. Mi experiencia como docente es breve, tan sólo cuatro cursos son los que me acompañan, pero puedo observar una cierta evolución de aquella maestra que entró por primera vez en el Paulo Freire (aulario del Campus del Carmen de la Universidad de Huelva) sin ser estudiante, ese rol había cambiado. A medida que subía las escaleras las emociones se hacían notar dentro de mi cuerpo, como si miles de mariposas revolotearan en mi interior. Miedo, pánico, alegría, entusiasmo, varios

sentimientos entremezclados. Cuando pisé por primera vez esa clase de 3º de Magisterio de Educación Infantil descubrí que aquello por lo que soñaba cuando era pequeña no se asemejaba con lo que en realidad me encontraría.

Como demuestra Peter Kugel³⁷, el docente pasa por tres etapas en su desarrollo profesional.

Foco de atención	Preguntas que caracterizan esta etapa
Yo mismo	¿Seré aceptado por mis alumnos? ¿Sobreviviré a la siguiente clase? ¿Descubrirán que después de todo tampoco sé tanto de este tema?
Mi temario	¿Cómo puedo explicar este tema con la mayor claridad? ¿Cuáles son los mejores ejemplos? ¿Cómo puedo mejorar mi colección de transparencias?
Mis alumnos	¿Por qué no están aprendiendo? ¿Qué otras cosas puedo hacer para que lo aprendan? ¿Cómo puedo conseguir que sean más autónomos?

Tabla 7.1: Etapas para el desarrollo profesional desde las aportaciones de Kugel (Fuente: elaboración propia)

Estas tres etapas que propone Kugel sin duda reflejan cómo los profesores noveles nos sentimos al comienzo de nuestro desarrollo profesional. He de decir que en estos cursos he pasado por estas tres etapas. Cuando me propusieron por primera vez impartir clases el miedo que tenía estaba relacionado con el primer foco de atención, el miedo a no ser aceptado por el alumnado, a que notaran mis nervios por no haber impartido clases antes, el miedo a que no les gustase la asignatura, a no saber contestar cuando te preguntan alguna duda... pero ahora, en el momento en el que me encuentro, y a pesar de llevar tres años dando clases, mi preocupación se centra en el tercer foco de atención “mis alumnos”. ¿Qué prácticas son las más útiles para que les sirva para el día de mañana? ¿Qué estrategias voy a seguir para motivarles? ¿Cómo puedo incrementar su participación? ¿Cómo puedo hacer para que sean cada vez más autónomos, reflexivos y críticos? ¿Qué puedo realizar para que no dependan tanto del resultado final y se centren en el proceso?

Me encuentro en una etapa en la que voy aprendiendo cada día, voy descubriendo cosas de mí que me sorprenden y sé que este relato no termina aquí, me acompañará a lo largo de mi trayectoria profesional. Cuando dentro de 20 años revise que es lo que escribí cuando estaba empezando me sorprenderé y es entonces cuando observaré con certeza mi evolución como docente. En este momento me planteo, “¿por qué hago lo que hago?” Esta

³⁷Kugel, P. (1993). “How professors develop as teachers”. *Studies in Higher Education*, 18(3).

pregunta o hipótesis de partida me traslada a mi infancia hasta la actualidad. Sin lugar a dudas, tengo que remitirme al pasado para poder entender qué es lo que hago en el presente y porqué así y no de otra manera.

Actualmente, he de decir que son varios los principios que subyacen en mi filosofía como docente y que siempre intento tener presente cuando comienzo un nuevo curso. Mi convicción me lleva a intentar despertar el interés de mis estudiantes hacia su profesión, éste es el pilar que sostiene todo lo demás. Si alguien te pregunta cómo debería ser “enseñar” lo primero que se nos vendría a la cabeza es “cómo no enseñar” para tratar de justificar cómo debería ser nuestra función como profesionales. Yo no voy a hacer eso, no voy a escribir líneas argumentando cómo no se debe enseñar, porque sería un engaño y además no tendría sentido.

En este instante recuerdo a un grupo de alumnos y de alumnas cuando me entregaron un trabajo, me sorprendió muchísimo ya que habían plasmado en su mural una de las frases que más suelo repetir en mis clases “los sueños son utopías que pueden llegar a convertirse en realidad. Así que soñad, soñad despiertos y luchad por todo aquello que creéis”. Les pregunté qué sentido tenía para ellos y ellas estas palabras y me contestaron que es una frase que siempre les acompañaría por eso el plasmarla por escrito en una producción propia. Uno de los principios por los que lucho es el cambio, el cambio en mi práctica como docente, el cambio en querer mejorar cada día, el cambio por hacer ver a los estudiantes que hay algo más que conocimientos (aprender a aprender), el cambio por hacer de mí y de ellos y ellas personas más reflexivas y críticas (aprender a aplicar un pensamiento crítico, autocrítico, lógico y creativo)... En este proceso de cambio, intervienen unos agentes que sin su presencia la enseñanza no tendría sentido, los propios estudiantes. Sus voces son lo más importante.

Todo profesor y profesora novel en sus comienzos se preocupa más por los conocimientos que va a impartir y transmitir que por lo que realmente piensen sus alumnos y alumnas. Tal vez, mi experiencia como estudiante, me ha demostrado que existe un vacío en la dimensión afectiva que nos pueden proporcionar el profesorado en la Universidad y esa percepción de estudiante ha hecho que esta dimensión sea otro de los pilares de mi labor como docente. Siempre recalco a mi alumnado que aprendo continuamente de ellos y de ellas, más de lo que quizás pueda uno mismo proporcionar. Gracias a cómo actúan, a cómo se comportan, a sus experiencias... uno guía todas sus acciones, por eso ese continuum aprendizaje.

Otros de los principios que subyacen en mi filosofía como docente es el tener claro que cada persona posee unas características individuales que le hacen ser únicas e irrepetibles y que no hay dos personas semejantes. Por ello, y respetando la individualidad que caracteriza a cada uno, tengo siempre presente la palabra diversidad y lucho por conseguirla. Para actuar antes hay que conocer, muchas veces puedes tener planteadas actividades brillantes y al final resultar pésimas porque tu alumnado no estaba todo lo receptivo que podía estar, este es tan sólo un ejemplo de que todos somos personas y hay que trabajar conforme suceden las cosas, para ello es

necesario una pequeña dosis de improvisación que no te permita quedarte helado cuando menos lo imagines.

La cooperación y la colaboración con otros compañeros y compañeras de profesión y con el alumnado aportan grandes beneficios a tus tareas de enseñanza, no hay que actuar solo. El asesoramiento de otros profesionales y de tus estudiantes garantiza la mejora en tu práctica, siempre y cuando se realice bajo un prisma de deliberación y consenso.

En resumen, lucho cada día por ver feliz a mis alumnos y alumnas, por ver que pueden ser grandes profesionales y que no se limitan a “lo de siempre”, unos profesionales que crean en el cambio para mejorar y progresar. Mis clases se limitan a lo que puedo percibir en ellos y ellas diariamente y así actúo. Así como, tratando que los contenidos no se queden en saco roto y busquen su sentido más práctico para aplicarlo en un futuro profesional no muy lejano.

Desde que me planteé realizar la tesis doctoral, una de mis preocupaciones y deseos era comenzar con mi propia historia, no entiendo mi objeto de estudio sin remontarme a mi infancia, adolescencia y adultez (etapa en la que continúo). Cobra verdadero sentido si lo analizamos bien y deconstruimos el relato. Mis vivencias, mis experiencias, han guiado todo un camino personal y profesional hasta llegar aquí. Quizás a una de las cosas más deseadas y que más he intentado disfrutar.

Del relato de vida de la investigadora, nos quedamos con aquellas situaciones (experiencias, momentos, personas...) que nos van a permitir entender la preocupación personal hacia el objeto de estudio(Tabla 7.2.).

Análisis de situaciones en la Historia de Vida de la investigadora que han conducido a la selección del objeto de estudio

PERÍODO	SITUACIÓN	SIGNIFICADO
Las influencias del pasado	<i>“Mi tía Ignacia tiene en su casa un gran patio, nos sentaba en un banquito y nos entregaba un bolígrafo y un papel. Siempre recuerda que yo no paraba de dibujar y dibujar. De hecho, mi tía siempre menciona que me parezco a mi bisabuelo. A pesar de que él no tenía estudios, le encantaba la cultura y, fundamentalmente, leer, escribir y las matemáticas. Cuando terminaba su horario de trabajo, en su propia casa, impartía clases a los jóvenes que no podían asistir a la escuela”.</i> <i>“Ya de adolescente me interesé por ayudar a las personas y colaborar con entidades de la localidad, eso me proporcionó una formación adicional y unas inquietudes, las cuales, han ayudado a forjar mi propia identidad personal y profesional. Con 15 años ingresé de voluntaria en Cruz Roja Juventud. Todos los viernes de cada semana, los voluntarios junto a la coordinadora nos reuníamos para plantear distintas acciones para mejorar determinados aspectos del pueblo. Nosotros nos encargábamos de planificar actividades destinadas a los niños y niñas de la zona, de organizar acampadas y de recaudar obsequios para las cenas benéficas. El realizar actividades con niños y niñas más pequeños fue despertando mi curiosidad de trabajar en un futuro con ellos”.</i>	El significado que obtengo de las influencias de mi pasado para entender mi preocupación por la educación, radica en las diversas actividades en las que participaba siendo una niña y ya de adolescente. Esos momentos iban despertando mi curiosidad hacia todo aquello que tenía que ver con la enseñanza. Recuerdo vivencias de mi infancia en las que trataba de imitar a mis maestras. En mi familia nadie se ha dedicado a la enseñanza, tan sólo mi bisabuelo materno. Con los conocimientos que poseía, impartía clases a los jóvenes que no podían asistir a la escuela. Es un hecho que mi familia me ha ido recordando constantemente. No sé realmente si esa alusión constante también despertó en mí la curiosidad hacia el campo educativo.
La Educación y yo	<i>“En mis primeros años de escolaridad, los recuerdos son vagos, aunque puedo trasladarme a aquella clase, con mesas diagonales, donde nos sentábamos en grupos de cinco o seis niños y niñas. Fichas y más fichas, picar y picar, montones de corchos y punzones se amontonaban en ese pequeño mueble”.</i> <i>“En un lateral de la escuela, se construyó un pequeño tobogán de cemento donde los más atrevidos solíamos jugar. Hasta que un día, cuando me encontraba en la cima del mismo, alguien pasó, me amarró de la pierna y caí al suelo. Estuve toda la mañana llorando en la clase, cuando mi madre me recogió, mis décimas de fiebre eran excesivas, me trasladó al centro ambulatorio del pueblo y desde allí directamente al hospital. Tan sólo</i>	Está claro que la infancia en la escuela no me aportó nada, de hecho me aburría e incluso, en algún momento de mi escolaridad, no quise ir a ella. Los docentes me aportaron poco, de ellos aprendí que la educación tenía que ser diferente que había algo más que memorizar y completar ejercicios del libro de texto. La organización espacial de algunas de las aulas por las que transcurrió mi escolaridad no se correspondía con el modelo didáctico de los docentes, existía cierta incoherencia, nos agrupaban pero trabajábamos individualmente. En forma de U, y

recuerdo cuando me dirigía en la camilla hacia la sala de operaciones, con mi madre agarrada a mi mano. Esa maestra consintió dejarme toda la mañana en la escuela sin llamar a casa. Los médicos recomendaron a mis padres denunciar a la misma pero no lo hicieron. Sólo espero que no lo volviera a hacer con algún otro niño o niña”.

“En este centro me encontré con la maestra que más me ha enseñado sobre educación, puesto que gracias a ella escogí mi profesión, ser docente. Con ella descubrí que educar no podía ser así, que había algo más. Gracias a ella mis días en la escuela eran un infierno, una tortura. Ahora me traslado a ese pupitre y reviviendo el día a día llego a emocionarme, no era posible que en esos años existieran maestros y maestras de ese tipo. Sus clases marcaron un antes y un después en mi identidad como persona, de eso estoy casi segura. Esos años fueron clave y decisivos para configurar un temor por participar en las clases, miedo a hablar en público, pánico a salir a la pizarra, etc.”.

“Fui participante activa de una situación nada agradable de un maestro hacia un alumno. Cuando él vio que Juan Andrés no se callaba, no lo dudó. Cogió entre sus manos una palmeta y abalanzó ésta sobre la espalda de mi compañero. Era tal la fuerza, que partió la palmeta en dos”.

“Uno de los maestros, decidió, porque sí, castigar a toda la clase sin salir al patio excepto a mí. Prefería estar con mis amigos y amigas antes que salir sola al patio, desde luego era lo que menos me apetecía. No conocía a nadie de otros cursos. Recuerdo que estuve todo el tiempo sentada en unas escaleras esperando a que pasara el tiempo. No me gustó nada esa experiencia”.

“El profesor de Organización Escolar, gracias a él puedo decir que comencé a descubrir el verdadero tesoro que encierra la educación, sus formas de dar clase, las ganas y el espíritu que ponía en cada cosa que hacía, llegaba hasta lo más profundo de nuestro interior. Gracias a él, descubrí que hay algo más que memorizar, nos hizo ser críticos, reflexivos y analíticos con los hechos que ocurrían a nuestro alrededor. Recuerdo

se volvía a repetir el trabajo individual.

Aunque de esta estructura física comprendí que la docente organizaba así el aula para tenernos más controlados y vigilados.

Las relaciones con mis compañeros en el aula eran prácticamente nulas, la estructura temporal se encontraba encasillada en la rígida plantilla horaria. El castigo estaba presente día a día.

Mi preocupación por la igualdad de oportunidades hizo que elaborase un proyecto sobre el fracaso escolar para la asignatura de Organización Escolar. El profesor que la impartía ha sido un hito importante en mi visión de la educación, soy consciente plenamente de ello. Comprendí la importancia de la investigación desde la docencia. Comencé a

Mi formación inicial	que su evaluación consistía en la realización de un proyecto individual sobre alguna temática relacionada con la educación, a mí que siempre me ha interesado el tema del fracaso escolar, tuve la magnífica oportunidad de investigar y poder abordar ese tema. Eran días los que pasaba en mi habitación leyendo, cogiendo libros en la biblioteca, para poder realizar un buen trabajo con él”. “Otro de los profesores con los que puedo decir que aprendí, fue en 3º de Magisterio, en Lengua y Literatura. Mi grupo de trabajo realizamos un proyecto de animación a la lectura increíble. Era tal la motivación que sentíamos que lo llevamos a la práctica en un colegio de un pueblo cercano a Badajoz. Involucramos a los padres, a los alumnos y lo pasamos en grande. Para que el centro educativo tuviera un recuerdo nuestro elaboramos un cuento gigante con todas sus aportaciones y lo quedaron expuesto allí”. “Hubo un tercer profesor del cual tengo un grato recuerdo, con él la relación fue buena, el primer año de carrera me dio clases de Didáctica de las Ciencias Naturales. Mi relación con él se acrecentó porque fue mi tutor del Practicum el último año de carrera, me acuerdo de esos seminarios en los que continuamente teníamos que exponer y diseñar actividades de aprendizaje para después llevarlas a la práctica”. “No compartía nada con su manera de entender la dinámica de aula, una de las docentes que impartía clases a estos niños les llegaba a insultar si no sabían hacer las tareas, etc. Creo que aprendí a no actuar jamás así si alguna vez me dedicaba a la enseñanza”.	interesarme por buscar alternativas a la enseñanza convencional. Recuerdo el libro de “Comprender y Transformar la Enseñanza”, el cual, me aportó las bases en mi búsqueda hacia otra educación. Este hecho me condujo hacia otro proyecto, para la asignatura de Lengua y Literatura, que llevamos a cabo en un centro educativo concertado de un pueblo de la provincia de Badajoz, en el que mis compañeros y yo implicamos a los padres. El profesor de Didáctica de las Ciencias Naturales me condujo a plantear experiencias de aprendizaje conectadas con el medio e incorporarlas en la planificación didáctica que llevé a cabo durante mi período de prácticas el último año de carrera. En las prácticas, seguía observando el mismo patrón de aula de mi infancia, poco o nada estaba cambiando.
Mi formación permanente	“En septiembre del año 2005 comencé a estudiar Psicopedagogía. Necesitaba seguir formándome, porque siempre he considerado que con Magisterio no era suficiente. Los dos años de Psicopedagogía fueron fantásticos, estaba encantada con la carrera, disfrutaba realizando los proyectos de trabajo y el trabajar cooperativamente con un grupo de compañeras excelente. La mayoría de las asignaturas me apasionaban, porque era muy diferente a	Durante el transcurso de la licenciatura comprendí el valor que adquiere la acción educativa en el aprendizaje del alumnado. Fue en este período en el que me interesé, más intensamente, hacia la organización del aula, en relación al espacio físico, temporal y material. Interés que cristalizó en una exposición que realicé para la asignatura de Análisis e Intervención en

	como había vivido la diplomatura”. “El Máster me encantó, no noté mucho cambio respecto a Psicopedagogía, pero sí escogí aquellas asignaturas que siempre me han llamado la atención y por las que quería seguir mi línea de investigación. Mi tema era “el aula como contexto de aprendizaje abierto a la diversidad”, me apasionaba ese campo desde hacía varios años y es esa línea la que sigo actualmente”.	Instituciones Educativas, con la selección del tema “la organización espacial y temporal del aula”. Viví intensamente este trabajo. En el Máster mantuve esa preocupación, presentando el Trabajo Fin de Máster titulado “El aula un contexto para el aprendizaje abierto a la diversidad”.
El ejercicio profesional	“Actualmente, he de decir que son varios los principios que subyacen en mi filosofía como docente y que siempre intento tener presente cuando comienzo un nuevo curso. Mi convicción me lleva a intentar despertar el interés de mis estudiantes hacia su profesión, éste es el pilar que sostiene todo lo demás”. “En este instante recuerdo a un grupo de alumnos y de alumnas cuando me entregaron un trabajo, me sorprendió muchísimo ya que habían plasmado en su mural una de las frases que más suelo repetir en mis clases “los sueños son utopías que pueden llegar a convertirse en realidad. Así que soñad, soñad despiertos y luchad por todo aquello que creéis”. Les pregunté qué sentido tenía para ellos y ellas estas palabras y me contestaron que es una frase que siempre les acompañaría por eso el plasmarla por escrito en una producción propia.” “Uno de los principios por los que lucho es el cambio, el cambio en mi práctica como docente, el cambio en querer mejorar cada día, el cambio por hacer ver a los estudiantes que hay algo más que conocimientos (aprender a aprender), el cambio por hacer de mí y de ellos y ellas personas más reflexivas y críticas (aprender a aplicar un pensamiento crítico, autocrítico, lógico y creativo)... En este proceso de cambio, intervienen unos agentes que sin su presencia la enseñanza no tendría sentido, los propios estudiantes. Sus voces son lo más importante”	El ejercicio profesional ha constituido uno de los hilos conductores más relevantes para profundizar en la acción educativa. Me considero una docente novel, que aprende día a día y seguiré haciéndolo. No obstante, la preocupación por el futuro de mis estudiantes, por atender a sus motivaciones, etc. Suponen el aliciente para incorporar en el aula mecanismos que me permitan acercarme a ellos. Tratar de que comprendan que el aula es un espacio hermoso donde va a desempeñar su ejercicio profesional, entre otros espacios. Me preocupa pensar que no vean el aula como el escenario que es. Así que, una de las preguntas que les realizo antes de comenzar cualquier asignatura es: ¿qué es para ti el aula? ¿La educación? ¿Hacia dónde hemos de ir? Se trata de forjar actitudes críticas. Mi desempeño laboral sigue la línea de la investigación escolar, atendiendo a las ideas previas del alumnado e incorporando metodologías activas en el aula. Finalmente, he de decir que si me preocupa este objeto de estudio es porque aún queda un intenso y largo camino por recorrer en la mejora de este escenario.

Tabla 7.2: Momentos clave en la vida de la investigadora e interpretación ligada a la justificación personal

Al narrar la historia de vida de la investigadora, identificamos los múltiples conductores que, de modo no previsto e implícito, han asumido un papel relevante en la selección del objeto de estudio de la investigación. A través del análisis de documentos personales y académicos como la autobiografía escrita, la investigadora trata de explicar su desarrollo personal y profesional, identificando las circunstancias que han contribuido a apreciar “la acción educativa”, así como los contextos y las personas que han dejado huellas permanentes en su identidad.

Vivencias de ida y vuelta que, de un modo particular, han influido en el desarrollo personal y profesional de la investigadora. Por tanto, ese compendio de experiencias, nos han permitido revalorizar y revitalizar la acción educativa, comprendiendo sus diversos elementos y variables. Al mismo tiempo y, a lo largo de los años, hemos ido evaluando la importancia de favorecer relaciones sociales en el aula-desde un enfoque multidireccional-siendo conscientes de la riqueza de identidades presentes en el grupo-clase; así como la necesidad de adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje. Por otra parte, rescatamos la significatividad de las ideas manifiestas y expresas por los escolares y la incorporación de temáticas que se ajustan a la realidad social y cultural. Las experiencias vividas nos han servido para darnos cuenta de la necesidad de favorecer un espacio físico, cómodo, flexible, cálido y tranquilo, donde se trabaje para conseguir el desarrollo integral en el estudiante. Sin olvidar la relevancia del trabajo en equipo junto a otros profesionales y la participación de las familias.

En definitiva,

“Éste es un ejemplo de Historia de Vida en el que la persona se estudia a sí misma, dicho de otro modo, en el que investigador y sujeto investigado se funden” (Pascual, 2003:24), para llegar a una simbiosis en la que analizar y comprender el propio sistema de creencias, valores, concepciones y principios, que conducen al planteamiento de la temática, entre otras cuestiones.

VII.II. Problemas, finalidad y objetivos de la investigación.

Desde un planteamiento general, nuestras preocupaciones sobre la educación escolar, nos remitieron a la realización de esta investigación. Tras una primera fase, en la que profundizamos en torno a la literatura asociada a la temática objeto de estudio sobre las variables que intervienen en la dinámica de aula, concluimos sobre la relevancia de los múltiples procesos, que de manera interactiva, inciden en la acción educativa, sin desdeñar el interés que suscita una enseñanza y un aprendizaje acordes a la sociedad actual. Tal idea nos dirigió hacia la necesidad de estudiar los desafíos y encrucijadas del aula, a la par del concepto de cambio educativo con alusión a experiencias innovadoras sobre las que seguir aprendiendo y, como ejemplos que demuestran que otro aprendizaje es posible, si se plantean mejoras en el microsistema de la enseñanza. Las conclusiones derivadas de la fundamentación teórica han guiado la formulación de la *finalidad de la investigación*, que se resume en (Figura 7.3.):

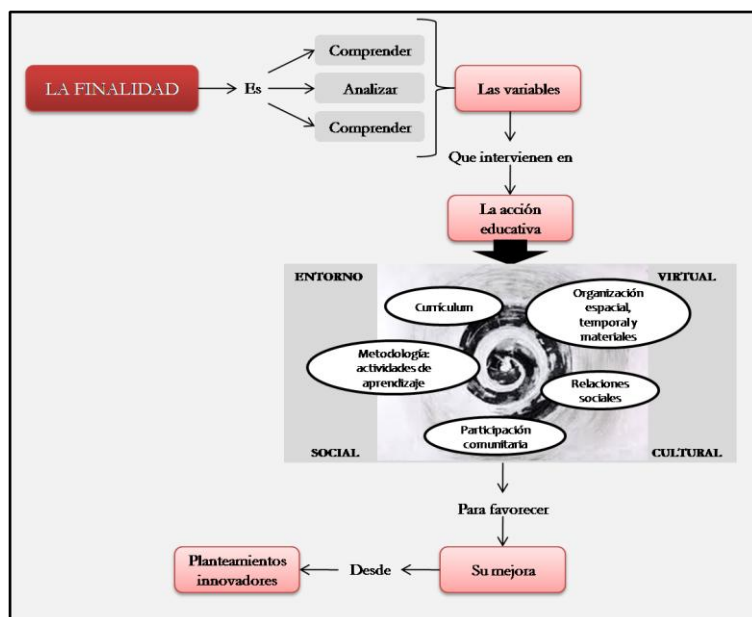


Figura 7.3: Finalidad de la investigación

“Analizar y comprender las variables que intervienen en la acción educativa en el aula, desde un enfoque interactivo y sistémico, encaminado a la formulación de propuestas que favorezcan la mejora de la clase, mediante planteamientos innovadores, acordes y adaptados a una sociedad que evoluciona avivadamente, así como a las demandas que la infancia de hoy reclama”.

Ciertamente, el presente trabajo no ha sido realizado con la intención de ofrecer un trazado inédito y original en el modo de afrontar el estudio de esta problemática, sin embargo, a raíz de profundizar en su literatura³⁸, hemos comprobado que si bien existen estudios y/o investigaciones que toman como referente el análisis de las variables que intervienen en la dinámica del aula, son escasos o perecederos aquellos que se acercan a ella de manera global e integrada. El propósito de este trabajo es mucho más modesto, planteándonos las siguientes metas:

- i. Seguir avanzando en líneas de investigación que tomen como referente el análisis de las variables que intervienen en la dinámica de aula desde planteamientos innovadores,
- ii. esto nos conduce a ofrecer un marco sobre el que seguir profundizando hasta llegar a la consolidación de una teoría que nos permita comprender los procesos que intervienen en la acción educativa con la finalidad de emprender medidas orientadas a su mejora.

Como se ha podido observar, el propósito del presente trabajo asume la necesidad de indagar y estudiar una serie de objetivos específicos-latentes en la finalidad de la investigación- desde dos ópticas: inicialmente de forma individual para, a continuación, contemplarlos y visibilizarlos desde un punto de vista global. Este acercamiento a las dos visiones nos permite realizar un análisis significativo en el que plantear propuestas que conduzcan a la mejora progresiva de la acción educativa en sus diferentes niveles (organizativo, académico, social, entre otros).

Por tanto, el diseño de la finalidad del estudio, por la carga de contenido que entraña, ha llevado a considerar una serie de *objetivos específicos* que se detallan a continuación. En un primer momento, se exponen los problemas que han originado la investigación, considerados como *la primera representación sistémica que el investigador desarrolla sobre lo que quiere investigar y que le permite, la primera aproximación a la investigación* (González Rey, 2007:118). Para la identificación de los mismos nos remitimos a las siguientes fuentes: a. *la experiencia derivada de los problemas observados*; b. *la información recogida de artículos, libros, etc.*; c. *el contacto con personas expertas en el ámbito de la investigación y*, d. *las innovaciones, los cambios sociales y las reformas educativas*. Por otra parte, a través de los problemas (Tabla 7.3.), formular los diferentes interrogantes que subyacen en cada uno de ellos para, finalmente, detallar los objetivos específicos del estudio.

³⁸ Como hemos podido comprobar en capítulos anteriores, existen investigaciones que a lo largo de la historia de la educación se han considerado como hitos en lo referente al estudio del aula y, en los cuales, nos hemos inspirado. Véase, Doyle, Jackson.

Problemas de la investigación	Problema 1. Concepto de aula.
	Problema 2. Currículum: ¿Qué enseñar?
	Problema 3. Dinámica de enseñanza: ¿Cómo enseñar?
	Problema 4. Organización espacial y organización temporal: ¿Cómo nos distribuimos?
	Problema 5. Relaciones y orden: ¿Cómo se relacionan?
	Problema 6. Diversas voces en el aula: ¿Qué otros participan?
	Problema 7. Obstáculos y necesidades en la vida del aula.
	Problema 8. Elementos que favorecen la actividad en el aula.
	Problema 9. Expectativas.

Tabla 7.3: *Problemas de la investigación.*

Problema 1. Análisis del concepto de aula. Tras una revisión y análisis profundo de la literatura asociada al campo semántico del “aula”, constatamos que el mismo, queda influenciado bajo una serie de variables que vertebran su modo de conocerlo e interpretarlo. Desde una perspectiva conceptual, verificamos que es una acepción que entraña una serie de condicionantes y características, sujeta a múltiples interpretaciones, lo que conlleva a tener diferentes formas de concebir el proceso didáctico. A lo largo de la historia de la educación se han ido definiendo diferentes modelos de aula, de los que extraer un determinado concepto, ampliando su acepción más allá de un recinto ubicado entre cuatro paredes. El aula es más que un espacio físico, es un lugar donde confluyen e interactúan una serie de variables que nos permiten explicar lo que acontece en su interior. No obstante, nos interesa conocer cómo los docentes entienden el aula, así como visibilizar los rasgos y características que mejor la definen, en base a planteamientos ligados a la innovación educativa.

Entre el tratamiento de este problema subyacen los siguientes interrogantes:

- ¿Qué se entiende por aula?*
- ¿Cuáles son las características y rasgos que mejor la definen?*

Todo lo cual nos lleva a definir el primer objetivo:

Definir el concepto de aula en base a planteamientos innovadores, además de analizar las características que subyacen en la misma.

Pretendemos con ello, analizar el campo semántico del concepto “aula” para conocer el significado que le confiere cada docente, así como las características que subyacen en la misma.

- El aula: algo más que un marco conceptual.

Concepto de aula	<i>¿Qué se entiende por aula? ¿Cuáles son las características y rasgos que mejor la definen?</i>	<i>Definir el concepto de aula en base a planteamientos innovadores, además de analizar las características que subyacen en la misma.</i>

Tabla 7.4: Problema 1. Concepto de aula

Problema 2. Currículum: ¿Qué enseñar? Las polémicas en torno a los contenidos escolares conforman el debate por excelencia de la educación. El debate se enrarece al entremezclar la división del conocimiento en disciplinas, junto a la acumulación memorística de información tan acuciada, cuanto no menos descuidada, en el terreno educativo. Entre los desafíos a los que se enfrenta la educación actualmente surge la necesidad de plantearse cuáles son las competencias y saberes elementales que se han de potenciar en la escuela, apostando, por un currículum que se aleje de la parcelación del conocimiento en disciplinas, integrando e interrelacionando saberes de diferentes áreas, incluidas las artísticas, musicales y físicas para garantizar un aprendizaje significativo y relevante en el alumnado, capaz de contribuir a su bienestar y desarrollo integral, teniendo en cuenta en la selección de los contenidos las ideas previas de los escolares y haciendo interactuar tres tipos de conocimiento: académico, cotidiano y popular. Nos preocupa comprender qué se enseña en las aulas de educación infantil y educación primaria, así como una serie de cuestiones que van sujetas a tal propósito.

En base al análisis de tal problema nos planteamos las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo se selecciona y organiza el conocimiento?*
- ¿Cómo se presenta (lecciones, temas, unidades)?*
- ¿Qué tipo de conocimiento se promueve?*
- ¿Qué se excluye?*
- ¿Qué se evalúa?*
- ¿Qué modalidades de desarrollo del currículum están presentes en el aula?*

Partiendo de estas cuestiones definimos el siguiente objetivo:

Detallar cómo se organiza, presenta y evalúa el conocimiento que se enseña en el aula.

Currículum ¿Qué enseñar?	¿Cómo se selecciona y organiza el conocimiento? ¿Cómo se presenta (lecciones, temas, unidades)? ¿Qué tipo de conocimiento se promueve? ¿Qué se excluye? ¿Qué se evalúa? ¿Qué modalidades de desarrollo del currículum están presentes en el aula?	Detallar cómo se organiza, presenta y evalúa el conocimiento que se enseña en el aula.

Tabla: 7.5: Problema 2. Currículum ¿Qué enseñar?

Problema 3. Dinámica de enseñanza: ¿Cómo enseñar? De este problema tan sumamente amplio, nos decantamos por describir el patrón de aula tomando como eje, fundamentalmente, las actividades de aprendizaje que los escolares abordan para desarrollar el currículum en la acción. El aprendizaje de los estudiantes es la clave para la selección y uso de un extenso abanico de estrategias de enseñanza, recogidas en la planificación didáctica, puestas en práctica mediante el desarrollo de diferentes actividades, para lo que se necesitan una serie de materiales y recursos que faciliten su ejecución y, finalmente, una evaluación que apoye todo el proceso. Estudiar el patrón de aula nos permite comprender cómo es el proceso de enseñanza y en qué medida esa dinámica favorece un aprendizaje significativo en el alumnado. Contemplamos este problema desde el análisis de la planificación docente, el proceso que se sigue para desarrollarla, con una comprensión de las diferentes tareas y actividades que se ponen en práctica, así como el grado de complejidad de las mismas, el tipo de respuesta que se potencia y los apoyos para su ejecución. Este último aspecto está íntimamente relacionado con los materiales y recursos que están presentes en el aula y su finalidad dentro de la misma. No sin olvidarnos, de los instrumentos, momentos e intención de la evaluación. Se trata de analizar en qué medida son coherentes entre sí estos elementos.

Por ello se nos presentan las siguientes interrogaciones, las cuales quedan agrupadas en bloques:

a. Planificación:

- ¿Cómo se prepara y organiza la planificación?
- ¿Qué se señala en ella?
- ¿Cómo se lleva a cabo?

b. Procesos:

- ¿Qué proceso se sigue para el desarrollo práctico de la acción de clase (técnicas, rutinas y estrategias)?
- ¿Cuáles son las características que mejor la definen?

c. Orientación general de la actividad:

- ¿Qué tipo de tareas y actividades se ponen en práctica en el aula?
 - ¿Qué grado de complejidad tiene la secuencia de actividades?
 - ¿Qué tipo de respuesta se potencia?
 - ¿Qué apoyos, guías de aprendizaje o ayudas se facilitan para su desarrollo?
- d. *Materiales y recursos:*
- ¿Qué materiales y recursos están presentes en el aula (procedencia, tipos, uso, criterios de selección)?
 - ¿Quién los elabora?
 - ¿Qué finalidad tienen?
- e. *Evaluación:*
- ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación (instrumentos, momentos e intención)?

Del tratamiento de estas cuestiones se desglosan los siguientes objetivos:

Explicar el modelo de planificación que se sigue.

Sistematizar el proceso seguido para el desarrollo práctico de la acción de clase.

Identificar el nivel de complejidad de las actividades y experiencias planteadas.

Describir los materiales y recursos que están presentes en el aula, así como su elaboración y finalidad.

Comentar la evaluación que se aplica en la acción educativa (instrumentos, momentos e intención).

El problema 2 y el problema 3 los encuadramos en la estructura académica del aula. Se trata de estudiar la misma y sus rasgos más significativos (currículum y dinámica de enseñanza):

- El currículum en la acción didáctica: cómo se enseña.

Siendo, por tanto, la finalidad principal:

Describir y analizar el patrón de aula que se sigue.

Dinámica de enseñanza ¿Cómo se enseña?	¿Cómo se prepara y organiza la planificación? ¿Qué se señala en ella? ¿Cómo se lleva a cabo? ¿Qué proceso se sigue para el desarrollo práctico de la acción de clase (técnicas, rutinas y estrategias)? ¿Cuáles son las características que mejor la definen? ¿Qué tipo de tareas y actividades se ponen en práctica en el aula? ¿Qué grado de complejidad tiene la secuencia de actividades? ¿Qué tipo de respuesta se potencia? ¿Qué apoyos, guías de aprendizaje o ayudas se facilitan para su desarrollo? ¿Qué materiales y recursos están presentes en el aula (procedencia, tipos, uso, criterios de selección)? ¿Quién los elabora? ¿Qué finalidad tienen? ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación (instrumentos, momentos e intención)?	Explicar el modelo de planificación que se sigue. Sistematizar el proceso seguido para el desarrollo práctico de la acción de clase. Identificar el nivel de complejidad de las actividades y experiencias planteadas. Describir los materiales y recursos que están presentes en el aula, así como su elaboración y finalidad. Comentar la evaluación que se aplica en la acción educativa (instrumentos, momentos e intención).

Tabla 7.6: Problema 3. Dinámica de enseñanza ¿Cómo enseñar?

Problema 4. Organización espacial y temporal: ¿cómo se distribuye? La estructura espacial y la estructura temporal constituyen dos variables organizativas que influyen en el ambiente de aprendizaje, son elementos organizativos de gran calado para el análisis de la práctica cotidiana. Cuando hablamos de la organización espacial nos conduce a plantearnos el sentido del espacio escolar en la acción educativa, siendo relevante desentrañar las características que mejor describen el contexto físico del aula, cómo se organiza y distribuye el mismo, así como quién lleva a cabo esa decisión y quién lo hace. Uno de los desafíos de la educación del siglo XXI radica en considerar estas variables de un modo diferente a como tradicionalmente se ha venido haciendo, puesto que diversos autores (Heras Montoya, 1997; Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Laorden y Pérez, 2002; Bustos, 2006; entre otros) han puesto de manifiesto que tanto la organización espacial como la temporal

influyen en el proceso de aprendizaje del alumnado, facilitándolo u obstruyéndolo. Por tanto, es necesario estructurarlo y organizarlo adecuadamente. Bajo semejantes planteamientos se mantiene la organización temporal, la cual sigue anclada bajo la rígida plantilla horaria. Los centros educativos en su intento por transformar sus prácticas –inmediatamente- se encuentran con el mismo obstáculo, del que les cuesta liberarse, un horario escolar parcelado, estructurado en disciplinas. Existen estudios que sostienen el carácter relevante del tiempo como medio para generar oportunidades de aprendizaje (Benavont & Gad, 2004; Abadzi, 2007; Gimeno, 2008), por lo que es necesario identificar cómo se organiza el tiempo en la clase, quién lo decide y por qué se realiza de esa forma.

Nos basamos en dar respuesta a:

a. *Organización Espacial:*

- ¿Cuáles son las características que mejor describen el contexto físico del aula?
- ¿De qué forma se organiza y distribuye el escenario?
- ¿Quién lleva a cabo esa decisión?
- ¿Quién lo hace?

b. *Organización Temporal:*

- ¿Cómo se organiza el tiempo en la clase?
- ¿Quién lo decide?
- ¿Por qué se hace de esa forma?

Todo lo cual nos solicita que planteemos los siguientes propósitos:

Estudiar las posibilidades formales de las clases.

Identificar las variables temporales que rigen la dinámica de la clase.

Este punto se detiene en la organización espacial y temporal de la acción educativa, como dos de los aspectos clave para entender y comprender lo que acontece dentro de la misma.

- Organización en el aula: configuración espacial y temporal.

Organización Espacial	<i>¿Cuáles son las características que mejor describen el contexto físico del aula?</i> <i>¿De qué forma se organiza y distribuye el escenario?</i> <i>¿Quién lleva a cabo esa decisión?</i> <i>¿Quién lo hace?</i>	<i>Estudiar las posibilidades formales de las clases.</i>
Organización Temporal	<i>¿Cómo se organiza el tiempo en la clase?</i> <i>¿Quién lo decide?</i> <i>¿Por qué se hace de esa forma?</i>	<i>Identificar las variables temporales que rigen la dinámica de la clase.</i>

Tabla 7.7: Problema 4. Organización espacial y temporal

Problema 5. Relaciones y orden: ¿Cómo se relacionan? El aula no es un espacio vacío. En el aula intervienen personas, está compuesta de agentes educativos, y las interacciones que efectúan entre ellos, establecen, la creación del contexto del aula como espacio social y socializador. Es, en definitiva, una organización social. Cualquiera que sea la actividad ésta siempre tiene lugar dentro del contexto de la estructura social del aula; lo que determinará la forma de efectuar dicha actividad. Por tanto, al hablar de ambiente de aprendizaje, éste estará supeditado a la forma de relacionarse los diferentes agentes educativos, a las características que presentan esas interacciones y al tipo de agrupamiento que se potencia. A su vez, tales interacciones se encuentran influenciadas por unas normas y valores que las regulan. En este sentido, es necesario analizar cuáles son las que se han designado para el aula, quién las decide y qué proceso se sigue. No podemos obviar, por otra parte, cómo es regulado el orden en el aula y qué se consigue, condicionando, en resumen, al clima que se respira en la acción educativa.

En torno a esta problemática se aglutinan las siguientes cuestiones:

a. *Relaciones-interacciones:*

- ¿Cómo se relacionan los actores y actrices en la clase (entre docentes, entre los escolares, entre docentes y escolares)?
- ¿Qué características tienen esas relaciones?
- ¿Qué tipo de agrupamiento se potencia?

b. *Normas y valores:*

- ¿Cuáles son las normas y valores establecidos para el grupo-clase?
- ¿Quién las decide?
- ¿Qué secuencia/proceso se sigue?

c. *Orden en el aula:*

- ¿Cómo se gestiona el aula?
- ¿Qué estrategias y acciones se llevan a cabo?
- ¿Qué se consigue?

De ahí que los objetivos sean:

Analizar las interacciones que se dan en la acción cotidiana del aula.

Identificar las normas y valores que rigen la dinámica de aula.

Describir las estrategias y acciones que se emplean para la gestión del aula.

Vamos a centrarnos en esta oportunidad en el papel de las relaciones que se establecen dentro del aula, así como en las normas y valores determinados y en la gestión de la acción educativa.

- El aula: un escenario influenciado por múltiples interacciones.

Relaciones y orden: ¿cómo se relacionan?	¿Cómo se relacionan los actores y actrices en la clase (entre docentes, entre los escolares, entre docentes y escolares)? ¿Qué características tienen esas relaciones? ¿Qué tipo de agrupamiento se potencia? ¿Cuáles son las normas y valores establecidos para el grupo-clase? ¿Quién las decide? ¿Qué secuencia/proceso se sigue? ¿Cómo se gestiona el aula? ¿Qué estrategias y acciones se llevan a cabo? ¿Qué se consigue?	Analizar las interacciones que se dan en la acción cotidiana del aula. Identificar las normas y valores que rigen la dinámica de aula. Describir las estrategias y acciones que se emplean para la gestión del aula

Tabla 7.8: Problema 5. Relaciones y orden

Problema 6. Diversas voces en el aula: ¿Qué otros participan? Hemos aprendido que en la tarea de educar el docente no camina solo, necesita de la participación y colaboración de otros agentes educativos para revitalizar y dar un giro a la acción educativa. La participación de estos agentes ha de superar el ámbito puramente más formal, para entrar en el aula, involucrarles de alguna forma en el proceso educativo, porque la familia y la escuela son un tándem que no se ha de separar. Hemos de pensar que su colaboración también va a favorecer el aprendizaje del alumnado, además de propiciar ese cambio que tanto anhelamos, ya que con un granito de arena no se puede construir una montaña. Nos preocupa conocer cómo participan en el aula los distintos agentes de la comunidad educativa, qué medidas se llevan a cabo para conseguir esa colaboración, identificar a los agentes educativos que participan y qué se consigue con ello.

Para aproximarnos a este planteamiento es necesario destacar las siguientes cuestiones:

- ¿En qué medida participan los distintos agentes de la comunidad educativa?*
- ¿Qué tipo de participación se sigue y qué medidas se llevan a cabo para conseguirlo?*
- ¿Quiénes colaboran y qué funciones realizan?*
- ¿Qué se consigue?*

Del tratamiento de esta cuestión se desprende el siguiente objetivo:

Exponer el papel que juegan los distintos agentes de la comunidad educativa en la dinámica del aula.

Abordaremos, en este apartado, las distintas “voces” que participan y colaboran colegiadamente en la vida del aula.

- El aula un lugar de encuentro con los demás: la enseñanza como proceso compartido.

Diversas voces en el aula	<i>¿En qué medida participan los distintos agentes de la comunidad educativa? ¿Qué tipo de participación se sigue y qué medidas se llevan a cabo para conseguirlo? ¿Quiénes colaboran y qué funciones realizan? ¿Qué se consigue?</i>	<i>Exponer el papel que juegan los distintos agentes de la comunidad educativa en la dinámica del aula.</i>

Tabla 7.9: Problema 6. Diversas voces en el aula

Problema 7. Obstáculos y necesidades en la vida del aula. Cualquier práctica innovadora, que de alguna forma se escape de las rutinas y acciones habituales, se ve enfrentada a un conjunto de limitaciones u obstáculos que dificultan, en mayor o menor grado, su apropiada evolución. Mediante el análisis de la literatura, llegamos a la conclusión que los elementos que con más frecuencia frenan o dificultan el desarrollo de prácticas alternativas son el desconocimiento por parte del profesorado, la falta de motivación del alumnado, la fuerte influencia de las pruebas estandarizadas y/o diagnósticas, la necesidad o falta de apoyo externo, la escasez de tiempo para la planificación docente y elaboración de materiales y/o recursos, un horario rígido y cerrado, la oposición por parte de compañeros, entre otros. Nuestro propósito es detectar los problemas más frecuentes en la vida del aula, cuál es la respuesta ante esas dificultades y las necesidades más acuciantes en la acción educativa.

Así, esbozamos las siguientes cuestiones, derivadas de los obstáculos y necesidades en la vida del aula:

a. *¿Cuáles son los problemas más frecuentes en la vida del aula (a nivel organizativo, material y personal)?*

b. *¿Cuál es la respuesta ante esas dificultades?*

c. *¿Qué se echa en falta? ¿Su existencia se estima importante?*

Todo lo cual, nos deriva a la formulación de este propósito:

Detectar los impedimentos y necesidades más relevantes en la vida del aula.

En esta categoría se registran y analizan los factores que inciden negativamente en la vida del aula, así como las respuestas y las necesidades de la misma.

- Práctica innovadora: obstáculos y necesidades.

Obstáculos y necesidades en la vida del aula	¿Cuáles son los problemas más frecuentes en la vida del aula (a nivel organizativo, material y personal)? ¿Cuál es la respuesta ante esas dificultades? ¿Qué se echa en falta? ¿Su existencia se estima importante?	Detectar los impedimentos y necesidades más relevantes en la vida del aula.

Tabla 7.10: Problema 7. Obstáculos y necesidades en la vida del aula

Problema 8. Elementos que favorecen la actividad en el aula (facilitadores y apoyos). Al igual que existen limitaciones u obstáculos que dificultan en cierta medida la evolución de cualquier práctica que suponga una ruptura con la cotidianeidad, suelen ser múltiples los elementos que garantizan el éxito y la calidad de esas prácticas innovadoras tanto en los centros educativos como en las aulas. Deparamos en aquellos elementos que hacen que el cambio educativo tome su curso y forma, que se torne estable, además de garantizar esa educación alternativa y deseable. Hablamos de los apoyos que favorecen la actividad en el aula, que conducen la mejora de la acción educativa a través del análisis de su influencia y de la identificación de sus características. Señalamos como posibles facilitadores el compañerismo y trabajo en equipo (cultura de colaboración), el reconocimiento de la práctica docente, una formación específica y continua, el apoyo y la colaboración de las familias, la motivación y participación del alumnado, etc.

En el tratamiento de este problema señalamos estas cuestiones:

a. ¿Cuáles son los apoyos más significativos y que favorecen la actividad en el aula?

b. ¿Qué características presentan?

c. ¿En qué sentido influyen?

Estas cuestiones nos demandan la formulación del siguiente objetivo:

Reconocer los referentes más notables que propician e influyen favorablemente en la acción educativa.

Se trata de estudiar los distintos aspectos que facilitan y afectan positivamente la dinámica del aula:

- Práctica innovadora: facilitadores y apoyos.

Elementos que favorecen la actividad en el aula	¿Cuáles son los apoyos más significativos y que favorecen la actividad en el aula? ¿Qué características presentan? ¿En qué sentido influyen?	Reconocer los referentes más notables que propician e influyen favorablemente en la acción educativa.

Tabla 7.11: Problema 8. Elementos que favorecen la actividad en el aula

Problema 9. Expectativas: mejoras deseables y valoración de la realidad.

A día de hoy, seguimos pensando que la educación ha de plantearse nuevos retos y desafíos para la sociedad del siglo XXI, quizás por las constantes transformaciones que aparecen día a día en la sociedad, demandando nuevos planteamientos y respuestas acordes a una realidad que evoluciona permanentemente. En este sentido, otorgamos un papel sustancial a la valoración que realizan los docentes sobre la acción educativa bajo la cual gira su práctica. Son sus voces las que nos van a permitir desvelar –desde su punto de vista- los deseos para mejorar la cotidianeidad del aula, así como describir y valorar la realidad en la que se encuentran inmersos. Es decir, los docentes tienen la oportunidad de evaluar su ejercicio profesional en aras de mejorarlo, proponiendo alternativas y medidas que así lo faciliten.

De esta problemática extraemos dos cuestiones:

a. *¿Cómo se valora el clima de aula?*

b. *¿Qué cambios se plantean y por qué?*

Todo lo cual nos lleva a definir estos propósitos:

Explicar la satisfacción que muestran los/las docentes respecto al clima del aula.

Presentar o exponer algunas medidas para mejorar la vida del aula.

Con este problema se pretende exponer la valoración de los y las docentes respecto a la acción educativa y plantear cambios para su mejora.

- Práctica innovadora: valoración y deseos de cambio.
-

Expectativas	<i>¿Cómo se valora el clima de aula?</i> <i>¿Qué cambios se plantean y por qué?</i>	<i>Explicar la satisfacción que muestran los/las docentes respecto al clima del aula.</i> <i>Presentar o exponer algunas medidas para mejorar la vida del aula.</i>

Tabla 7.12: *Problema 9. Expectativas: mejoras deseables y valoración*

VII.III. Categorías de la investigación.

El presente estudio se estructura a partir de la formulación de categorías entendidas como una matriz en la que se formulan determinados temas a partir de los cuales sistematizar los datos procedentes de las fuentes consideradas, en síntesis, clasifica y reúne las pruebas en apartados. De esta forma, facilita la asociación de evidencias y proporciona claves sólidas para la elaboración de ideas y conclusiones (Pozuelos y Travé, 2004). Mediante la tabla de categorías tratamos de sintetizar cada tema objeto de estudio en relación con los interrogantes que subyacen en cada uno de ellos, así como con los propósitos del estudio. Estos tres aspectos asociados agilizan el análisis y amplían la perspectiva.

Para la definición de las categorías de nuestra investigación partimos previamente de las categorías incluidas en el Trabajo Final de Máster (Tabla 7.13.).

TEMA	PROBLEMAS/PREGUNTAS	OBJETIVOS
1. Concepto de aula	¿Qué se entiende por aula?	<i>Definir el concepto de aula</i>
2. La disposición formal de la clase: distribución del espacio y los materiales	¿De qué forma se organiza y distribuye el escenario? ¿Quién lleva a cabo esa decisión? ¿Quién lo hace?	<i>Estudiar las posibilidades formales de las clases</i>
3. Organización temporal: períodos y momentos en la vida del aula	¿Cómo se organiza el tiempo en la clase? ¿Quién lo decide? ¿Por qué se hace de esa forma?	<i>Identificar las variables temporales que rigen la dinámica de la clase</i>
4. Estructura social: las relaciones personales	¿Cómo se relacionan los actores en la clase? (entre docentes, entre los escolares, entre docentes y escolares) ¿Qué características tienen las relaciones?	<i>Analizar las interacciones que se dan en la acción cotidiana del aula</i>
5. Obstáculos en la dinámica de la clase	¿Cuáles son los problemas más frecuentes en la vida del aula?	<i>Registrar y analizar los problemas más frecuentes</i>
6. Elementos que favorecen la	¿Con qué apoyos se cuenta?	<i>Describir los elementos que facilitan la</i>

En qué medidas son coherentes estas variables entre sí.
Que clima se propicia

actividad		actividad de clase
7. Expectativas: ¿Cómo se valora el clima de la clase?		Explicar la satisfacción que muestra.
mejoras deseables, ¿Qué cambios se plantean y por qué?		Presentar o exponer algunas medidas para mejorar la vida del aula
valoración de la realidad		

Tabla 7.13: *Categorías iniciales de la investigación derivadas del trabajo final de Máster (Morcillo, 2008:6).*

La elaboración del sistema categorial se ha caracterizado por una aproximación inductiva-deductiva (Pérez Serrano, 1994). De este modo, se partió de unas categorías definidas a priori-en función de un estudio de trabajo fin de Máster previo, con carácter exploratorio, descriptivo, propositivo e incipiente (tabla 7.13.) que habían mostrado su utilidad y capacidad para ofrecer información significativa. Sin embargo, la profundización en el campo de estudio puso de manifiesto la necesidad de realizar cambios y reformulaciones.

Aclarar que algunas de las categorías definidas en el Trabajo final de Máster pasaron a tener el carácter de sub-categorías, puesto que las mismas se encuadraron en categorías de análisis más amplias. Después de su reformulación se presentan de la siguiente manera (Tabla 7.14.):

Reformulación de categorías del Trabajo fin de Máster a la Tesis Doctoral (aproximación inductiva-deductiva)				
*Incluimos tan sólo aquellas que han sufrido modificación en su denominación				
Trabajo fin de Máster		Tesis Doctoral		
<i>Categoría</i>		<i>Categoría</i>		
1. Concepto de aula.	Se encuadra en 	1. Estructura conceptual.	Por lo que el concepto de aula pasa a convertirse en 	Sub-categoría
2. La disposición formal de la clase: distribución del espacio y los materiales.	Se encuadran en 	3. Estructura organizativa.	Por lo que ambas se fusionan pasando a convertirse en 	Sub-categoría denominada "Organización espacial y temporal, ¿cómo se distribuye?" *Los materiales los incluimos en otra sub-categoría.
3. Organización temporal: períodos y momentos en la vida del aula.				
4. Estructura social: las relaciones personales.	Se encuadra en 	4. Estructura social.	Por lo que la estructura social pasa a convertirse en 	Sub-categoría denominada "Relaciones y orden, ¿cómo se relacionan?"
5. Obstáculos en la dinámica de la clase.	Se encuadra en 	6. Obstáculos y necesidades en la vida del aula. *Se añade el concepto "necesidad".	Mantiene la condición de categoría.	
6. Elementos que favorecen la actividad.	Se encuadra en 	7. Elementos que favorecen la actividad en el aula.	Mantiene la condición de categoría.	

Tabla 7.14: Reformulación de categorías del Trabajo fin de Máster a la Tesis Doctoral

Tras la exposición de las modificaciones pertinentes en la formulación de las categorías de análisis, nos planteamos la inserción de otra serie de categorías no contempladas en el Trabajo fin de Máster, pero que después de una mayor profundidad en el objeto de estudio, consideramos su relevancia. Estas son (Tabla 7.15.):

Inclusión de nuevas categorías del Trabajo fin de Máster a la Tesis Doctoral	
Categorías	Sub-categorías
3. Estructura académica.	Currículum ¿Qué enseñar?
	Dinámica de enseñanza ¿Cómo enseñar?
5. Estructura comunitaria.	Diversas voces en el aula ¿Qué otros participan?

Tabla 7.15: *Inclusión de nuevas categorías del Trabajo fin de Máster a la Tesis Doctoral.*

Si tomamos como referencia la categoría 1 “*Concepto de aula*” del Trabajo fin de Máster, perfilamos la necesidad de incidir en su campo semántico, pero lo concretamos a planteamientos que se encuentren cercanos a la innovación educativa. Por otra parte, valoramos la importancia de conocer y analizar cuáles son las características y rasgos que mejor la definen. Esta decisión estuvo condicionada en base a los propósitos del estudio, se trata de contemplar la visión conceptual que tienen los docentes del aula, deparando en analizar los fundamentos de una práctica asociada a un determinado modelo de enseñanza (estudio extensivo). Pero, deteniéndonos a su vez, en la coherencia que guarda la visión particular con la realidad cotidiana (estudio intensivo), a la par de conocer cómo se ha llegado a ese concepto mediante una reflexión sobre la identidad personal y profesional de una docente (estudio subjetivo), en el marco de la dinámica de enseñanza.

Por otra parte, en relación con la categorías (“*la disposición formal de la clase: distribución del espacio y de los materiales*”) y 3 (“*organización temporal: períodos y momentos en la vida del aula*”) del Trabajo fin de Máster, hemos considerado incluirlas en una categoría más amplia denominada “*Estructura Organizativa*” (categoría 3 de la presente investigación), ya que son dos variables que pertenecen a la misma y que se estudian desde la Organización Escolar. Los interrogantes que nos planteamos a priori se mantienen, a excepción de los aspectos “*materiales*” que forman parte de otra de las categorías, concretamente, la académica. Al considerarlos como guía o apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por tanto, estarían ligadas a las actividades, las cuales forman parte de la categoría “*Estructura Académica*” (categoría 2 de la Tesis Doctoral), en la sub-categoría “*¿cómo enseñar?*”.

En este momento, nos detenemos en la categoría 2 “*Estructura Académica*”, nueva categoría emergente en la investigación que se presenta. El Trabajo fin de Máster, al ser un estudio exploratorio, seleccionamos aquellas categorías que nos permitieran una primera aproximación al objeto de estudio, desechando la posibilidad de incidir en la organización de la enseñanza por la complejidad que conlleva. Sin embargo, sí nos planteamos incluirla en la tesis doctoral y consideramos estudiarla desde dos ópticas: el currículum y la dinámica de enseñanza. En definitiva, lo que nos interesa es conocer el patrón de aula que se sigue, qué se enseña y cómo se organiza la enseñanza.

Atendiendo a la “*Estructura Social*”, categoría 4 en ambos estudios, se profundiza en el estudio de las relaciones personales en el aula. Si en el Trabajo fin de Máster nos centramos únicamente en las interacciones entre los actores de la clase y las características que éstas presentaban, en tal estudio, necesitábamos ampliar nuestra visión y detenernos, por otra parte, en las normas y valores que rigen la dinámica del aula, así como la gestión del orden en la misma y el tipo de agrupamiento que se potencia.

Ligado a la anterior categoría, brota la “*Estructura Comunitaria*” (categoría 5 en el presente estudio). En base a la revisión teórica de la temática objeto de estudio, la investigadora moduló la necesidad de incluir la participación de otros agentes educativos y su papel en la dinámica de aula. En la “*Estructura Social*” nos deteníamos en las relaciones personales entre los alumnos y entre los escolares y el docente, desde aquí ampliamos nuestra perspectiva, incidiendo en *las diversas voces en el aula, ¿qué otros participan?*, pasando ésta a considerarse como una sub-categoría dentro de la principal.

Finalmente, las categorías definitivas de la investigación se han resumido en la tabla 7.16., relacionándose con los objetivos y las preguntas de investigación, así como con los instrumentos pertinentes para obtener información de cada una de ellas.

Categoría 1. Estructura conceptual.	En este apartado se analizará el campo semántico del concepto “aula”, con ello pretendemos conocer el significado que le confiere cada docente, así como las características que subyacen en la misma.
Categoría 2. Estructura académica.	Se trata de estudiar la estructura académica del aula y sus rasgos más significativos (currículum y dinámica de enseñanza).
Categoría 3. Estructura organizativa.	Este punto se detiene en la organización espacial y temporal de la acción educativa, como dos de los aspectos clave para entender y comprender lo que acontece dentro de la misma.
Categoría 4. Estructura social.	Vamos a centrarnos en esta oportunidad en el papel de las relaciones que se establecen dentro del aula, así como en las normas y valores determinados y en la gestión de la acción educativa.
Categoría 5. Estructura comunitaria.	Abordaremos en este apartado las distintas “voces” que participen y colaboren colegiadamente en la vida del aula.
Categoría 6. Obstáculos y necesidades en la vida del aula.	La acción educativa se ve expuesta a un conjunto de limitaciones u obstáculos que dificultan, en mayor o menor grado, su apropiada evolución. En esta categoría se registran y analizan los factores que inciden negativamente en la vida del aula, así como las respuestas en el caso que existieran y las necesidades de la misma.
Categoría 7. Elementos que favorecen la	Se trata de estudiar los distintos aspectos que facilitan y afectan positivamente la dinámica del aula.

actividad en el aula.	
Categoría 8. Expectativas: mejoras deseables y valoración de la realidad.	Con esta categoría se pretende exponer la valoración de los docentes respecto a la acción educativa y plantear cambios para su mejora.

Tabla 7.16: *Contenidos de las categorías de la investigación.*

TABLA DE CATEGORÍAS <i>“La acción educativa en el aula: Análisis de los factores que intervienen en la práctica. Un estudio integrado”</i>						
DIMENSIONES/ CATEGORÍAS		SUB- CATEGORÍAS	PREGUNTAS	CONTENIDOS	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS
1. ESTRUCTURA CONCEPTUAL	En qué medida estas variables son coherentes entre sí. Qué clima se propicia	Análisis del concepto de aula	<i>Qué se entiende por “aula”.</i> <i>Cuáles son las características y rasgos que mejor la definen.</i>	En este apartado se analizará el campo semántico del concepto “aula”, con ello pretendemos conocer el significado que le confiere cada docente, así como las características que subyacen en la misma. El aula: algo más que un marco conceptual.	Definir el concepto de aula en base a planteamientos innovadores, además de analizar las características que subyacen en la misma.	Entrevista docentes. Cuestionario. Historia de Vida.
2. ESTRUCTURA ACADÉMICA		Currículum ¿Qué enseñar?	<i>Cómo se selecciona y organiza el conocimiento.</i> <i>Cómo se presenta (lecciones, temas, unidades).</i> <i>Qué tipo de conocimiento se promueve.</i> <i>Qué se excluye.</i> <i>Qué se evalúa.</i> <i>Qué modalidades de desarrollo del</i>	Se trata de estudiar la estructura académica del aula y sus rasgos más significativos (currículum y dinámica de enseñanza): El currículum en la acción didáctica: qué y cómo se enseña.	Se trata de describir y analizar el patrón de aula que se sigue. - Detallar cómo se organiza, presenta y evalúa el conocimiento que se enseña en el aula. - Explicar el modelo de planificación que se sigue.	Entrevista docentes. Entrevista familias. Observación directa y con medios. Análisis de la programación. Análisis de memorándum y diario. Análisis de

			currículum están presentes en el aula.		• Sistematizar el proceso seguido para el desarrollo práctico de la acción de clase. • Identificar el nivel de complejidad de las actividades y experiencias planteado. • Describir los materiales y recursos que están presentes en el aula, así como su elaboración y finalidad. • Comentar la evaluación que se aplica en la acción educativa (instrumentos, momentos e intención)	documentos. Cuestionario. Producciones de los escolares.
		Dinámica de enseñanza ¿Cómo enseñar?	PLANIFICACIÓN: <i>Cómo se prepara y organiza la planificación. Qué se señala en ella. Cómo se lleva a cabo.</i> PROCESOS: <i>Qué proceso se sigue para el desarrollo práctico de la acción de clase (técnicas, rutinas y estrategias). Cuáles son las características que mejor la definen.</i> ORIENTACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD: <i>Qué tipos de tareas y actividades se ponen en práctica en el aula. Qué grado de complejidad tiene la secuencia de actividades. Qué tipo de respuesta se potencia. Qué apoyos, guías de</i>			

			<i>aprendizaje o ayudas se facilitan para su desarrollo.</i> MATERIALES Y RECURSOS: <i>Qué materiales y recursos están presentes en el aula (procedencia, tipos, uso, criterios de selección). Quién los elabora. Qué finalidad tienen.</i> EVALUACIÓN: <i>Cómo se lleva a cabo la evaluación (instrumentos, momentos e intención).</i>			
3. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA		Organización espacial y temporal ¿Cómo se distribuye?	ORGANIZACIÓN ESPACIAL: <i>Cuáles son las características que mejor describen el contexto físico del aula. De qué forma se organiza y distribuye el escenario. Quién lleva a cabo esa decisión. Quién lo hace.</i> ORGANIZACIÓN TEMPORAL:	Este punto se detiene en la organización espacial y temporal de la acción educativa, como dos de los aspectos clave para entender y comprender lo que acontece dentro de la misma. Organización en el aula: configuración espacial y temporal.	<i>Estudiar las posibilidades formales de las clases.</i> <i>Identificar las variables temporales que rigen la dinámica de la clase.</i>	Entrevista docentes. Entrevista familias. Observación directa y con medios. Análisis de la programación. Análisis de memorándum y diario. Análisis de documentos.

			<i>Cómo se organiza el tiempo en la clase.</i> <i>Quién lo decide.</i> <i>Por qué se hace de esa forma.</i>			Cuestionario.
4. ESTRUCTURA SOCIAL		Relaciones y orden ¿Cómo se relacionan?	RELACIONES-INTERACCIONES: <i>Cómo se relacionan los actores y actrices en la clase (entre docentes, entre los escolares, entre docentes y escolares).</i> <i>Qué características tienen esas relaciones.</i> <i>Qué tipo de agrupamientos se potencia.</i> NORMAS Y VALORES: <i>Cuáles son las normas y valores establecidos para el grupo-clase.</i> <i>Quién las decide.</i> <i>Qué secuencia/proceso se sigue.</i> ORDEN EN EL AULA: <i>Cómo se gestiona el aula.</i> <i>Qué estrategias y</i>	Vamos a centrarnos en esta oportunidad en el papel de las relaciones que se establecen dentro del aula, así como en las normas y valores determinados y en la gestión de la acción educativa. El aula: un escenario influenciado por múltiples interacciones.	<i>Analizar las interacciones que se dan en la acción cotidiana del aula.</i> <i>Identificar las normas y valores que rigen la dinámica del aula.</i> <i>Describir las estrategias y acciones que se emplean para la gestión del aula.</i>	Entrevista docentes. Entrevista familias. Observación directa y con medios. Conversaciones con el alumnado. Análisis de memorándum y diario. Cuestionario.

			acciones se llevan a cabo. Qué se consigue.			
5. ESTRUCTURA COMUNITARIA		Diversas voces en el aula ¿Qué otros participan?	En qué medida participan los distintos agentes de la comunidad educativa. Qué tipo de participación se sigue y qué medidas se llevan a cabo para conseguirlo. Quiénes colaboran y qué funciones realizan. Qué se consigue.	Abordaremos en este apartado las distintas “voces” que participan y colaboran colegiadamente en la vida del aula. El aula un lugar de encuentro con los demás: La enseñanza como proceso compartido	Exponer el papel que juegan los distintos agentes de la comunidad educativa en la dinámica de aula.	Entrevista docentes. Entrevista familias. Observación directa y con medios. Conversación con el alumnado. Análisis de la programación. Análisis de memorándum y diario. Análisis de documentos. Cuestionario.
6. OBSTÁCULOS Y NECESIDADES EN LA VIDA DEL AULA			- Cuáles son los problemas más frecuentes en la vida del aula, a nivel organizativo, material y personal. - Cuál es la respuesta ante esas dificultades.	La acción educativa se ve expuesta a un conjunto de limitaciones u obstáculos que dificultan, en mayor o menor grado, su apropiada evolución. En esta categoría se registran y analizan los	Detectar los impedimentos y necesidades más relevantes en la vida del aula.	Entrevista docentes. Entrevista familias. Observación directa y con medios. Análisis de memorándum y diario.

			• <i>Qué se echa en falta y si su existencia se estima importante.</i>	factores que inciden negativamente en la vida del aula, así como las respuestas en el caso que existieran y las necesidades de la misma. • Práctica innovadora: obstáculos y necesidades		Análisis de documentos. Cuestionario.
7. ELEMENTOS QUE FAVORECEN LA ACTIVIDAD EN EL AULA (FACILITADORES Y APOYOS)			• <i>Cuáles son los apoyos más significativos y que favorecen la actividad en el aula.</i> • <i>De qué características son.</i> • <i>En qué sentido influyen.</i>	Se trata de estudiar los distintos aspectos que facilitan y afectan positivamente la dinámica del aula. • Práctica innovadora: facilitadores y apoyos.	<i>Reconocer los referentes más notables que propician e influyen favorablemente en la acción educativa.</i>	Entrevista docentes. Entrevista familias. Observación directa y con medios. Análisis de memorándum y diario. Análisis de documentos. Cuestionario.
8. EXPECTATIVAS: MEJORAS DESEABLES Y VALORACIÓN DE LA REALIDAD			• <i>Cómo se valora el clima del aula.</i> • <i>Qué cambios se plantean y por qué.</i>	Con esta categoría se pretende exponer la valoración de los docentes respecto a la acción educativa y plantear cambios para	<i>Explicar la satisfacción que muestran los/las docentes respecto al clima del aula. Presentar o exponer algunas medidas para</i>	Entrevista docentes. Entrevista familias. Observación directa y con

				su mejora. • Práctica innovadora: valoración y deseos de cambio.	<i>mejorar la vida del aula.</i>	medios. Análisis de memorándum y diario. Análisis de documentos. Cuestionario.

Tabla 7.17: *Categorías de la investigación*

Al mismo tiempo, para obtener una visión coherente e integrada de la investigación, integramos las categorías de análisis en el diseño del cuestionario. Partimos de las categorías generales para la redacción de cada uno de los ítems, tras la oportuna revisión bibliográfica. Esta asociación queda recogida de tal forma (Tabla 7.18.):

Categorías	Contenidos	Ítems cuestionario		
Categoría 1. Estructura conceptual.	En este apartado se analizará el campo semántico del concepto “aula”, con ello pretendemos conocer el significado que le confiere cada docente, así como las características que subyacen en la misma.	Ítem 1a Ítem 1b Ítem 1c Ítem 1d Ítem 1e Ítem 1f		
Categoría 2. Estructura académica.	Se trata de estudiar la estructura académica del aula y sus rasgos más significativos (currículum y dinámica de enseñanza).	Currículum: ¿Qué enseñar?	Ítems del 2 al 12	
		Dinámica de enseñanza: ¿cómo enseñar?	<i>Planificación enseñanza</i>	Ítems del 12 al 19
			<i>Actividades aprendizaje</i>	Ítems del 20 al 39
			<i>Materiales curriculares</i>	Ítems del 40 al 50
			<i>Evaluación</i>	Ítems del 51 al 58 (a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,k)
Categoría 3. Estructura organizativa:	Este punto se detiene en la organización espacial y temporal de la acción educativa, como dos de los aspectos clave para entender y comprender lo que acontece dentro de la misma.	Organización espacial		Ítems del 59 al 71
		Organización temporal		Ítems del 72 al 78
Categoría 4. Estructura social.	Vamos a centrarnos en esta oportunidad en el papel de las relaciones que se establecen dentro del aula, así como en las normas y valores determinados y en la gestión de la acción educativa.	Ítems del 79 al 95		

Categoría 5. Estructura comunitaria.	Abordaremos en este apartado las distintas “voces” que participen y colaboren colegiadamente en la vida del aula.	Ítems del 96 al 98
Categoría 6. Obstáculos y necesidades en la vida del aula.	La acción educativa se ve expuesta a un conjunto de limitaciones u obstáculos que dificultan, en mayor o menor grado, su apropiada evolución. En esta categoría se registran y analizan los factores que inciden negativamente en la vida del aula, así como las respuestas en el caso que existieran y las necesidades de la misma.	Ítem 100a Ítem 100b Ítem 100c Ítem 100d Ítem 100e Ítem 100f Ítem 100g Ítem 100h Ítem 100i Ítem 100j Ítem 100k Ítem 100l
Categoría 7. Elementos que favorecen la actividad en el aula.	Se trata de estudiar los distintos aspectos que facilitan y afectan positivamente la dinámica del aula.	Ítem 99a Ítem 99b Ítem 99c Ítem 99d Ítem 99e Ítem 99f Ítem 99g
Categoría 8. Expectativas: mejoras deseables y valoración de la realidad.	Con esta categoría se pretende exponer la valoración de los docentes respecto a la acción educativa y plantear cambios para su mejora.	Sin ítems en el cuestionario

Tabla 7.18: *Relación de categorías con ítems del cuestionario (de forma epidérmica)*

VII.IV. Caracterización de la investigación: el paradigma cualitativo y el paradigma cuantitativo. Estudio Integrado.

Tras una exposición de los propósitos de la investigación, justificados por los problemas previos y trazados los interrogantes, se hacía necesario dibujar el itinerario de estudio a seguir. Para obtener una visión pormenorizada de la investigación, se explicitan las diferentes metodologías aplicables al campo educativo que se han seguido para el estudio. McMillan & Schumacher (2005:23) establecen que la investigación, cuando es educativa, es aplicada por cuanto se centra en un campo de práctica habitual y se preocupa por el desarrollo y la aplicación del conocimiento obtenido en la investigación sobre dicha práctica. Es decir, alcanza un conocimiento relevante para dar solución a un problema. Al igual que los seres humanos adquirimos saberes e incrementamos nuestro conocimiento de múltiples formas, la investigación utiliza diversas estrategias, sólo que las formaliza y las estructura secuenciadamente, pudiendo seleccionar diferentes técnicas en función del objeto de investigación.

Alrededor de los años 60, comenzaron a polarizarse los enfoques de investigación (Bizquerra, 1998), encuadrándose en dos grandes paradigmas: cualitativo y cuantitativo. Desde una visión panorámica, el primero está marcado por tendencias de corte naturalista, etnográfico, interpretativo, fenomenológico y/o hermenéutico; sin embargo, el paradigma cuantitativo queda representado por otras de carácter racionalista, empirista y/o positivista. La dualidad entre investigación de corte cuantitativo o cualitativo indican diferentes modalidades de aproximación a la investigación. Para McMillan & Schumacher (2005), son dos las principales diferentes entre una y otra modalidad de investigación, por un lado, la que alude a la naturaleza del conocimiento y, por otra, la referida a la metodología del estudio.

Thomas & Nelson (2007) establecen una comparativa entre las características de la metodología cuantitativa y cualitativa que se resumen en la siguiente tabla (7.19.):

Componente de la investigación	Investigación cualitativa	Investigación cuantitativa
Hipótesis	Inductiva	Deductiva
Muestra	De propósito, pequeña	Aleatoria, grande
Emplazamiento	Natural, mundo real	Laboratorio
Obtención de datos	El propio investigador es el instrumento principal	Instrumentación objetiva
Diseño	Flexible, sujeto a cambio	Determinado de antemano
Análisis de datos	Descriptivo, interpretación	Métodos estadísticos

Tabla 7.19: Características de la metodología cuantitativa y cualitativa. Fuente: Thomas & Nelson (2007).

De manera general, la investigación cuantitativa tiende a centrarse en el análisis (por ejemplo, obtener una muestra y analizar los componentes del fenómeno), mientras que la investigación cualitativa intenta comprender el significado de una experiencia de los participantes en un marco concreto y cómo se estructuran los componentes (Thomas & Nelson, 2007).

No es nuestro propósito reflexionar en torno a la clásica discusión entre investigación cualitativa vs investigación cuantitativa. En primer lugar, porque consideramos que el empleo de una u otra metodología va a depender en gran medida de la finalidad de la investigación que se va a desarrollar y, en segundo lugar, porque existen diferentes estudios que avalan ambas metodologías (Lincoln & Guba, 2000; Flick, 2012; Teddlie & Yu, 2007).

Flick (2012:279) afirma citando a Kleinling que *“los métodos cualitativos pueden vivir muy bien sin la utilización posterior de métodos cuantitativos, mientras que los métodos cuantitativos necesitan de los cualitativos para explicar las relaciones que encuentran”*. Ambas perspectivas son perfectamente compatibles y complementarias existiendo ejemplos que dan muestra de ello, destacar las investigaciones de Taylor & Bogdan (1994); Pérez Gómez y Solá (2002), entre otros. Como señala Marcelo (1991:16), *“la combinación metodológica puede desarrollarse en diferentes fases del proceso de investigación (diseño, recopilación, análisis de datos), así como siguiendo diferentes modelos”*.

En esta investigación se ha perseguido alcanzar los propósitos mediante la puesta en práctica de un estudio combinado-integrado de las dos metodologías, cuantitativa y cualitativa. La obtención de datos y de información a través de la combinación de ambas metodologías ha permitido fomentar la riqueza de los resultados. A la conclusión del proceso, se ha procedido a la síntesis de los datos obtenidos y la elaboración de las conclusiones que proyecta la combinación e integración de los métodos empleados (Bustos, 2006). Consideramos, al igual que Hernández, Fernández y Baptista (2003:21) que nuestro estudio integrado, supone *“el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas”*. Y aunque impregnen a la investigación de una mayor complejidad, a su diseño y a la resolución, permiten incorporar las ventajas de cada uno de ellos (Morse & Chung, 2003).

Siguiendo la justificación del estudio integrado, autores como Tashakkori & Teddlie (2003); Mertens (2007) y Moscoloni (2005), señalan que los diseños mixtos permiten, a los investigadores, combinar paradigmas, para optar por mejores oportunidades de acercarse a importantes problemáticas de investigación. Optamos por el estudio integrado porque nos permite un conocimiento más profundo y amplio acerca del objeto de estudio y comprenderlo integralmente. La Educación a día de hoy, por la complejidad que conlleva explorarla, es necesario emplear métodos que nos permitan comprender determinados fenómenos de manera íntegra, global, con la finalidad de obtener conclusiones válidas sobre las que seguir profundizando en líneas futuras.

Sin llegar a ser pretenciosos, en función de la finalidad y de los propósitos del estudio, tomamos en consideración los paradigmas mostrados *up supra* (cuantitativo y cualitativo). Ambos se complementan y nutren el estudio integrado.

Siguiendo a González (2007) las características principales de nuestra investigación, a parte de su triple orientación, son las que se detallan a continuación:

- i. Se efectúa a partir de una profunda relación con las docentes participantes dentro de los centros educativos en los que se realizó el trabajo de campo para el estudio de caso, y a su vez, se afianzó con la entrevista en profundidad en uno de ellos. En menor medida, con los docentes participantes en el apartado extensivo de la investigación.
- ii. La investigadora pretende obtener datos relevantes desde dentro, a través de la atención y la sistematización de los recursos e instrumentos empleados para la recogida de información y, desde fuera, analizando las informaciones aportadas por el personal participante.
- iii. Se emplean instrumentos de corte cualitativo, como las notas de campo, las entrevistas, las observaciones, el análisis de documentos (producciones de los escolares, planificaciones didácticas, entre otros), recursos tecnológicos (grabadora, reproductor de sonido, vídeo, fotografías)... y cuantitativos, como es el caso del cuestionario. No dista que para realizar el estudio extensivo también se hayan empleado las notas de campo, los registros tecnológicos y el análisis de documentos (páginas web de los centros de la muestra).
- iv. El diseño de la investigación es abierto, flexible y progresivo, pues es capaz de ir construyendo y adaptando elementos de análisis a lo largo de todo el proceso de investigación.
- v. Nuestra finalidad es la particularización, no la generalización, aunque como bien destaca Stake (2005), para resaltar esta unicidad, hemos de conocer otros ejemplos para poder identificar diferencias o similitudes.

Detallamos, en el próximo apartado, estos modelos, enfatizando las razones por las que nos han resultado útiles en la elaboración de nuestro estudio. Los procesos en los que nos hemos basado para el diseño de la investigación han sido: el estudio extensivo, de población, mediante la administración de un cuestionario, entendido como un “conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo característica o variables que son objeto de estudio” (Bizquerra, 1989:88), el estudio de casos, específicamente, dos –uno de ellos desde un enfoque general-, concebido clásicamente como “el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado... [Existe en el estudio de casos] una cierta dedicación al

conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo” (Walker, 1983:45). Y, finalmente, la investigación biográfico-narrativa, a través de la realización de una historia de vida docente. Es una metodología de investigación que permite “significar y dar sentido a las ideas, acciones y decisiones de un sujeto. A partir de elaboraciones personales puestas en acción en un diálogo, en el que el pasado se hace presente y el presente encuentra significado” (Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado, 2006:11).

En la primera fase de la investigación, se ha desarrollado un **estudio extensivo** en el que se administró un cuestionario a docentes de la etapa de educación infantil y a docentes de la etapa de educación primaria, de centros educativos públicos de la provincia de Huelva, los cuales fueron seleccionados en función de estar adscritos durante el curso 2012/2013 a proyectos de innovación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, y por otra parte, centros educativos que se eligieron en función de informantes claves (asesores y asesoras de los Centros del Profesorado de Huelva y provincia), aportando las razones para ello. En esta etapa inicial de investigación se ha arrojado información fruto de análisis estadísticos diferentes y complementarios, teniendo en cuenta el tipo de diseño utilizado, mediante el software de análisis de datos cuantitativos SPSS versión 20. La información obtenida ha permitido conocer, de manera aproximada, el patrón de aula que siguen los docentes de estas etapas educativas en centros que son considerados como innovadores o que, están adscritos a proyectos de innovación, en función de las categorías de análisis del estudio.

En función de nuestro objeto de estudio, se hace del todo necesario adentrarnos en la realidad organizativa, didáctica y de aprendizaje de las aulas de docentes llevan a cabo prácticas innovadoras, para comprender sus características, analizar la incidencia de las variables en la acción educativa, sus limitaciones, sus obstáculos y las propuestas de mejora. En líneas generales, conocer cómo funciona la dinámica de aula. Por tanto, para completar el estudio extensivo, se ha realizado un **estudio intensivo** basado en dos estudios de caso únicos –el caso 2 desde una visión panorámica-, en dos aulas de dos centros educativos diferentes, uno en la etapa de educación infantil y otro en la etapa de educación primaria. Los casos se seleccionaron por diversas razones, las cuales, quedan recogidas en el diseño de investigación del estudio intensivo en el capítulo IX. Se han llevado a cabo entrevistas, observaciones, registros tecnológicos, anotaciones de campo, análisis de producciones escolares, análisis de planificaciones didácticas, análisis de diario docente, entre otras cuestiones, con la finalidad de tener un conocimiento cercano a la realidad en la que se ha producido la inmersión de la investigadora.

Comprender el origen y la existencia de las variables estudiadas en el estudio extensivo en el contexto real en que se producen, así como complementar a través de explicaciones divergentes el recorrido de la investigación, han sido prioritarios con la puesta en práctica de esta fase de trabajo (Bustos, 2006:197).

No obstante, el hecho de conocer cómo funciona la dinámica de aula a través del análisis de sus múltiples variables, nos remite irremediablemente a la visión particular (subjetiva) del docente, es decir, cómo vive y siente el aula. Hablamos del **estudio subjetivo-biográfico**, como complemento al estudio intensivo, mediante la realización de una historia de vida docente de Julia, protagonista del estudio de caso 1. La misma no se reconstruyó con intención generalizadora sobre la situación de los docentes de nivel infantil, sino desde la consideración de avanzar en la comprensión sobre cómo su trayecto, condiciones de vida y trabajo a lo largo de distintos momentos sociales, políticos y educativos han ido conformando su identidad docente. Y desde esta forma de ser, estar y actuar cómo se ha vivido y se vive los cambios, las reformas, las circunstancias personales en el día a día de su trabajo en el aula. Para ello, optamos por la entrevista en profundidad, como técnica insignia para la recolección de datos, así como, las observaciones que se realizaron durante el trabajo de campo.

El desarrollo y los resultados derivados de cada uno de los estudios, nos permite tener una visión integrada de la temática de investigación y, a su vez, junto al contraste que se produce con la fundamentación teórica del estudio, han facilitado la configuración de una serie de conclusiones que son objeto de atención en el capítulo XII.

VII.V. Modelos de investigación cuantitativa y cualitativa empleados.

Descritas las razones por las que hemos optado por seguir un enfoque integrado-combinado dentro de la investigación y dada la finalidad, así como los propósitos del estudio especificamos, someramente, los modelos de investigación cuantitativa y cualitativa empleados, sin entrar en detalles, puesto que se dedica un capítulo al diseño de cada uno de ellos.

VII.V.I. El cuestionario (estudio extensivo).

En la primera fase de la investigación, se ha desarrollado un estudio extensivo en base a la aplicación de un cuestionario a docentes que ejercen su labor en centros educativos públicos tanto en la etapa de educación infantil como de educación primaria. Nosotros, al igual que señala Buendía (1998:119), pensamos que el cuestionario como método de investigación “*es capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables... según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida*”. El control es puramente estadístico e intenta representar el universo a través del análisis de las variables seleccionadas para

el estudio. Se trata de conocer qué es lo que dicen y muestran los docentes respecto a las múltiples variables que inciden en la dinámica de aula y que nos permiten conocerla y comprenderla.

Autores como Anderson & Burns (1989) o Walker (1989) le conceden al cuestionario la consideración de una entrevista ya que ambas técnicas se basan en la formulación de preguntas con un objetivo concreto. Tal y como afirma Woods (1989:68), *“los cuestionarios pueden ofrecer información objetiva útil y también actúan como un test parcial de teorías generadas localmente”*. Asimismo, este autor (Woods, 1989:129) establece su utilidad:

- a) Como un medio de recogida de información, especialmente, como medio adecuado de recogida de datos a partir de muestras más amplias que las que pueden obtenerse por entrevistas personales. Es decir, Nos permite obtener declaraciones subjetivas de un número elevado de sujetos en un relativo espacio temporal y sin la presencia del investigador. Aunque, en nuestro caso, la investigadora entregó y recogió los cuestionarios personalmente.
- b) Como punto de partida para el uso de métodos más cualitativos. Tomamos como referente el estudio general, para centrarnos en lo particular, en la realidad organizativa, metodológica... de una determinada realidad, seleccionada en base a una serie de criterios. Fue el inicio para la realización de los estudios de caso.

No obstante, somos conscientes de las ventajas e inconvenientes que presentan los instrumentos de recogida de información, aun siendo conscientes de ello, en el caso de los cuestionarios, los encuestados a la hora de cumplimentar el cuestionario, pueden no decir la verdad o lo que opinan, debido a factores contextuales o personales (Gómez, 1990). Ante este hecho, Buendía (1998:120) afirma que, al menos, *“manifiestan lo que desean que el investigador sepa de ellos”*.

Entre las ventajas e inconvenientes del cuestionario se encuentran (Hopkins, 1989:95):

<i>Ventajas</i>	<i>Inconvenientes</i>
• Fácil de realizar, se rellena rápidamente. • Fácil de valorar. • Compara directamente grupos e individuos. • Da retroalimentación sobre actitudes, adecuación de recursos, adecuación del profesor... • Los datos son cuantificables.	• El análisis requiere tiempo. • Se necesita gran preparación para conseguir preguntas claras y relevantes. • Es difícil conseguir preguntas que exploren en profundidad. • La eficacia depende mucho de la capacidad lectora y de la comprensión. • Se puede tener reparo en contestar sinceramente.

Tabla 7.20: *Ventajas e inconvenientes del cuestionario.*

VII.V.II. Los estudios de caso(estudio intensivo).

Una vez concluida la fase cuantitativa de la investigación, se ha abordado la cualitativa con el estudio de dos casos únicos. Analizando su vertiente conceptual, reconocemos que el estudio de caso *“es una manera de abordar un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular de manera profunda y en su contexto, lo que permite una mayor comprensión de su complejidad y, por lo tanto, el mayor aprendizaje del caso en estudio”* (Martha, 2012:121). El estudio extensivo, mediante la aplicación de un cuestionario, nos aporta una visión general de la realidad objeto de estudio, no obstante, los planteamientos metodológicos divergentes –pero complementarios- nos permiten una profunda interpretación de la realidad y, en consonancia con esta perspectiva, el desarrollo de dos estudios de casos que complementan la información cuantitativa ofrecida por el análisis de los cuestionarios, nos ha conducido hacia conclusiones globales de la investigación.

Para la elección del método hemos tenido presente la intencionalidad de la que parten las técnicas cualitativas. En este sentido, Ruíz Olabuénaga (2012:31) señala las siguientes:

- i. Entrar dentro del proceso de construcción social, reconstruyendo los conceptos y acciones de la situación estudiada.
- ii. Describir y comprender los medios detallados a través de los cuales los sujetos se embarcan en acciones significativas y crean un mundo propio y de los demás.
- iii. Conocer cómo se crea la estructura básica de la experiencia, su significado, su mantenimiento y participación a través del lenguaje y de otras construcciones simbólicas.
- iv. Recurrir a descripciones en profundidad, reduciendo el análisis a ámbitos limitados de experiencia, a través de la inmersión en los contextos en los que ocurre.
- v. Los surveys, las investigaciones estandarizadas, los experimentos de laboratorio, las relaciones entre las medidas, son en este caso más o menos extremo, inútiles o rechazados por la necesidad que siente el investigador de hacerse sensible al hecho de que el sentido “nunca puede darse por supuesto” y de que “está ligado esencialmente a un contexto.

Estas intenciones nos conducen a la selección del estudio de casos, como modo de conocer más intensamente la realidad a investigar, otorgándole un particular sentido y para generar conocimiento. Si como señala Sandín(2003:123) *“se pretende que la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, la toma de decisiones y la creación de un cuerpo organizado de conocimientos, formen parte del entramado metodológico de un estudio de carácter educativo o social, la investigación cualitativa podía ser la más acertada”*. Desde esta consideración, el estudio de caso nos permite conocer y

comprender cómo funciona la dinámica de aula, en relación, con el análisis de sus múltiples variables. El estudio de caso, en tanto que diseño que se inscribe dentro del enfoque naturalista, interpretativo, etnográfico, fenomenológico y/o hermenéutico, implica el estudio de las características de una realidad singular, siendo su propósito conocer profundamente y analizar con intensidad los diferentes fenómenos que componen esa realidad. La significatividad radica en conocer el proceso tal y como está sucediendo, así como la opinión y las representaciones que las personas implicadas tienen de él.

Para Walker (1983:45) el estudio de casos “*es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado... (Existe en el estudio de casos) una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo*”. Analizando la clásica acepción de Walker (1983), extraemos tres posibilidades del estudio de caso:

- i. Reconoce lo característico y específico. La persona que investiga ha de identificar tanto lo común como lo particular del caso objeto de estudio (Vázquez y Angulo, 2003).
- ii. Permite realizar síntesis entre teoría y práctica.
- iii. Autores como Stake (2005) señalan que existen diferentes formas de llevar a cabo un estudio de casos, pero, al mismo tiempo se nutre de una gran diversidad de herramientas y técnicas para la recogida de información (Coller, 2000). Así, la flexibilidad de su diseño en el uso de diversas técnicas lo hace especialmente apto para “atrapar los sentidos” de la compleja realidad escolar. No obstante, existen autores (Tójar Hurtado, 2001; Casanova, 1996) que coinciden en señalar que las técnicas principales que se emplean para la recogida de información son la observación y la entrevista. Pero al mismo tiempo, reconocen que el diseño permite la utilización de otras técnicas cualitativas como las historias de vida, el análisis de documentos, etc. y cuantitativas, como los cuestionarios. La selección de instrumentos depende de las necesidades de la investigación y de sus propósitos.

En esta investigación se procederá al estudio de casos únicos, con un diseño combinado de técnicas e instrumentos como son el análisis de documentos, entrevistas, observación participante, registros tecnológicos, notas de campo, entre otros.

En síntesis, los Estudio de Caso realizados en esta investigación se muestran como un procedimiento válido para explorar, conocer y comprender las múltiples variables que intervienen en la dinámica de aula, con la finalidad de analizar cómo funciona desde planteamientos innovadores.

VII.V.III. Las Historias de Vida (La investigación biográfico-narrativa).

Incluimos en nuestro estudio la investigación biográfico-narrativa como complemento a los estudios de caso. Diversos autores (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) señalan tres tipos de estrategias para el diseño de la investigación biográfico-narrativa, considerando que en su interior es siempre un estudio de caso, ya sea *único*, *múltiple* o *cruzado*. Según Thompson (1988:266-267), existen tres modos básicos de presentar una historia oral:

- Narración de la historia de vida de una sola persona.
- Conjunto de historias/relatos en torno a un tema.
- Análisis global, donde la evidencia oral se complementa con otras fuentes documentales.

Dichas cuestiones pueden ser consideradas y compartidas con los estudios de caso. *“La investigación narrativa, en una mayoría de situaciones y contextos, se configura como un estudio de caso”* (individual o grupal) (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:258). Al hilo de esta apreciación, Stake (2005) especifica que, el estudio de caso no es una opción metodológica, sino la elección de un objeto a estudiar. En el marco de nuestro estudio, *integramos la narración de la historia de vida de una maestra en los estudios de caso únicos, convirtiéndose en un mecanismo excelente para conocer desde la voz de los docentes su manera de interpretar la práctica cotidiana*(Figura 7.4.). Para ello, nos remontamos a distintas fases de su vida desde un análisis global, con fuentes documentales como complemento a la narración oral.

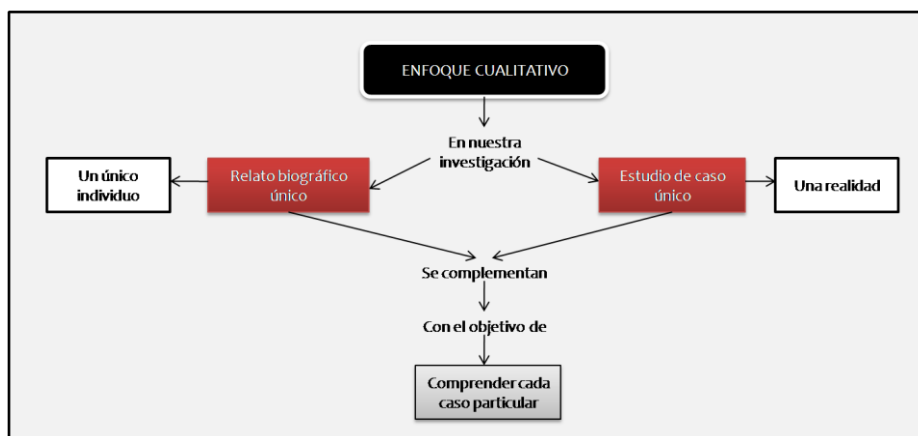


Figura 7.4: Enfoque biográfico-narrativo.

VII.VI. Simbiosis metodológica desde la confluencia de dos estudios: Intensivo y Subjetivo. Clarificación y descripción.

En este apartado nos enfrentamos a la clarificación y descripción de la confluencia entre el *estudio intensivo* y el *estudio subjetivo*.

Como señalamos en el estudio integrado, y así ha quedado manifiesto en el diseño de investigación del estudio intensivo, nuestra temática: “*el análisis de las variables que intervienen en la dinámica de aula, desde enfoques innovadores y alternativos*”, necesita proveerse de técnicas e instrumentos que nos permitan acceder al campo, para describirlo, comprenderlo e interpretarlo. Es en este contexto, donde el investigador mantiene una “*particular relación*” con la protagonista del estudio, así como con el espacio en el que éstos se desenvuelven. Para ello, recurrimos a los Estudios de Caso y a la Entrevista Biográfico-Narrativa, en cierta medida, cautivados por una realidad singular y única en la que sumergirnos y profundizar.

Ambas técnicas se complementan, se interrelacionan y se nutren. De hecho, “*podemos distinguir tres tipos fundamentales de estrategia para el diseño de la investigación biográfico-narrativa, que en su interior, es siempre un estudio de caso, único, múltiple o cruzado*” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:257). Y se configura así porque como señala Stake (2005), el estudio de caso no es una opción metodológica, sino la elección de un objeto a estudiar.

Nosotros optamos por una persona individual, junto a su contexto de actuación (aula), unificando la propia realidad a observar por el investigador (acceso al campo, estudio de caso: entrevistas, conversaciones, análisis de documentos, registro con medios, etc.) y el propio desarrollo profesional del docente, por medio de la reflexión y el estudio de su trayectoria profesional y personal. Ambos polos de un mismo hemisferio se conjugan para obtener una visión cercana de la temática a investigar, así como un mayor aprendizaje en torno a ella. Asimismo, ligamos ambos estudios para buscar la comprensión de una singularidad, más que la explicación causal por una generalización (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Por tanto, la docente individual del estudio de caso 1 es, a su vez, la protagonista de una de las historias de vida. Un aspecto significativo que especificar: cuando abordamos cada uno de los estudios por separado, no perdemos la interrelación de ambos. No obstante, con objeto de no repetir información, cuando describimos la selección de la muestra, sintetizamos la explicación en el Estudio Intensivo, ya que ampliamente se aborda en el Estudio Subjetivo.

Al hablar de las fases de un estudio y otro, mostramos como las dos mantienen la misma estructura: tres fases diferenciadas (inicial, interactiva y final), cada una de ellas se afronta desde la propia particularidad de la estrategia empleada. La siguiente imagen (Figura 7.5.) muestra aquellos aspectos en los que convergen (amarillo), en los que son similares (azul) y en

lo que se diferencian (gris). Por ejemplo, cuando definimos los participantes en un estudio y otro, la descripción es la misma, puesto que son coincidentes.

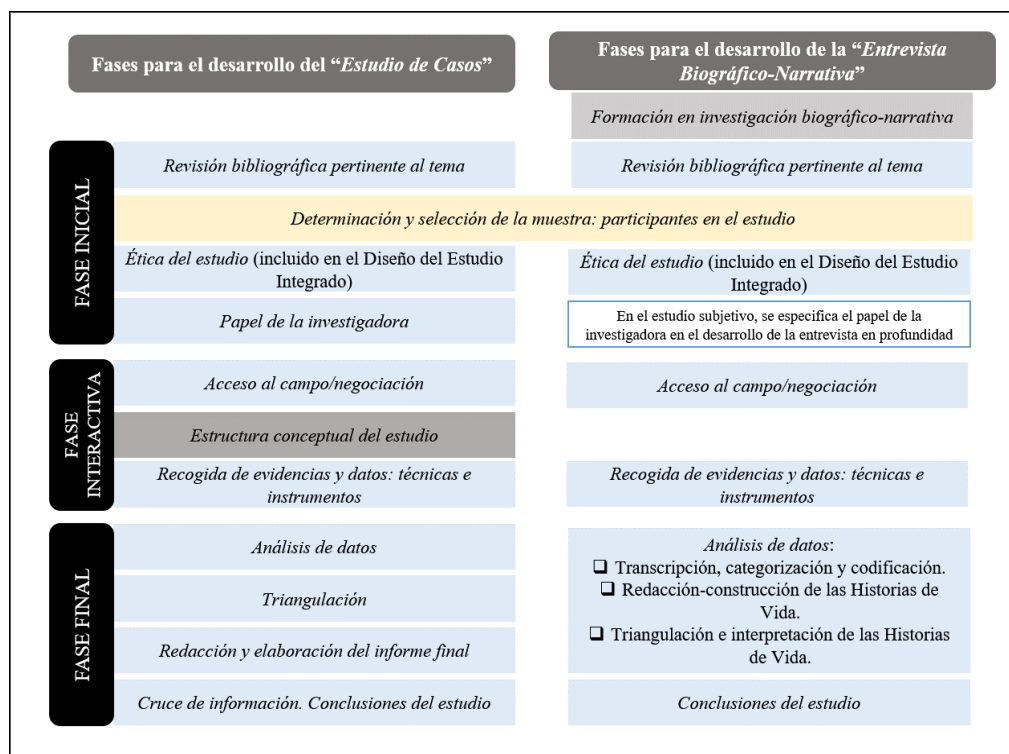


Figura 7.5: Comparativa entre las fases de desarrollo del Estudio de Caso y de la investigación Biográfico-narrativa

VII.VII. A propósito de la dimensión ética de la investigación desarrollada.

Este apartado se va a desarrollar con el fiel convencimiento de que en la investigación, además de aplicar una serie de criterios metodológicos, es preciso contar con un universo de compromisos éticos que han de impregnar todo el proceso.

Dado el carácter integrador de la investigación, afrontar la realización de los diversos estudios que constituyen el cuerpo de la misma (estudio extensivo –cuestionario–, estudio intensivo –estudio de caso– y estudio biográfico –historia de vida–), es emprender una acción moral, un camino con “tres ramales” sobre el que tomar decisiones, deliberar y elegir. Su relevancia reside en las incidencias y consecuencias que, de un modo u otro, van a tener para y en los sujetos/colectivos que son objeto de investigación (Grupo L.A.C.E., 1999). En consecuencia, cualquier indagación científica con participación de investigación humana necesariamente involucra cuestiones éticas (Sañudo, 2006), pero en la mayoría de las ocasiones “resolver el

problema ético es una parte integral de un alto y con frecuencia, altamente ambiguo rompecabezas que debe ser resuelto en el mismo proceso de la investigación” (Sieber, 2001:13).

Por tanto, establecer un código ético o un sistema de principios éticos es una preocupación insoslayable en toda investigación, que no puede ser sustituida ni solventada por el cumplimiento estricto de los procedimientos metodológicos escogidos. La metodología nos puede ayudar a asegurar la veracidad y credibilidad de nuestros análisis, pero en ningún caso la justicia de nuestros estudios (Grupo L.A.C.E., 1999). La dimensión ética de la investigación cualitativa debe considerarse como un factor integrante del diseño, es decir, la ética como parte esencial de la investigación. Desde nuestra visión, y, dado el carácter del estudio, las consideraciones éticas envuelven a los dos paradigmas seleccionados: el cuantitativo y el cualitativo. Toda investigación queda sumida en una serie de principios cardinales que cualquier investigador ha de tener en cuenta a la hora de trazar el diseño de su estudio.

Autores como López (2011:39) apuntan hacia dos compromisos éticos que ha de adquirir el investigador del siglo XXI, entre los que los incluimos. Hablamos de *“el compromiso con el conocimiento: el trabajo para pensar bien”* y, paralelamente, *“el compromiso con el bien humano a través de la educación”*. Todo ello apunta hacia la necesidad de contribuir a transformar las prácticas organizacionales de la educación y la cultura de lo educativo en su contexto histórico, geográfico y cultural (López, 2011). En líneas generales, lo relevante para el investigador no radica en entrar “puro” al escenario, al campo, el dilema y el esfuerzo consistirá en tomar conciencia de los particulares valores que llevamos como investigadores, además de aquellos otros que incorporan los participantes como prácticos en el espacio concreto que se investiga (Sánchez Blanco, 1997).

Si existe una cuestión clara es la necesidad que contrae el investigador de presentar a los participantes del estudio su postura acerca de los principios de procedimiento que deben subyacer en la tarea de investigar, creando un marco y clima adecuado para el debate y posterior acuerdo/consentimiento. Una de las obligaciones morales en nuestra investigación, es precisamente esa, dialogar con los participantes los principios y propósitos del estudio, así como establecer acuerdos y llegar a negociaciones. En resumen, se trata de discutir con los participantes aspectos del proceso del estudio, como de nuestras acciones como investigadores y los principios de procedimiento de las mismas.

Desde un planteamiento general, las cuestiones éticas presentes en el estudio integrado y basada en las aportaciones de Sañudo (2006) son:

- a) Respeto por la privacidad y la confidencialidad. Son considerados como el corazón de la conducta de la investigación ética con los sujetos participantes (Folkman, 2001).
- b) La privacidad tiene dos grandes aspectos. El primero tienen que ver con el derecho de los participantes de escoger qué información, en qué tiempo y circunstancias, qué actitudes, creencias, conductas y

- opiniones quiere compartir. El segundo alude al derecho de la persona de no ofrecer información que no quiere compartir.
- c) La confidencialidad tiene que ver con acuerdos acerca de lo que los investigadores u otros responsables pueden hacer con los datos.
 - d) El acuerdo de privacidad y de confidencialidad será discutido y dialogado con los participantes bajo un consentimiento informado, que debe satisfacer la necesidad de privacidad del sujeto y, al mismo tiempo, permitir el curso de la investigación.
 - e) *“El consentimiento informado debe ser voluntario, informado y dado por un sujeto competente. La responsabilidad del investigador es garantizar que ese consentimiento se obtenga antes de incluir al participante en el proyecto de investigación”* (Fischman, 2001:36).

Creemos conveniente, por otra parte, aun arriesgándonos a incluirlo en este apartado, pero que si bien lo observamos cobra verdadero sentido, integrar en él las cualidades que ha de poseer un investigador o una investigadora cuando se propone realizar una investigación, más bien, desde un enfoque cualitativo. Si bien Tójar (2006) recogía las cualidades personales que debe tener un investigador que trabaja con investigaciones biográfico-narrativas, nosotros ampliamos el campo y la seleccionamos para nuestro estudio integrado, concretamente, en los estudios que se acercan al paradigma cualitativo (estudio de casos e historias de vida). Así todo investigador ha de adquirir las siguientes características:

- a. *Curiosidad.* Deseo de indagar y conocer aquello que no es visible y evidente. Si hemos llegado a dar el paso de sumergirnos en esta investigación, es por la enorme curiosidad que sentimos de conocer y poder explorar nuestro objeto de estudio, aún actuando como “desenterradores de lo desconocido” para visibilizar con más claridad aquello que no ha visto la luz durante años.
- b. *Escucha.* Ser un buen oyente implica tener paciencia, ser atento y empático con las personas con las que se mantiene diálogo y con las informaciones que éstas nos aportan. Durante el transcurso de las entrevistas a diferentes agentes hemos tenido claro que la escucha empática es un privilegio a la hora de dar la libertad que el informante necesita para poder expresarse. Es por ello, por lo que se han cuidado los espacios dedicados al diálogo, así como la duración de los mismos.
- c. *Locuacidad.* La cualidad de realizar buenas preguntas y la capacidad de analizarlas. En este sentido, antes del comienzo de las entrevistas a cada uno de los agentes seleccionados para ello, se confeccionó un guion protocolo que fue revisado en diversas ocasiones hasta llegar a su versión definitiva, con la finalidad de seleccionar preguntas que aportasen información relevante tanto para nuestros estudios de caso, como para la elaboración de las historias de vida. Proporcionar interrogantes que no se contestasen

- con un sí/no, evitando preguntas vagas e identificando aquellas que aportasen claridad. Esta característica conecta con la anterior, todo bajo un marco (ambiente) que lo facilite y haga posible.
- d. *Neutralidad afectiva y distanciamiento.* En ciertos momentos es preciso actuar desde estos principios, adoptando este tipo de posiciones. Durante el trabajo de campo en el desarrollo del estudio, cuando el tiempo de permanencia o de contacto con los participantes ha sido largo e intenso, es difícil mantener ese distanciamiento o separar el fuerte vínculo que se llega a crear con quienes son tus informantes. Aun así, es necesario puesto que te permite alcanzar esa visión objetiva sobre la que dialogar en determinados momentos.
 - e. *Flexibilidad y pragmatismo.* El investigador ha de estar preparado para sobreponerse a imprevistos e introducir nuevas estrategias, reconducir la investigación, afrontando problemas diferentes a los previstos, trabajando con nuevos informantes, y acomodándose a nuevas pistas emergentes. No es fácil embarcarse en un estudio, como investigadores nos hemos enfrentado a multitud de obstáculos y desafíos sobre los que actuar, pero saliendo a flote cuando ha sido necesario.
 - f. *Todoterreno.* Es la actitud que todo investigador debe tener para afrontar múltiples y diferentes tareas relacionadas con la investigación. Este es el aspecto más complicado para cualquier investigador, horas y horas de trayecto visitando los diversos centros educativos participantes en el estudio extensivo, conversando con los directores y las directoras, entregando los cuestionarios, a la par de explicar los propósitos del estudio, aclarados en la entrevista telefónica previa, recogida de cuestionarios. Todo ello se fue compaginando con uno de los estudios de caso, a la par de otras cuestiones relacionadas con la docencia en la universidad. Una planificación detallada fue necesaria.
 - g. *Claridad de ideas durante el proceso.* Lo normal es que al principio el investigador suele estar muy confuso e inseguro sobre el tema elegido, el escenario o las fuentes de datos. Pero a medida que la investigación se va focalizando, las dudas se van despejando y se va adquiriendo cierta seguridad en el trabajo. En un primer momento cuando decidimos emprender este estudio las dudas eran una constante: reformulación de categorías, de propósitos, varios bocetos en los que se apreciaban los cambios, entre otros. El tema era claro, pero los debates y dilemas a los que la investigadora se enfrentaba suponían un reto diario.

Con la aportación de Tójar (2006) obtenemos una visión parcial de algunas apreciaciones acerca del desarrollo de nuestra investigación, desde los ojos de la investigadora. A continuación, mostramos –de forma particular– algunas consideraciones éticas para el diseño de los tres estudios que forman

parte del integrado. Esta particularidad no se contempla de manera aislada, sino que nos aporta un enfoque más clarificador de los criterios éticos que integran cada uno de ellos, incidiendo los mismos o con diferentes connotaciones en los demás. Es decir, el estudio integrado -en general- está impregnado de las cuestiones éticas señaladas particularmente tanto para el cuestionario, para el estudio de casos y para la investigación biográfico-narrativa.

VII.VII.I. Consideraciones éticas en el Estudio de Casos:

Dada la naturaleza de este tipo de estudio, afrontar la realización de un estudio de caso es emprender una acción moral, que como tal, implica forzosamente tomar decisiones, deliberar y elegir. Los problemas éticos se plantean al investigador/a en forma de dilemas acerca de lo que es válido o no en cada actuación (L.A.C.E., 1999). No podemos olvidarnos que cuando cruzamos la barrera que nos adentra en la realidad que queremos investigar, no solamente formamos o nos apropiamos de un espacio físico determinado, sino de historias personales, memorias, experiencias... Como investigadores debemos huir de satisfacer nuestros intereses personales en pro de las aportaciones de los demás. En palabras de Wolcott (1993:130) *“algunos etnógrafos arrogantes, egocéntricos y autosuficientes, trabajadores de campo detestables, que han aparentado tener una despreocupación por sus colegas o su gente y que han violado un montón de cánones éticos, han producido trabajos etnográficos satisfactorios, mientras que otros etnógrafos [...] se han visto vencidos por cuestiones personales, éticas y humanitarias que realmente no les permitían producir los informes que se esperaba que escribieran”*.

Estas razones nos llevan a plantearnos una serie de principios éticos (Tabla 7.21.) que han de estar presentes constantemente. El hecho de entrar en un campo determinado ejerciendo el papel de investigadores, hace insoslayable el establecimiento de las siguientes cuestiones éticas (Angulo y Vázquez, 2003; Simons, 1987, 1989; Kemmis & Robottom, 1981 y Angulo, 1993). *“La metodología nos puede ayudar a asegurar la bondad y veracidad de nuestros análisis, pero en ningún caso la justicia de nuestras investigaciones”* (L.A.C.E. 1999:9).

Cuestiones éticas en los estudios de casos	
Negociación	Entre los participantes sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes de investigación.
Colaboración	Entre los participantes, de tal manera que toda persona tenga el derecho tanto a participar como a no participar en la investigación que realicemos.
Confidencialidad	Tanto respecto al anonimato de las informaciones (si así se desea), como con respecto a la no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada y producto de la colaboración.
Imparcialidad	Sobre los puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares y sobre sesgos y presiones externas.
Equidad	De tal manera que la investigación no pueda ser utilizada como amenaza sobre un particular o grupo, que colectivos o individuos reciban un trato justo, y que existan cauces de réplica y discusión de los informes.
Compromiso con el conocimiento	Asumir el compromiso colectivo e individual de indagar, hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados. De todos los criterios mencionados, es el de mayor importancia, por cuanto está relacionado con la responsabilidad pública que toda investigación tiene con la comunidad educativa y con la sociedad en general.

Tabla 7.21: Cuestiones éticas en el estudio de casos (Angulo y Vázquez, 2003:21)

Siguiendo las aportaciones de Angulo y Vázquez (2003) en torno a las cuestiones éticas en el estudio de casos, nosotros seleccionamos como criterios:

- A. *Negociación*. Una vez seleccionados los participantes para el estudio de casos, se acuerda con ellos una serie de requisitos generales. Se clarificará porqué han sido designados, la relevancia que adquieren para nuestro estudio con las informaciones que nos proporcionen, así como la necesidad de revisar los informes de la investigación una vez se concluyan y antes de ser publicados.
- B. *Colaboración*. Con la negociación asumimos el papel de invitar a los participantes a colaborar en la investigación, conociendo previamente el propósito de la misma y la forma de participar que será completamente voluntaria. Esta característica nos lleva al criterio ético “colaboración”, respetando en todo momento la voluntariedad de cada persona a sumergirse o no en el proceso investigativo.
- C. *Confidencialidad*. Se negocia con ellos que la información y los datos que recojamos se salvaguardará bajo el anonimato, es decir,

se omitirá toda aquella información que no desea ser publicada, a la par de los nombres propios de los participantes (sustituyéndolos bajo otra denominación o seudónimos) al igual que el nombre real de los centros educativos. Stake (2006) considera que es fundamental que el investigador muestre un elevado nivel de sensibilidad por las posibles repercusiones que su estudio pueda suponer para determinadas personas, de modo que decidimos que todas aquellas personas acerca de las que se escribía debían ver garantizada su confidencialidad. Así, a lo largo de todo el proceso investigador hemos respetado sus derechos e integridad asegurando su anonimato, a no ser que den su consentimiento explícito para que su nombre pudiera ser hecho público.

- D. *Equidad.* En nuestro estudio, el “*conocimiento no tiene al otro como objeto*” (Measor & Sikes, 2004:271), de manera que en todo momento, durante el trabajo de campo y fuera de él, teníamos claro que todos los participantes debían ser tratados desde el principio del respeto al otro.
- E. *Compromiso con el conocimiento.* Uno de los criterios por los cuales seleccionamos los casos fue por las posibilidades de aprendizaje que nos ofrece cada uno de ellos, en función de la temática que estamos investigando, y teniendo en cuenta, que son casos únicos por lo que no pueden llegar a ser generalizables. Asumimos el compromiso con el conocimiento por cuanto podemos aportar a la comunidad educativa en base a la finalidad principal de la investigación, y desde lo que nos pueden ofrecer los estudios de caso, que no es más que conocer cómo funciona la dinámica de aula mediante planteamientos innovadores.

Consideramos, que este criterio ético, es extensible al estudio integrado, al igual que los mencionados anteriormente.

VII.VII.II. Consideraciones éticas en la investigación biográfico-narrativa:

La investigación con historias de vida es franca en tanto que no busca dar una ilusión de verdad o convicción, sino que acepta la incertidumbre de la vida, sin pretender que seamos seres epistemológicamente objetivos cuando somos ontológicamente subjetivos (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008). Desde esta visión, el trabajar con historias de vida nos acerca a un sujeto complejo (Rhéaume, 1999) en sus diversas facetas, por tanto, las decisiones metodológicas que tomemos en la investigación biográfico-narrativa competen y afectan a quien está dispuesto a ofrecernos su narración de vida. Según Ruiz Olabuénaga (2012), la historia de vida, como investigación cualitativa, busca descubrir la relación dialéctica, la negociación cotidiana; por ello, sus datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el sujeto efectúa para vivir y sobrevivir

diariamente. Es por ello que las consideraciones éticas están sujetas y/o marcadas en atención a nuestra informante, desde una postura reflexiva.

Viruet (1997) y Atkinson (1998) señalaron algunos aspectos que todo investigador ha de tener en cuenta cuando se embarca en un proceso de investigación biográfico-narrativa:

1. En primer lugar, *explicar el propósito del estudio a la participante, así como el alcance de la información que va a relatar y a ofrecer*. Asimismo, entregar la información necesaria es relevante porque nos parece que el participante es portador de un mensaje ético en relación a la manera de concebir y de hacer en la investigación: son los participantes los “expertos”, que poseen los conocimientos y las informaciones que necesitamos y no a la inversa (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008).
2. *El consentimiento de la informante*. La investigación con historias de vida necesita del consentimiento informado de los participantes y de tener presente la libertad que tiene el sujeto frente a la propuesta realizada, permitiendo que el mismo pueda retirarse de la investigación en cualquier momento y, garantizar, que de hacerlo así, la información ofrecida no va a emplearse para ningún propósito o fin. En esta fase se especifica el número de sesiones o de encuentros, su duración, cada cuánto tiempo,... así como la necesidad de explicar al informante que se tomarán notas durante cada uno de los encuentros, que se discutirán al final del mismo. La historia de vida se grabará bajo consentimiento del participante. Para cumplir con los requisitos éticos, el participante debe firmar una hoja de consentimiento informado para la participación, grabación, transcripción y publicación de la historia de vida.
3. *Garantizar el anonimato y la confidencialidad del participante*³⁹. Esta consideración ética lleva parejo una sensación de libertad en la narración del informante.
4. *La relevancia de presentarse como investigadores*. Este aspecto no tiene un interés solamente por la transparencia, sino que permite aclarar que nuestro rol no es brindar una atención de tipo terapéutico. *Resulta necesario tomar estas precauciones para que la persona no ponga al investigador en el lugar de ayuda ni corra riesgos por el hecho de reencontrarse con su propia historia* (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008:34).
5. *El hecho de trabajar con historias de vida implica momentos muy fuertes desde el punto de vista afectivo y de la implicación de los participantes y de los propios investigadores*. Para ello, es importante construir una relación particular y específica con el narrador. Un relato permitirá el despliegue de una historia de vida en la medida en que el narrador se sienta en confianza, de forma

³⁹ Ídem de los criterios seleccionados en el estudio de casos, respecto al anonimato y la confidencialidad.

que se establezca su propio *pacto autobiográfico* (Lejeune, 1975) y acepte hablar en un dispositivo de escucha propuesto. Los vínculos que se crean durante el desarrollo de las entrevistas, entre informante e investigador, rompen con las formas más tradicionales de investigación, produciéndose una “*mayor igualdad, mayor paridad y mayor co-construcción en los conocimientos*” (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008:35).

6. *El principio de justicia*. Que la participante no se sienta valorada o juzgada, que no quede en evidencia, que no puedan ser sancionada por sus opiniones o actitudes. Así como, no provocar fatiga, cansancio, ansiedad... facilitar la relajación, la escucha atenta. Por otra parte, atender a los posibles beneficios del investigado y, finalmente, nunca provocarle perjuicios por su participación.

VII.VII.III. Consideraciones éticas para el estudio extensivo (cuestionario):

Como inicialmente expusimos, es significativo tener en cuenta que el desarrollo de cualquier investigación exige un compromiso ético y moral en la pregunta de investigación y la intención con que se emplearán los datos obtenidos gracias a la colaboración de los participantes (Meneses y Rodríguez, s/f).

En relación a las particularidades de este estudio, señalamos las siguientes consideraciones éticas (Meneses y Rodríguez, s/f). Estas cuestiones han guiado transversalmente el desarrollo del estudio extensivo, desde el diseño hasta el acceso al campo y posterior análisis.

- i. Es responsabilidad de la investigadora *hacer un uso adecuado de los instrumentos elaborados por terceros*, así como acreditarlo convenientemente reconociendo su uso.
- ii. Compromiso de la investigadora en relación con la *redacción de los ítems, teniendo en cuenta la importancia de su adecuación*, tanto en la forma como en el lenguaje, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades en la participación de la investigación.
- iii. Compromiso de la investigadora para *recoger de manera justa y no sesgada todas las alternativas de respuesta significativas para los participantes*, evitando que su respuesta sea orientada por unos fines que son ajenos al desarrollo del conocimiento científico.
- iv. Responsabilidad de la investigadora de *habilitar los mecanismos adecuados y oportunos para informar adecuadamente de los objetivos de la investigación*, informar de la necesidad de disponer del conocimiento de los participantes, así como respetar su derecho a no participar.

VII.VIII. Principios de la investigación.

Tras las consideraciones éticas, y como sumario, identificamos los **principios** que subyacen y que seleccionamos para el estudio integrado, descartamos la confidencialidad y la revisión por parte de los interesados, ya que los consideramos como criterios éticos. Por tanto, como principios integramos a:

I. ***La triangulación.***

Partiendo de las aportaciones de Denzin (1989), Cowman (1993) o Creswell (2002), se puede afirmar que la triangulación en el ámbito educativo es una estrategia de investigación mediante la cual un mismo objeto de estudio es abordado desde diferentes perspectivas de contraste o momentos temporales, donde la triangulación se pone en juego al comparar datos; contraponer las perspectivas de diferentes investigadores; entre otros, de forma diacrónica o sincrónica en el tiempo.

Por otra parte, Stake (2005:241) señala que *“la triangulación ha sido concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de un observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno”*. A partir del proceso de triangulación elaboraremos las conclusiones del estudio, ya que como menciona Stake es una técnica que nos permite obtener datos más claros en base a los instrumentos de investigación empleados.

II. ***El enfoque progresivo.***

“Es necesario partir de un primer análisis que nos trace una panorámica general en la que apoyar el proyecto inicial para progresivamente, según se vayan logrando distintas aportaciones e interpretaciones, ir retomando el sentido de la investigación” (Pozuelos, 2002:25).

VII.IX. Consideraciones finales.

Nuestra finalidad ha recaído en *mostrar el esquema particular del Estudio Integrado*, aportando las bases para seleccionar los paradigmas cualitativo y cuantitativo en nuestra investigación. Con ello demostramos que ambos paradigmas o enfoques metodológicos se pueden combinar, resultando un estudio con múltiples posibilidades, siempre acorde y paralelo a su finalidad y propósitos. Asimismo, nuestro objetivo no era entrar en el clásico debate sobre “*metodología cualitativa o metodología cuantitativa*” sino que ambos son necesarios y así lo hemos tratado de demostrar.

Al mismo tiempo, justificamos la *selección del objeto de estudio*, otorgando al mismo un papel esencial en la mejora de la escuela, así como, una consecuencia de las vivencias, valores, principios y experiencias de la investigadora a lo largo de su trayectoria vital. No ha sido una discriminación al uso, después de numerosas reflexiones sobre cómo enfocar el objeto de estudio, determinamos que versaría sobre las variables que intervienen en la dinámica de aula en base a planteamientos innovadores. Pensamos que es un tema relevante para el campo educativo, pues son numerosas sus ventajas, entre ellas destacamos: *permitir a los docentes reflexionar sobre su práctica, sobre las variables que intervienen en la acción educativa, con el fin de determinar los mecanismos y estrategias que favorezcan una educación adaptada a las características de los escolares y a los nuevos tiempos*.

Para explicitar los *propósitos*, partimos inicialmente de la finalidad del estudio de la que, de forma subyacente, emergen diversas problemáticas que dan lugar a la expresión de los objetivos y a las preguntas de la investigación. El esquema seguido nos aporta una visión pormenorizada y particular de estos elementos, todo lo cual nos conduce hacia el diseño de la *tabla de categorías*, con el fin de sintetizar cada categoría en relación con los interrogantes que se extraen de cada una de ellas, así como con los propósitos del estudio. A la par de especificar su contenido, los instrumentos de investigación y la relación de ítems del cuestionario.

Aunque se dedique un capítulo a cada estudio particular (extensivo – cuestionario–, intensivo –estudio de casos– y subjetivo –historia de vida–), hemos definido el concepto de cada uno, así como las características más representativas de cada paradigma metodológico. Todo ello, nos aporta unos antecedentes previos a su diseño.

Finalizamos el capítulo, señalando las consideraciones éticas generales para el estudio integrado, particularizando cada estudio con su propio compromiso.

De forma muy esquemática, así quedaría recogido el marco de la investigación, desde el desarrollo de tres estudios (Figura 7.6.):

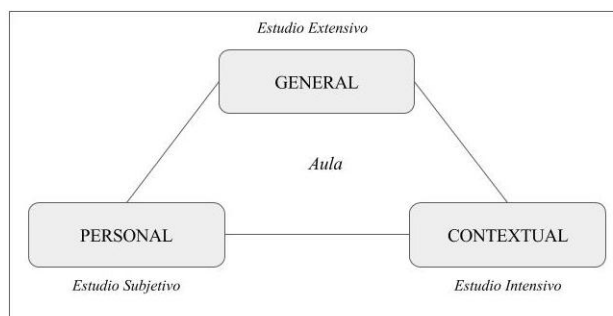


Figura 7.6: Estudios que componen nuestra investigación

A modo de síntesis, podemos establecer que las características principales de nuestra investigación (Tabla 7.22.), siguiendo a González (2007), son las siguientes:

- ⇒ Se efectúa a partir de una amplia y estrecha relación con las docentes participantes de los centros educativos estudiados –estudios de casos-. Y en menor grado, con los docentes participantes del estudio extensivo (cuestionario). En este último caso, la vinculación se mantuvo principalmente con el director/a de cada centro educativo o, en su respectivo caso, el resto del equipo directivo.
- ⇒ La investigadora pretende obtener información significativa desde dentro, a través de la atención y la sistematización de los recursos utilizados, y desde fuera, analizando los datos aportados por los participantes.
- ⇒ Combinación e integración metodológica, con la finalidad de comprender y profundizar en el objeto de estudio.
- ⇒ Se emplean instrumentos cualitativos (entrevistas, análisis de documentos, diario de investigación...) y cuantitativos (cuestionario).
- ⇒ El diseño de investigación es abierto, flexible y progresivo, pues es capaz de ir construyendo y adaptando elementos de análisis a lo largo de todo el proceso de investigación.
- ⇒ Nuestra finalidad es la particularización, no la generalización.

Tabla 7.22: Características principales de la investigación

Estudio Extensivo



El Cuestionario

CAPÍTULO VIII.DISEÑO DEL ESTUDIO EXTENSIVO. EL CUESTIONARIO



ESTUDIO EMPÍRICO

Estudio Extensivo

Resumen: En la primera fase de la investigación, se ha desarrollado un **estudio extensivo** en el que se administró un cuestionario a docentes de la etapa de Educación Infantil y a docentes de la etapa de Educación Primaria, de centros educativos públicos de la provincia de Huelva, los cuales fueron seleccionados en función de estar adscritos durante el curso 2012/2013 a proyectos de innovación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, y por otra parte, centros educativos que se eligieron en función de informantes claves (asesores y asesoras de los Centros del Profesorado de Huelva y provincia), aportando las razones para ello. En esta etapa inicial de investigación se ha arrojado información fruto de análisis estadísticos diferentes y complementarios, teniendo en cuenta el tipo de diseño utilizado, mediante el software de análisis de datos cuantitativos SPSS versión 20. La información obtenida ha permitido conocer, de manera aproximada, el patrón de aula que siguen los docentes de estas etapas educativas en centros que son considerados como innovadores o que, están adscritos a proyectos de innovación, en función de las categorías de análisis del estudio. En primer lugar, recogemos el marco conceptual y terminológico del cuestionario. Asimismo, una vez consideradas sus características más representativas, especificamos la población y la muestra del estudio extensivo. En tercer lugar, ahondamos en el proceso de elaboración del cuestionario, ligado a este apartado, aunque en diferentes secciones, nos encontramos los pasos esenciales para su elaboración: formato y estructura del cuestionario, elección de las preguntas del cuestionario y descripción de las preguntas del cuestionario. Ya construido el instrumento, el siguiente paso consiste en la presentación y administración del cuestionario. En este espacio, especificamos el proceso que seguimos desde su elaboración hasta la recogida de los cuestionarios en los centros educativos. Finalmente, concluimos con el análisis y tratamiento de la información; a la par que con unas consideraciones finales.

Palabras clave: paradigma cuantitativo, cuestionario, estudio extensivo, muestra, centros educativos de la provincia de Huelva, análisis estadístico

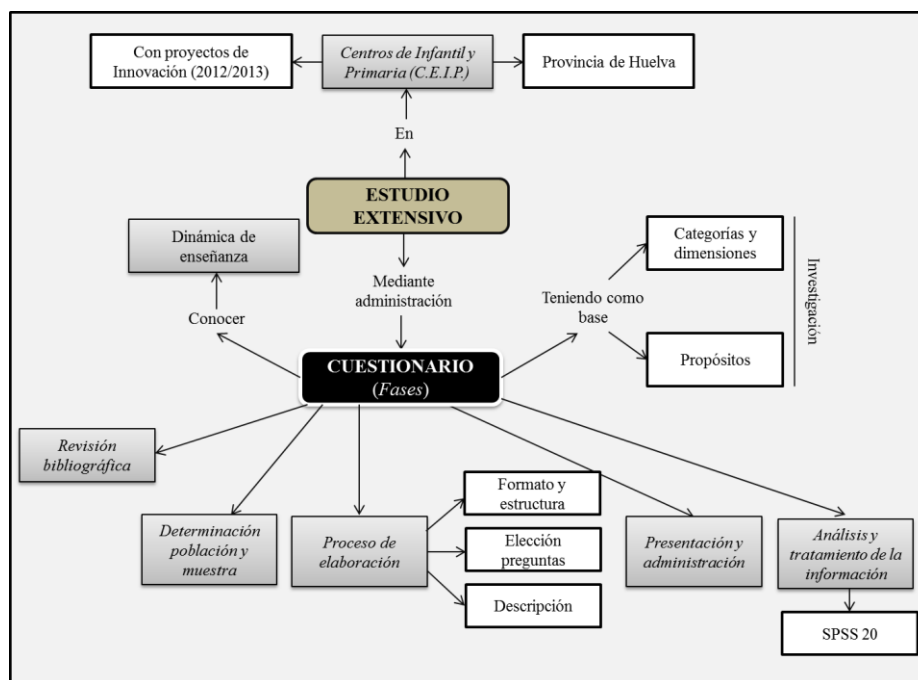


Figura 8.1: Estructura contenidos tema 8

Una mente que se ha embebido alguna vez del gusto por la investigación científica, y ha aprendido el hábito de aplicar fácilmente sus principios a las cosas que ocurren, tiene dentro de sí mismo una fuente inagotable de contemplación pura y emocionante (John Herschel)

John Herschel (7 de marzo de 1792 - 11 de mayo de 1871) fue un matemático, astrónomo y químico inglés



El desarrollo de este capítulo, lo hemos estructurado de la siguiente manera:

En primer lugar, nos centramos en las *bases teórico-conceptuales del cuestionario*. Nos basamos en diferentes definiciones de las que extraer sus características más significativas. Así como, sus ventajas y limitaciones en el campo de la investigación educativa. Con estas aportaciones evidenciamos su utilidad para nuestra investigación y, concretamente, para el estudio extensivo.

Posteriormente, en función del análisis conceptual realizado, es el momento de determinar la *muestra* y la *población* para el estudio extensivo. Para ello, consideramos que el punto fuerte de la selección son los proyectos de innovación que implementaron centros educativos de la provincia de Huelva. Recurrimos a los datos facilitados por la Consejería de Educación y con ello obtuvimos una muestra total de 19 centros. Asimismo, recurrimos a informantes clave (asesores de los tres Centros del Profesorado de Huelva), con la finalidad de incluir centros que, desde su visión, eran innovadores. Añadimos los informantes clave, puesto que, de la muestra total extraída de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, no participaron todos. La muestra definitiva, la componen un total de 13 centros educativos. Estos centros se encuentran ubicados en la comarca de la Sierra de Huelva, la Cuenca Minera, el Condado, la Costa, la comarca Metropolitana de Huelva y el Andévalo.

En tercer lugar, detallamos el *proceso de elaboración del cuestionario* en el que determinamos los aspectos básicos para su elaboración formal. A tenor de esta apreciación, concluimos que los elementos clave para que el cuestionario sea válido, son: la *redacción de las preguntas* y la *determinación*

de los aspectos formales del cuestionario. En esta sección incluimos la relación de los ítems del cuestionario con los objetivos y con las categorías de la investigación; ya que, el cuestionario debe ser un paso más en la concreción de los indicadores, los cuales han de estar basados en los objetivos de la investigación.

Tras describir el proceso de elaboración del cuestionario, afrontamos una de las fases que forman parte de su elaboración: el *formato y la estructura del cuestionario*. Algunos de los criterios que consideramos para una correcta presentación fueron relativos a: la presentación, la longitud, el orden de las preguntas, el formato de las mismas, el tipo de aplicación y la precodificación.

Por otra parte, *el cuestionario queda estructurado en función de las dimensiones o apartados siguientes: Datos del profesorado participante* (preguntas socio-demográficas), 1. *Estructura conceptual del aula* (con el objetivo de obtener una idea acerca de lo que los docentes consideran como aula), 2. *Estructura académica* (divida en dos secciones: el currículum y la dinámica de enseñanza), 3. *Estructura Organizativa: Organización espacial y temporal* (con la finalidad de describir y analizar las posibilidades formales de las clases, si el alumnado interviene en la organización del espacio, cómo se flexibiliza el tiempo...), 4. *Estructura social* (relaciones sociales, normas y valores), 5. *Estructura comunitaria* (la participación de otros agentes en la dinámica del aula), 6. *Facilitadores* (identificar aquellos elementos que motivan la acción educativa), 7. *Obstáculos* (conocer algunas de las limitaciones que obstaculizan la dinámica de enseñanza).

Aunque lo incluimos en apartados diferentes, la *elección de las preguntas del cuestionario*, entraría a formar parte del proceso de elaboración del cuestionario. En general, optamos por preguntas de tipo cerrado, con escala no comparativa tipo Likert (valores de 1 a 4). Algunos autores consideran que la preparación y selección de los modelos de respuesta es la parte más decisiva de los cuestionarios. Continuando con la *descripción de las preguntas del cuestionario*, éstas son de tipo: cerradas ordinales (excluyentes y ordenadas por intensidad), cerradas (varias alternativas de respuesta y excluyentes), cerradas (dicotómicas y excluyentes), preguntas donde se anota una cifra y abiertas (sólo para añadir observaciones finales).

Otro de los aspectos que contemplamos es la *presentación y administración del cuestionario*. En este apartado abordamos el proceso de transición del cuestionario desde su origen, al destino en los centros educativos y su posterior devolución, para proceder al análisis y tratamiento de los datos.

Finalmente, concluimos con el *análisis y tratamiento de la información*. Para ello, nos servimos del programa de análisis de datos estadísticos SPSS en su versión 20.

VIII.I. El Cuestionario: Aproximación terminológica y conceptual.

En la primera fase de la investigación, se ha desarrollado un estudio extensivo en base a la aplicación de un cuestionario a docentes que ejercen su labor en centros educativos públicos tanto en la etapa de Educación Infantil como de Educación Primaria. Nosotros, al igual que señala Buendía (1998:119), pensamos que el cuestionario como método de investigación *“es capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables... según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida”*. El control es puramente estadístico e intenta representar el universo a través del análisis de las variables seleccionadas para el estudio. Se trata de conocer qué es lo que dicen y muestran los docentes respecto a las múltiples variables que inciden en la dinámica de aula y que nos permiten conocerla y comprenderla.

El cuestionario es uno de los instrumentos más empleados en la investigación en el campo de las Ciencias Sociales. Como señalan Rodríguez, Gil y García (1999:185) *“este instrumento se asocia a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos, porque se construye para contrastar puntos de vista, porque favorece el acercamiento a formas de conocimiento nomotético no ideográfico, porque su análisis se apoya en el uso de estadísticos que pretenden acercar los resultados en unos pocos elementos (muestra) a un punto de referencia más amplio y definitorio (población) y en definitiva, porque suelen diseñarse y analizarse sin contar con otras perspectivas que aquélla que refleja el punto de vista del investigador”*. Autores como Anderson & Burns (1989) o Walker (1989) conceden al cuestionario la consideración de una entrevista ya que ambas técnicas se basan en la formulación de preguntas con un objetivo concreto. Tal y como afirma Woods (1989:68), *“los cuestionarios pueden ofrecer información objetiva útil y también actúan como un test parcial de teorías generadas localmente”*.

Asimismo, este autor (Woods, 1989:129) establece su utilidad:

- c) Como un medio de recogida de información, especialmente, como medio adecuado de recogida de datos a partir de muestras más amplias que las que pueden obtenerse por entrevistas personales. Es decir, nos permite obtener declaraciones subjetivas de un número elevado de sujetos en un relativo espacio temporal y sin la presencia del investigador. Aunque, en nuestro caso, la investigadora entregó y recogió los cuestionarios personalmente.
- d) Como punto de partida para el uso de métodos más cualitativos. Tomamos como referente el estudio general, para centrarnos en lo particular, en la realidad organizativa, metodológica... de una determinada realidad, seleccionada en base a una serie de criterios. Fue el inicio para la realización de los estudios de caso.

En definitiva, se ha optado por la utilización del cuestionario ya que este es “*el modo apropiado de investigación para hacer inferencias a un grupo de personas mayor a partir de datos obtenidos de un grupo relativamente pequeño de individuos*” (Marshall & Rossman, 2006:125).

No obstante, somos consecuentes con las ventajas e inconvenientes que presentan los instrumentos de recogida de información, aun siendo conscientes de ello, en el caso de los cuestionarios, los encuestados a la hora de cumplimentar el cuestionario, pueden no decir la verdad o lo que opinan, debido a factores contextuales o personales (Gómez, 1990). Ante este hecho, Buendía (1998:120) afirma que, al menos, “*manifiestan lo que desean que el investigador sepa de ellos*”.

Volviendo a reiterar las ventajas y los inconvenientes del cuestionario⁴⁰ según Hopkins (1989:95), hemos empleado el cuestionario en nuestra investigación porque: es fácil de realizar y de valorar, compara directamente grupos e individuos, da retroalimentación sobre actitudes, adecuación de recursos, adecuación del profesor... y los datos son cuantificables. Asimismo, señalamos, que nos permite acercarnos a una población más amplia que si recurriéramos a otros medios, pero con sus inconvenientes, uno de ellos radica en la dificultad de conseguir preguntas que exploren en profundidad; así como, el análisis requiere tiempo, necesitamos gran preparación para conseguir preguntas claras y relevantes. Por otra parte, la eficacia depende mucho de la capacidad lectora y de la comprensión y, se puede tener reparo en contestar sinceramente⁴¹.

Para su construcción seguimos los pasos que Sierra Bravo (2005) señala, tales como: a. formulación de hipótesis u objetivos, b. determinación de variables: operativizarlas especificando sus dimensiones, c. planificación del contenido: construcción del contenido, especificación de las preguntas más adecuadas, las categorías que más les convengan, determinación del número, orden,..., d. elaboración formal, redacción formal de las preguntas y determinación de los criterios formales y de sus elementos accesorios, e. juicio crítico, f. reformulación y, g. cuestionario definitivo.

La construcción del cuestionario se convierte en un factor esencial para el desarrollo de la investigación y la consecución de sus objetivos.

⁴⁰Expuestos en el Estudio Intensivo

⁴¹En numerosos casos, se puede recurrir a la “deseabilidad social”.

VIII.II. Determinación de la población y muestra.

La población del estudio la conforman *docentes que trabajan en los centros educativos que se encuentran implementando proyectos de innovación dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía*⁴², en la provincia de Huelva, durante el curso 2012/2013.

Tras obtener la información oficial de los centros educativos, seleccionamos aquellos que imparten las enseñanzas de Infantil y Primaria (públicos), relegando para futuras líneas de continuidad la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y las escuelas de Educación Infantil.

La muestra la componen 19 centros educativos, de los que participaron 13.

A continuación, mostramos un listado con los centros educativos pertenecientes a la muestra seleccionada. De este extracto, participaron 10 centros. Los motivos de esta carencia de participación se exponen más adelante. Con la presentación de este listado (Tabla 8.1.) caracterizamos la muestra, gracias a la información extraída de la propia web de cada escuela, así como de otros recursos procedentes de Internet.

	Ubicación (localidad) Datos de la localidad Página Web	Proyectos y Planes	Número de profesores/as tutores	Datos del centro
C.E.I.P. Lope de Vega	Almonte  Dirección: C/ El Pocito, s/n. Almonte, villa andaluza de 22.000 habitantes, está situada entre las campiñas vitícolas del Condado onubense y las célebres marismas del Guadalquivir. Desde siempre Almonte ha vivido de su agricultura, ganadería y de los usos tradicionales que su rico patrimonio natural le proporcionaba http://www.almonte.es/index.php?id=384&L=s_elf/robots.txt	Proyectos extraídos de la página web del centro: • Proyecto Educativo Aula Abierta • Escuela Espacio de Paz • Proyecto de Coeducación • Animación a la lectura • Solidarios Proyectos de la Consejería de Educación para este curso: Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular. Proyecto de Atención a la Diversidad de Género (Coeducación). Proyecto Plan de Autoevaluación y Mejora. Proyecto de Escuela: Espacio de Paz. Proyecto Deporte en la Escuela	• • • • 2 maestras de Infantil en 4 y 5 años. 3 tutores de Primero de Educación Primaria. 4 tutoras de Segundo de Educación Primaria. 3 tutores/as de tercero de Educación Primaria	El C.E.I.P. Lope de Vega es conocido con el nombre de "El Pocito", cumple ya 40 años.

⁴²La contabilización de los centros se realizó a través de la información oficial recogida en la página web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/buscadorCentros?es_inicio=si&idMenu=mC5

C.E.I.P. Los Llanos	Almonte  Dirección: C/ Camino de los llanos, 10. Almonte, villa andaluza de 22.000 habitantes, está situada entre las campiñas vitícolas del Condado onubense y las célebres marismas del Guadalquivir. Desde siempre Almonte ha vivido de su agricultura, ganadería y de los usos tradicionales que su rico patrimonio natural le proporcionaba http://www.almonte.es/index.php?id=384&L=s_elf/robots.txt	Proyectos extraídos de la página web del centro: - Escuela Espacio de Paz. - Centro TIC de Gestión. Proyectos de la Conserjería de Educación para este curso: Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular. Proyecto de Atención a la Diversidad de Género (Coeducación). Proyecto de Escuela: Espacio de Paz. Proyecto TIC práctica docente. Proyecto TIC de gestión.		
C.E.I.P. Los Taranjales	Almonte  Dirección: C/ El Pastorcito, s/n. C.P. 21730 Almonte, villa andaluza de 22.000 habitantes, está situada entre las campiñas vitícolas del Condado onubense y las célebres marismas del Guadalquivir. Desde siempre Almonte ha vivido de su agricultura, ganadería y de los usos tradicionales que su rico patrimonio natural le proporcionaba. http://www.almonte.es/index.php?id=384&L=s_elf/robots.txt	Proyectos extraídos de la página web del centro: - Proyecto TIC. - Proyecto de Interculturalidad. - Plan de Autoprotección. - Plan de Biblioteca. - Plan de Convivencia. - Plan de Apoyo a las familias. Proyectos de la Conserjería de Educación para este curso: Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular. Proyecto de Atención a la Diversidad de Género (Coeducación). Proyecto Plan de Autoevaluación y Mejora. Proyecto de Escuela: Espacio de Paz. Proyecto de Atención Socio-Educativa. Plan de Apertura. Proyecto TIC práctica docente. Proyecto TIC de gestión.	3 maestros/as de Educación Infantil. 6 maestros/as tutores/as de Educación Primaria.	Dato de interés: El día 26 de febrero de 2010, el ayuntamiento de Almonte concedió al centro, el premio Andalucía en reconocimiento a su labor educativa y social. En este reconocimiento son partícipes todos los compañeros que han desarrollado su labor educativa en el centro, aportando su dedicación, esfuerzo y profesionalidad.

C.E.I.P. Moreno y Chacón	Ayamonte  Dirección: C/Villablanca, s/n. C.P. 21400 Ayamonte es una ciudad en el municipio homónimo de la provincia de Huelva, Andalucía, España. Con una población de 18.831 habitantes (2005) y una superficie de 142 km², tiene una densidad de 126,7 hab/km². Los ayamontinos se hallan repartidos en cuatro núcleos de población diferenciados entre sí. El primero y principal es el que da nombre a la ciudad, Ayamonte, centro neurálgico de todos ellos, y que se halla a su vez dividido en barriadas, el segundo en población es Punta del Moral situado en la playa oriental de Isla Canela, a unos 5 km. del primero, con claro sabor marinero y gran centro turístico de la ciudad, sus habitantes se autodenominan "Punteros". Seguido en orden se halla Pozo del Camino, situada a unos 10 km al este, fronteriza con la vecina población de Isla Cristina, la cual administra una tercera parte de este núcleo urbano. La última es también la más cercana, pues está apenas separada de Ayamonte por un caño de río, situada en la zona norte de Isla Canela, recibe de ésta ese nombre, siendo conocida como Barriada de Canela.	Proyectos extraídos de la página web del centro: Proyecto de Innovación Proyecto de Educación Compensatoria. Plan de Convivencia. Proyectos de la Conserjería de Educación para este curso: Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular. Proyecto de Atención a la Diversidad de Género (Coeducación). Proyecto de Escuela: Espacio de Paz. Proyecto de Fomento a la Lectura. Proyecto de Atención Socio-Educativa. Plan de Apertura. Proyecto TIC Práctica Docente. Proyecto TIC de gestión.	10 maestros/as tutores/as en Educación Infantil. 14 maestros/as tutores/as en Educación Primaria.	El barrio donde está situado el C.P. Moreno y Chacón, nace a finales de los años 60 y principios de los 70 como la zona de ampliación de Ayamonte. Con la idea de crear una carretera de unión entre los núcleos de población de Isla Canela (la barriada de Canela y la Punta de Moral) y para fomentar el desarrollo turístico de la zona se comienza a desecar la marisma que separa Ayamonte de Isla Canela. Al final de la Avenida Alcalde Narciso Martín Navarro, se edificó el colegio con la intención de acoger a los niños y niñas de la barriada de Canela y la última mitad de la ciudad avenida.
C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez	Beas  Dirección: Francisco Vázquez Limón, 11 C.P.: 21630 Beas (4.353 habitantes) se encuentra asentada sobre una pequeña colina de unos 123 metros de altura, en las proximidades del arroyo de Trigueros. Sus aguas confluyen a los dos ríos más importantes de Huelva, el Odiel por el Oeste y el Tinto por el Este. La villa de Beas, está entre los municipios de San Juan del Puerto (14 kms. al sur) y Valverde del Camino (19 kms. al Norte), en la Carretera Nacional 435, que une el sur de la provincia con la Sierra y Extremadura. La distancia con Huelva, capital de la provincia, es de 25 kms. y 90 kms. con Sevilla, capital de Andalucía. http://www.aytobeas.es/index.php?option=com_phocamaps&view=map&id=1&Itemid=145	Proyectos de la Conserjería de Educación para este curso: Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular. Proyecto de Atención a la Diversidad de Género (Coeducación). Proyecto de Atención Socio-Educativa. Plan de Apertura. Proyecto TIC práctica.	6 maestros/as tutores/as en Educación Infantil. 4 maestros/as tutores/as en primer ciclo de Educación Primaria. 4 maestros/as tutores/as en segundo ciclo de Educación Primaria. 4 maestros/as tutores/as en tercer ciclo de Educación Primaria.	Según aparece recogido en la página web del centro, el proyecto enmarca y engloba a toda la comunidad, todo está interactuando con todo. El centro está compuesto por tres edificios, dos de ellos de similar estructura y donde trabaja el alumnado de Primaria, el otro edificio es de más reciente construcción y está ocupado por el alumnado de Infantil. El centro tienen dos salidas, la principal a la calle Dior. Vázquez Limón 11 y otra a la calle Antonio Pérez Ruiz.

C.E.I.P. Las Viñas	Bollullos par del Condado  Dirección: C/ Las Viñas, s/n, C.P. 21710 Bollullos par del Condado es una localidad onubense situada a medio camino entre Sevilla-Huelva y es puerta de acceso al Parque Nacional de Doñana y a las playas de Matalascañas. Situada en la Comarca del Condado con una población algo superior a los 13.500 habitantes, Bollullos ha pasado de ser un pueblo cuya dependencia económica de la agricultura era clara y manifiesta, a diversificarse, pasando diferentes sectores de la población a desempeñar tareas en la industria agroalimentaria. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/21003955/helvia/sitio/upload/Proyecto_Educativo.pdf	Proyectos extraídos de la página web del centro: Proyecto Bilingüe. Red andaluza de ecoescuelas. Proyecto de Fomento a la Lectura. Proyecto Deporte en la escuela. Plan de Apertura. Proyecto TIC. Plan de Autoevaluación y Mejora. Plan de Convivencia. Proyectos de la Conserjería de Educación para este curso: Proyecto Inglés. Proyecto Grimm-Averroes. Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular. Proyecto Implementación del Portafolio Europeo de las Lenguas. Proyecto Red Andaluza de Ecoescuelas. Proyecto Deporte en la Escuela. Proyecto de Escuela: Espacio de Paz. Proyecto de fomento a la lectura. Proyecto de Atención Socio-Educativa. Plan de Apertura. Proyecto TIC de práctica docente. Proyecto Plan de Autoevaluación y Mejora. Proyecto TIC de gestión.	2 tutores/as en 3 años y 1 de apoyo; 2 tutores/as en 4 años; 2 tutores/as en 5 años y 1 de apoyo en 4 y 5 años. 3 tutores/as de primero de Educación Primaria; 2 tutores/as de segundo de Educación Primaria. 3 de tercero de Educación Primaria; 3 de cuarto de Educación Primaria; 2 de quinto de Educación Primaria; 2 de sexto de Educación Primaria; 1 de apoyo etapa.	El colegio se inauguró en 1983 con no pocos problemas. Se daba la circunstancia de que llegó septiembre de ese año y el colegio no había sido recepcionado por la administración educativa, por no estar totalmente terminado. Fue en ese momento cuando se empezó a apostar fuerte por nuestro centro educativo. Tanto los padres como los profesores formaron una pila hasta conseguir que sus aulas fueran finalmente ocupadas y la actividad escolar pudiera comenzar. Fue la primera victoria surgida del esfuerzo de una comunidad educativa unida ante la adversidad. Este hecho marcaría definitivamente el futuro de nuestro querido colegio.
C.P.R. Aderán 1	Cabezas Rubias  Dirección: Calle Santo s/n° Actualmente, esta población, inmersa en plena Comarca del Andévalo Occidental, enlazando con la Sierra de Aracena, cuenta con una población de 929 habitantes, según datos recogidos del último censo poblacional. Limita al Oeste con Santa Bárbara y Paymogo, al Sur con Puebla de Guzmán y Tharsis, al Este con El Cerro del Andévalo y Calañas y al Norte con San Telmo, Aroche, Cortesana Y Rosal de la Frontera. Actualmente, Cabezas Rubias tiene hoy sus fuentes de empleo en las campañas estacionales de naranjas y fresas de las Costa, en la siembra y corta de eucaliptos y pinos y en la ganadería. http://www.cabezasrubias.com/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=70	Proyectos extraídos de la página web del centro: Proyecto Escuela Espacio de Paz. Red Andaluza de Ecoescuelas. Centro TIC. Plan Lectura y Biblioteca. Programa de Calidad y Mejora de los rendimientos escolares. Plan de Igualdad. Proyecto HUIZA. Proyecto COMENIUS. Proyectos de la Conserjería de Educación para este curso: Proyecto Red Andaluza de Ecoescuelas. Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular. Proyecto de Escuela: Espacio de Paz. Proyecto TIC de práctica docente. Proyecto TIC de gestión.	3 maestros/as de Educación Infantil. 8 maestros/as de secundaria. 10 maestros/as de Educación Primaria.	El C.P.R. ADERÁN es una agrupación rural, que abarca a tres colegios de las localidades de Cabezas Rubias, Montes de San Benito y Villanueva de las Cruces. Estas localidades están ubicadas en el Andévalo Noroccidental, extensa área situada entre la Sierra y las tierras llanas del litoral de la provincia onubense. En el curso 1998/99 se constituyeron como Ecoescuela y comenzaron a considerar la Educación Ambiental como eje integrador y globalizador del PEC y que de alguna manera han sido premiadas o reconocidas. Todos ellos se han encauzado dentro del programa de Ecoescuelas.

C.E.I.P. Doctor Peralías Panduro	Corteconcepción  Dirección: Avda. Juan Ramón Jiménez s/n. C.P. 21209. Una población de 600 habitantes que está enclavada en plena Sierra de Aracena (Huelva). La economía de la mayor parte de Corteconcepción, depende de los mataderos y de las peonadas que ofrece el Ayuntamiento.	Proyectos de la Conserjería de Educación para este curso: Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular. Proyecto de Atención a la Diversidad de Género (Coeducación). Proyecto Deporte en la Escuela. Proyecto de Escuela: Espacio de Paz.		Todos los años el centro se plantea estudiar la oferta que presenta la Junta de Andalucía de programas educativos para decidir qué Planes o Programas responden a los objetivos programados en el Plan de Centro.
C.E.I.P. Maestro Rafael Carballar	Higuera de la Sierra  Dirección: De las Pozas, s/n. El pueblo tiene unos 1200 habitantes y pertenece al Parque Natural de la Sierra de Aracena, en el norte de la provincia de Huelva. La mayoría de las familias viven de la construcción, trabajos del campo y actividades de contratación del ayuntamiento.	Proyectos extraídos de la página web del centro: Plan de apertura Plan de Apoyo y Refuerzo de Compensación Educativa. Programa de Acompañamiento en Inglés. Proyecto Escuela Espacio de Paz. Deporte en la Escuela. Plan de Lectura y Biblioteca. Asociación COMENIUS, con otros centros europeos. Agrupación ARCE, con otros colegios españoles. Proyectos de la Conserjería de Educación para este curso: Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular. Proyecto de Escuela: Espacio de Paz. Proyecto Deporte en la Escuela. Proyecto de Atención Socio-Educativa. Plan de Apertura.	180 alumnos/as 3 tutores/as de Educación Infantil. 6 tutores/as de Educación Primaria. Secundaria (1º y 2º)	El centro tiene el nombre de un maestro que trabajó por conseguir un nuevo edificio moderno, amplio, cómodo y con todas las ventajas necesarias para desarrollar en él una enseñanza con la mejor calidad posible. Tiene 15 años, está situado a las afueras del pueblo, sobre una zona antigua agrícola.
C.E.I.P. Giner de los Ríos	Huelva  Dirección: Calle Legión Española, 13 Huelva es una ciudad y municipio español, capital de la provincia que lleva su nombre, situado en la comunidad autónoma de Andalucía. Se encuentra localizada en la denominada «Tierra llana», en la confluencia de los ríos Tinto y Odiel, perteneciendo a la «Cuenca del Guadiana».1 y según datos del INE poseía a 1 de enero de 2012 una población de 148.568 habitantes. Al ser capital de provincia acoge a su vez los principales servicios públicos de la zona tanto provinciales, autonómicos como estatales. http://es.wikipedia.org/wiki/Huelva	Proyectos extraídos de la página web del centro: Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Actividades extraescolares, aula matinal y comedor escolar (PAF). Centro bilingüe. Proyectos de la Conserjería de Educación para este curso: Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular. Proyecto Inglés. Proyecto de Escuela: Espacio de Paz. Proyecto de Atención Socio-Educativa. Plan de Apertura. Proyecto TIC práctica docente. Proyecto TIC de gestión.	En 1984 comenzó la andadura de este centro educativo con un proyecto lleno de ilusión que inician un grupo entusiasta de maestros/as. Se elige el nombre de Giner de los Ríos no sólo como homenaje al insigne pedagogo andaluz, sino también como señal de identidad de la forma en que trabajamos y aprendemos en esta escuela: Apertura al entorno. Participación de las familias. Solidaridad	

C.E.I.P. Manuel Siurot	La Palma del Condado  Dirección: Avda. de Sevilla, 71. La Palma del Condado es un municipio español de la provincia de Huelva, Andalucía. En el año 2010 contaba con 10.475 habitantes. Es una localidad con una gran tradición vinícola, limita al norte con Paterna del Campo y Niebla, al sur con Bollullos Par del Condado, al este con Villalba del Alcor, y al oeste con Villarrasa. http://es.wikipedia.org/wiki/La_Palma_del_Condado	Proyectos extraídos de la página web del centro: Proyecto TIC. Proyecto Escuela: Espacio de Paz. Proyecto de Innovación Educativa (Musicoterapia) Proyecto de Coeducación e Igualdad. Proyecto de Bilingüismo (inglés) Proyectos de la Conserjería de Educación para este curso: Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular. Proyecto Inglés. Proyecto de Atención a la Diversidad de Género (Coeducación). Proyecto de Escuela: Espacio de Paz. Proyecto TIC de práctica docente. Proyecto TIC de gestión.	18 maestros/as tutores/as: 6 en Infantil y 12 en Primaria. Un Maestro de apoyo a la Educación Primaria	El colegio lleva el nombre de Manuel Siurot, puesto que este mismo nació en la localidad de la Palma del Condado, ejemplo de una vida dedicada a los más necesitados y, en especial, a los más pobres. Tienen publicaciones de discos musicales, etc.
C.E.I.P. Santa Bárbara	La Zarza  Dirección: Extramuros s/n. 21310 La Zarza se encuentra en el Andévalo, en la faja pirítica que se extiende desde Aznalcóllar (Sevilla) hasta cerca de la costa del Atlántico portugués. Esta franja tiene una longitud de 230 kilómetros y una anchura de entre 30 y 40 kilómetros.	Proyectos de la Conserjería de Educación para este curso: Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular. Proyecto Deporte en la Escuela. Proyecto de Escuela: Espacio de Paz. Proyecto de Atención Socio-Educativa. Plan de Apertura. Proyecto TIC de práctica docente. Proyecto TIC de gestión.	Una tutora para los tres ciclos de Educación Infantil. Un maestro de apoyo a Infantil 5 tutores para Educación Primaria. Siendo el	El colegio se encuentra en la población de la Zarza (Huelva). El nombre del pueblo procede del nombre de la mina, de la cual ha vivido durante mucho tiempo y que a día de hoy se encuentra cerrada.
C.E.I.P. Miguel Hernández	Manzanilla  Dirección: Barriada de Blas Infante s/n. 21890 Manzanilla es un municipio de 40 Kms2 de extensión, que cuenta con unos 2500 habitantes. Los vinos hicieron de éste un pueblo rico y próspero en el pasado, pero la crisis del sector, causada entre otros factores, por las plagas de la vid, hicieron que entrase en decadencia a principios del siglo XX. La maxilua romana, heredera de la antigua Ostur, que vio convertir su nombre en Manzanilla tras la denominación árabe, cuenta con un bello patrimonio arquitectónico.	Proyectos extraídos de la página web del centro: Proyecto TIC. Proyecto Escuela: Espacio de Paz. Proyecto de Coeducación. Proyectos de la Conserjería de Educación para este curso: Proyecto de Atención a la Diversidad de Género (coeducación). Proyecto de Escuela: Espacio de Paz. Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular. Proyecto TIC de práctica docente. Proyecto TIC de gestión.	Total maestros: 23.	El colegio está situado en una localidad que se encuentra a muy pocos kilómetros de otras poblaciones más importantes. Bien comunicada y a pocos kilómetros de Huelva y Sevilla. Es el único centro educativo del pueblo. El centro lleva apostando por la innovación los últimos años, adquiriendo el Claustro de profesoras de manera creciente un compromiso con la innovación y el cambio.

C.E.I.P. Virgen del Rosario	Minas de Riotinto  Dirección: Telera, 3. 21660 Minas de Riotinto es una localidad de la provincia de Huelva. En el año 2007 contaba con 4281 habitantes. Se encuentra situada a una altitud de 416 metros y a 74 kilómetros de la capital de provincia, Huelva. Se sitúa en el corazón de la franja pirítica del suroeste peninsular. Por superficie se encuentra entre los diez municipios más pequeños de la provincia de Huelva., pero a pesar de su escasa extensión ha albergado históricamente las principales minas de oro, plata y cobre del país y guarda un impresionante patrimonio industrial que lo convierten en uno de los puntos más singulares de Andalucía. http://huelvapedia.wikanda.es/wiki/Minas_de_Riotinto.	Proyectos extraídos de la página web del centro: Proyecto Escuela: Espacio de Paz. Proyecto de Igualdad y Coeducación. Plan de Lectura y Biblioteca. Acompañamiento escolar. Proyectos de la Conserjería de Educación para este curso: Proyecto de Atención a la Diversidad de Género (coeducación). Proyecto de Escuela: Espacio de Paz. Proyecto TIC de práctica docente. Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular. Proyecto TIC de gestión.	7 maestras de Educación Infantil, una de puericultura y otra de apoyo 11 tutores y tutoras en Educación Primaria.	El C.E.I.P. Virgen del Rosario se encuentra situado en el corazón de la Cuenca Minera de Riotinto (Huelva). En la actualidad cuenta con 339 alumnos/as de Infantil y Primaria. Cuenta con dos edificios, uno de ellos de Educación Infantil y otro de Primaria, recientemente remodelado.
C.E.I.P. Zenobia Camprubí	Moguer  Dirección: Avda. V Centenario, s/n. C.P. 21800. Moguer es una localidad de la provincia de Huelva. En el año 2006 contaba con 18441 habitantes. Es uno de los llamados lugares colombinos, por haber tenido especial relevancia en el primer viaje de Cristóbal Colón. También es conocido por ser cuna del premio Nobel Juan Ramón Jiménez. Se encuentra situada a una altitud de 51 metros y a 19 km de la capital de provincia, Huelva y a tan sólo 80 km de la ciudad de Sevilla. Pertenece a la comarca del Condado de Huelva y a la Comarca Metropolitana de Huelva.	Proyectos de la Conserjería de Educación para este curso: Proyecto Francés. Proyecto Implementación del Portafolio Europeo de las Lenguas. Proyecto Plan de Autoevaluación y Mejora. Proyecto de Atención Socio-Educativa. Plan de Apertura. Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular.	9 tutoras en Educación Infantil, más una de apoyo. 14 tutores/as en Educación Primaria, más dos maestros de apoyo a primer y segundo ciclo respectivamente.	El C.E.I.P. Zenobia Camprubí comienza su andadura en el curso 1985/1986. Sus comienzos no fueron fáciles, primero por problemas de construcción y acto seguido, y como consecuencia del mismo, de escolarización. Desde esos primeros momentos y hasta la actualidad han transcurrido 25 años, y según se expone en la web del centro, unos años llenos de vivencias con un sinnúmero de actividades y proyectos.

C.E.I.P. San Sebastián	Rociana del Condado  Dirección: Calle Balmes, 1. C.P. 21720. Es un municipio de la provincia de Huelva. En el año 2010 contaba con 7362 habitantes. Se encuentra situada a una distancia de 37 km de la capital de provincia, Huelva, en el núcleo central de la Comarca del Condado. Sus límites se enfrentan al norte con Villarrasa; al noroeste con Bollullos Par del Condado; al sur y suroeste, con Almonte; al este con Bonares; al noroeste, con Niebla. Las actividades socioeconómicas sobre las que se sustenta el municipio son la agricultura y la construcción. En la primera destaca el cultivo de la vid. Otro tipo de cultivo que se ha difundido extensamente es el fresón, que actualmente constituye el núcleo de la actividad agrícola y económica de Rociana. http://rociandelcondado.es/ http://es.wikipedia.org/wiki/Rociana del Conda do	Proyectos extraídos de la página web del centro: Plan de Autoprotección escolar. Proyecto de Coeducación. Proyecto TIC. Proyecto de Interculturalidad. Plan de Igualdad. Plan de Lectura y Biblioteca. Proyectos de la Conserjería de Educación para este curso: Proyecto de Atención a la Diversidad de Género (Coeducación) Proyecto de Atención Socioeducativa. Plan de Apertura. Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular. Proyecto TIC de gestión.	6 tutoras en Educación Infantil, más una de apoyo y otra de temporeros. 14 tutores/as, más uno de apoyo.
C.P.R. Valdelamusa-San Telmo	Valdelamusa (Cortegana)  Dirección: Plaza Nueva, s/n. C.P. 21330 Es una pedanía y población minera del municipio de Cortegana (Huelva), dependiente de la Mancomunidad de municipios del Andévalo Minero. Se sitúa donde comienzan las estribaciones de la Sierra de Huelva y donde termina el Andévalo Minero, algo que le permite conjugar a la vez las mejores cualidades serranas y mineras. Rodeada de minas de pirita que en la actualidad están cerradas, y con un entorno envidiable. El comienzo del Parque Natural de Sierra Pelada y Rivera del Aserrador.	Proyectos de la Conserjería de Educación para este curso: Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular. Proyecto de Escuela: Espacio de Paz. Proyecto de Fomento a la Lectura.	

C.E.I.P. Menéndez y Pelayo	Valverde del camino  Dirección: Carretera de Calañas, s/n 21600 Valverde del Camino está situado al oeste de Andalucía, en la comarca del Andévalo, ocupando el centro geográfico de la provincia de Huelva. A lo largo de todo el siglo XX sus industrias del mueble y del calzado experimentaron un notable desarrollo, llegando en la actualidad a gozar de un merecido prestigio.	Proyectos extraídos de la página web del centro: Proyecto TIC Proyecto DIG Plan de Apoyo a las Familias. Escuela Espacio de Paz. Proyecto Bilingüe. Proyecto Deporte en la Escuela Proyectos de la Conserjería de Educación para este curso: Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular. Proyecto Inglés. Proyecto Deporte en la Escuela. Proyecto de Escuela: Espacio de Paz. Proyecto de Fomento a la Lectura. Proyecto de Atención Socio-Educativa. Plan de Apertura.	6 tutores/as de Educación Infantil, más una sustituta. 12 tutores/as de Educación Primaria.	51# En la actualidad el centro se encuentra impulsando los Planes Estratégicos que tiene hasta ahora, así como la apertura de la Biblioteca Escolar a la Comunidad Educativa y la participación en el programa Escuelas Deportivas. Nuestra línea de trabajo apuesta por la innovación, el trabajo colaborativo y la calidad de la enseñanza pública Andaluza. http://www.juntadeandalucia.es/averces/centros-tic/21002914/huelva/sito/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=51#
C.E.I.P. José Nogales	Valverde del camino  Dirección: Calle Doctor Maraño, 14. C.P. 21600 Valverde del Camino está situado al oeste de Andalucía, en la comarca del Andévalo, ocupando el centro geográfico de la provincia de Huelva. A lo largo de todo el siglo XX sus industrias del mueble y del calzado experimentaron un notable desarrollo, llegando en la actualidad a gozar de un merecido prestigio.	Proyectos de la Conserjería de Educación para este curso: Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular. Proyecto de Atención a la Diversidad de Género (Coeducación). Proyecto Deporte en la Escuela. Proyecto de Escuela: Espacio de Paz. Proyecto de Fomento a la Lectura. Proyecto de Atención Socio-Educativa. Plan de Apertura.	3 tutores/as de Educación Infantil. 6 tutores/as de Educación Primaria. 1 de apoyo de Primaria.	El nombre del colegio se debe a José Nogales (escritor), el cual, nació en Valverde del Camino. El colegio se encuentra situado en la población "Barriada de Triana". La escuela Municipal de Idiomas tiene su sede en el Centro.
C.E.I.P. Los Molinos	Valverde del camino  Dirección: Calle Cabezo Molino, s/n. C.P. 21600. Valverde del Camino está situado al oeste de Andalucía, en la comarca del Andévalo, ocupando el centro geográfico de la provincia de Huelva. A lo largo de todo el siglo XX sus industrias del mueble y del calzado experimentaron un notable desarrollo, llegando en la actualidad a gozar de un merecido prestigio.	Proyectos extraídos de la página web del centro: Proyecto TIC. Proyecto de Coeducación. Centro Bilingüe. Proyecto Escuela: Espacio de Paz. Proyectos de la Conserjería de Educación para este curso: Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular. Proyecto Inglés. Proyecto Implementación del Portafolio Europeo de las Lenguas Proyecto Deporte en la Escuela. Proyecto de Escuela Espacio de Paz. Proyecto de Fomento a la Lectura.	4 maestras/os de Educación Infantil. 4 maestros/as de primer ciclo de Educación Primaria. 5 maestros/as de segundo ciclo de Educación Primaria. 4 maestros/as de tercer ciclo de Educación Primaria.	El centro educativo, tal como aparece reflejado en una revista del mismo y como expone la Directora, lo definen como "cercano". Tiene sus orígenes en el año 1986, en un momento de expansión demográfica, en el que fue necesario la construcción de un colegio nuevo que albergara a unos 600 alumnos/as que estaban escolarizados en el grupo escolar, un colegio que se había quedado pequeño y viejo.

Tabla 8.1: Centros educativos de la muestra inicial

A continuación, se recoge en la tabla (8.2.), el listado de centros que componen la muestra definitiva del estudio, identificando la localidad y zona en la que se ubican, así como el número de participantes en el cuestionario:

Nº	Localidad	Centro	Zona	Nº Docentes
1	Minas de Riotinto	C.E.I.P. <i>Virgen del Rosario</i>	Cuenca Minera	13
2	Matalascañas	C.E.I.P. <i>Dunas de Doñana</i>	Costa Occidental	12
3	Valverde del Camino	C.E.I.P. <i>Los Molinos</i>	El Andévalo	10
4	Almonte	C.E.I.P. <i>Los Llanos</i>	El Condado de Huelva	9
5	Almonte	C.E.I.P. <i>Los Taranjales</i>	El Condado de Huelva	4
6	Ayamonte	C.E.I.P. <i>Moreno y Chacón</i>	Costa Occidental	12
7	Bollullos Par del Condado	C.E.I.P. <i>Las Viñas</i>	El Condado de Huelva	5
8	La Palma del Condado	C.E.I.P. <i>Manuel Siurot</i>	El Condado de Huelva	4
9	Valverde del Camino	C.E.I.P. <i>Menéndez y Pelayo</i>	El Andévalo	11
10	Beas	C.E.I.P. <i>Juan Ramón Jiménez</i>	La Campiña	17
11	Almonte	C.E.I.P. <i>Lope de Vega</i>	El Condado de Huelva	10
12	Hinojos	C.E.I.P. <i>Marismas de Hinojos</i>	El Condado de Huelva	26
13	Moguer	C.E.I.P. <i>Zenobia Camprubí</i>	Área metropolitana	15

Tabla 8.2: Listado de pueblos y centros de estudio, zona de localización y número de participantes

Por otra parte, realizando un ejercicio de contextualización geográfica presentamos dos mapas: a. el primero de ellos representa a las distintas comarcas que forman parte de la provincia de Huelva y, b. el segundo nos muestra la ubicación de todas las localidades de la provincia de Huelva. Las ilustraciones (Ilustración 8.1.) nos permiten ubicar a los centros participantes.

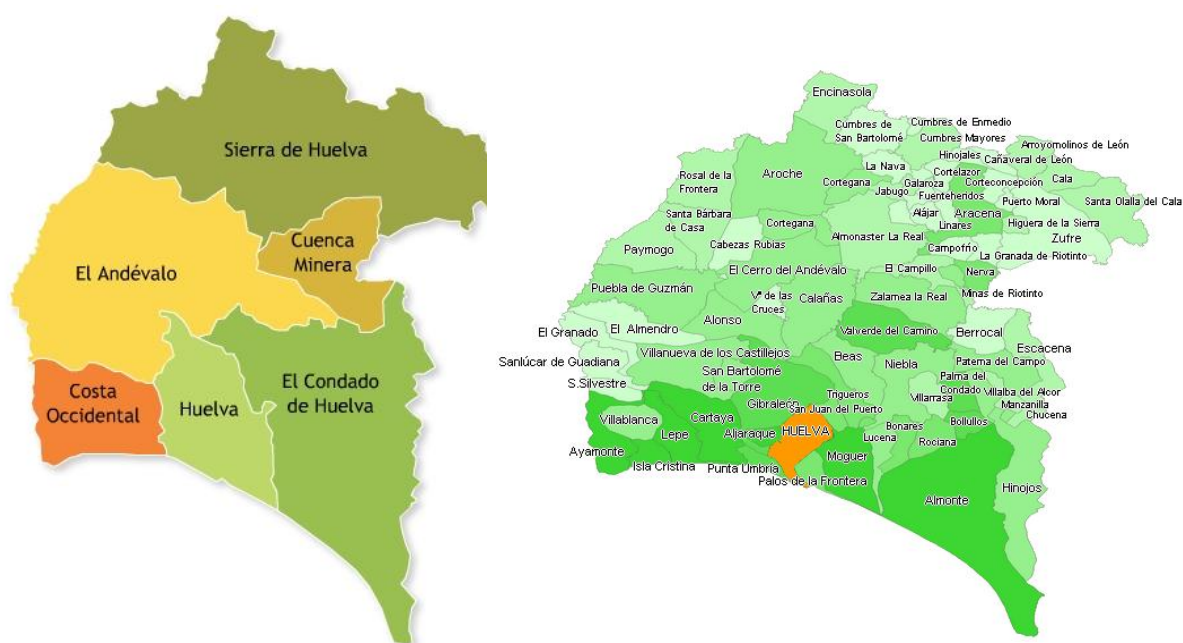


Ilustración 8.1: Mapa de las localidades que han participado en el estudio y de las comarcas de Huelva.

Con la finalidad de conocer particularmente los docentes participantes en cada una de las localidades presentamos la tabla (8.3.). En total colaboraron **149 docentes**, los cuales quedan repartidos de la siguiente manera:

Localidad	Nº de docentes
Minas de Riotinto	13
Matalascañas	12
Valverde del Camino	21
Almonte	23
Ayamonte	12
Bollullos Par del Condado	5
La Palma del Condado	4
Beas	17
Hinojos	26
Moguer	15
	6 centros no han participado
Total	149 docentes

Tabla 8.3: Localidades y profesorado participante en el estudio

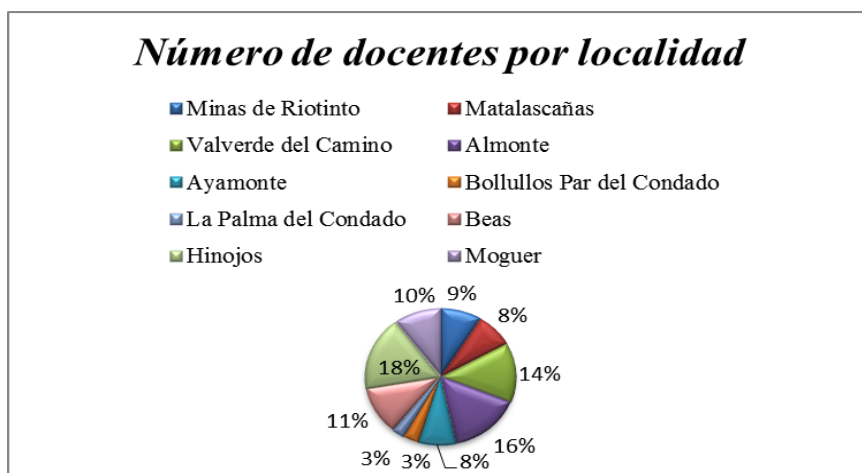


Gráfico 8.1: Porcentaje de docentes participantes en función de la localidad

Con un 18% de participación se sitúa Hinojos, seguido de Almonte con un 16%, Valverde del Camino con un 14%, Beas con un 11%, Minas de Riotinto con un 9%, Matalascañas y Almonte con un 8% de participación y finalmente, Bollullos Par del Condado y la Palma del Condado con un 3%.

Al mismo tiempo, mostramos aquellos centros que no han participado en el estudio extensivo y, por otra parte, aquellos centros que se han incorporado al estudio (Tabla 8.4.).

Centros que no han participado en el estudio (Algunos de ellos los descartamos porque formaban parte de la muestra del estudio extensivo de un compañero del Departamento, para no saturar a los centros, decidimos no enviar los cuestionarios (6 centros) Los demás decidieron no participar (3 centros))	C.P.R Aderán 1 (Cabezas Rubias) C.E.I.P. Doctor Peralías Panduro (Corteconcepción) C.E.I.P. Maestro Rafael Carballar (Higuera de la Sierra) C.E.I.P. Giner de los Ríos (Huelva) C.E.I.P. Santa Bárbara (La Zarza) C.E.I.P. Miguel Hernández (Manzanilla) C.E.I.P. San Sebastián (Rociana del Condado) C.P.R. Valdelamusa-San Telmo (Valdelamusa-Cortegana) C.E.I.P. José Nogales (Valverde del Camino)
Centros que se han incorporado al estudio (En función de los informantes clave. Asesores de los CEP de Huelva y provincia)	C.E.I.P. Dunas de Doñana (Matalascañas) C.E.I.P. Marismas de Hinojos (Hinojos)

Tabla 8.4: *Centros que no han participado y centros que se han incorporado en el estudio extensivo*

VIII.III. Proceso de elaboración del cuestionario.

El proceso de elaboración del cuestionario es arduo y complejo, ya que son varios los aspectos que hay que tener en cuenta para que el mismo se considere un instrumento fiable y válido. A reflexionar: el cuestionario debe ser un paso más en la concreción de los indicadores, los cuales han de estar basados en los objetivos de la investigación. En este caso, los propósitos acompañan en la construcción del cuestionario, así como las categorías y dimensiones de la investigación.

Categorías	Contenidos	Ítems cuestionario		
Categoría 1. Estructura conceptual.	En este apartado se analizará el campo semántico del concepto “aula”, con ello pretendemos conocer el significado que le confiere cada docente, así como las características que subyacen en la misma.	Ítem 1a Ítem 1b Ítem 1c Ítem 1d Ítem 1e Ítem 1f		
Categoría 2. Estructura académica.	Se trata de estudiar la estructura académica del aula y sus rasgos más significativos (currículum y dinámica de enseñanza).	Currículum: ¿Qué enseñar?	Ítems del 2 al 12	
		Dinámica de enseñanza: ¿cómo enseñar?	<i>Planificación enseñanza</i>	Ítems del 12 al 19
			<i>Actividades aprendizaje</i>	Ítems del 20 al 39
			<i>Materiales curriculares</i>	Ítems del 40 al 50
			<i>Evaluación</i>	Ítems del 51 al 58 (a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,k)
Categoría 3. Estructura organizativa:	Este punto se detiene en la organización espacial y temporal de la acción educativa, como dos de los aspectos clave para entender y comprender lo que acontece dentro de la misma.	Organización espacial		Ítems del 59 al 71
		Organización temporal		Ítems del 72 al 78
Categoría 4. Estructura social.	Vamos a centrarnos en esta oportunidad en el papel de las relaciones que se establecen dentro del aula, así como en las normas y valores determinados y en la gestión de la acción educativa.	Ítems del 79 al 95		
Categoría 5. Estructura comunitaria.	Abordaremos en este apartado las distintas “voces” que participen y colaboren colegiadamente en la vida del aula.	Ítems del 96 al 98		
Categoría 6. Obstáculos y necesidades en la vida del aula.	La acción educativa se ve expuesta a un conjunto de limitaciones u obstáculos que dificultan, en mayor o menor grado, su apropiada evolución. En esta	Ítem 100a Ítem 100b Ítem 100c Ítem 100d Ítem 100e Ítem 100f		

	categoría se registran y analizan los factores que inciden negativamente en la vida del aula, así como las respuestas en el caso que existieran y las necesidades de la misma.	Ítem 100g Ítem 100h Ítem 100i Ítem 100j Ítem 100k Ítem 100l
Categoría 7. Elementos que favorecen la actividad en el aula.	Se trata de estudiar los distintos aspectos que facilitan y afectan positivamente la dinámica del aula.	Ítem 99a Ítem 99b Ítem 99c Ítem 99d Ítem 99e Ítem 99f Ítem 99g
Categoría 8. Expectativas: mejoras deseables y valoración de la realidad.	Con esta categoría se pretende exponer la valoración de los docentes respecto a la acción educativa y plantear cambios para su mejora.	Sin ítems en el cuestionario

Tabla 8.5: *Relación de categorías con ítems del cuestionario*

Objetivos de la investigación	Ítems del cuestionario
<i>Definir el concepto de aula en base a planteamientos innovadores, además de analizar las características que subyacen en la misma.</i>	Ítem 1a Ítem 1b Ítem 1c Ítem 1d Ítem 1e Ítem 1f
<i>Detallar cómo se organiza, presenta y evalúa el conocimiento que se enseña en el aula.</i>	Ítems del 2 al 12
<i>Explicar el modelo de planificación que se sigue.</i>	Ítems del 12 al 19
<i>Identificar el nivel de complejidad de las actividades y experiencias planteadas.</i>	Ítems del 20 al 39
<i>Describir los materiales y recursos que están presentes en el aula, así como su elaboración y finalidad.</i>	Ítems del 40 al 50
<i>Comentar la evaluación que se aplica en la acción educativa (instrumentos, momentos e intención).</i>	Ítems del 51 al 58 (a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,k)
<i>Estudiar las posibilidades formales de las clases.</i>	Ítems del 59 al 71
<i>Identificar las variables temporales que rigen la dinámica de la clase.</i>	Ítems del 72 al 78
<i>Analizar las interacciones que se dan en la acción cotidiana del aula.</i>	Ítems del 79 al 83
<i>Identificar las normas y valores que rigen la dinámica de aula.</i>	Ítems del 84 al 89
<i>Describir las estrategias y acciones que se emplean para la gestión del aula</i>	Ítems del 90 al 95
<i>Exponer el papel que juegan los distintos agentes de la comunidad educativa en la dinámica del aula.</i>	Ítems del 96 al 98
<i>Detectar los impedimentos y necesidades más relevantes en la vida del aula.</i>	Ítem 100a Ítem 100b Ítem 100c Ítem 100d Ítem 100e Ítem 100f Ítem 100g Ítem 100h Ítem 100i Ítem 100j Ítem 100k Ítem 100l
<i>Reconocer los referentes más notables que propician e influyen favorablemente en la acción educativa.</i>	Ítem 99a Ítem 99b Ítem 99c Ítem 99d Ítem 99e Ítem 99f Ítem 99g

Tabla 8.6: Relación de objetivos de la investigación con ítems del cuestionario

El primer paso que consideramos como esencial y elemental, antes de proceder a su diseño y construcción (sin olvidar las categorías y propósitos de la investigación), fue *la revisión y profundización bibliográfica en torno a las grandes dimensiones y sub-categorías que estructuran la investigación*. Y lo apreciamos como significativo, porque gracias al estudio de la literatura partimos de grandes teorías que nos facilitaron la formulación de preguntas. Queríamos partir de una base “asentada” con profundas raíces que nos permitieran, posteriormente, escoger y seleccionar la estructura del cuestionario y la formulación de preguntas, detrás de las recomendaciones y sugerencias que diferentes teóricos e investigadores realizan al respecto.

El cuestionario se concibió, principalmente, como un instrumento de naturaleza estructurada basado una escala no comparativa tipo Likert de cuatro opciones de respuesta (Tabla 8.7.).

Opción A.	Nada	Un poco	Bastante	Mucho
Opción B.	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Opción C.	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre

Tabla 8.7: Ejemplos de escala no comparativa tipo Likert de nuestro cuestionario

La elaboración formal del cuestionario abarca dos aspectos básicos: *la redacción de las preguntas y la determinación de los aspectos formales del cuestionario*⁴³.

No fue fácil la construcción del cuestionario definitivo. Partimos previamente de seis versiones de cuestionario. Teniendo en cuenta el carácter de nuestra tesis doctoral, resultaba complejo afrontar todas las dimensiones en un cuestionario, puesto que su amplitud y magnitud podía derivar de forma negativa en la cumplimentación del mismo. Estudiando las propuestas que numerosos teóricos realizan sobre la cantidad de preguntas que ha de contener un cuestionario, apreciamos que la mayoría recomendaban no superar las 30, y que, por otra parte, su cumplimentación no tome más de media hora (Martínez, 2002). Esa idea estuvo presente constantemente, pero dada las características de la investigación y, por mucho esfuerzo que supuso, nunca lográbamos no sobrepasar la cantidad estipulada. En tarea de gabinete, con el director de la tesis doctoral y otros compañeros del departamento, nos planteamos dos cuestiones significativas, con sus ventajas e inconvenientes:

- i. Si diseñábamos un cuestionario básico, con un número de preguntas no muy elevado, incrementaríamos la participación de los docentes; pero el cuestionario quedaría a expensas de recoger la información que necesitábamos para dar respuesta a nuestra hipótesis de partida.

⁴³ Ambos aspectos se tratarán por separado en este mismo capítulo.

Desde esta perspectiva, no perderíamos muestra, pero los datos podrían ser insuficientes.

- ii. Si diseñáramos un cuestionario amplio, con un número de preguntas elevado, ganaríamos una obtención de datos rica y con la que daríamos respuesta a la hipótesis de partida. En este caso, conociendo y comprendiendo cómo es la dinámica de enseñanza de las etapas de Infantil y Primaria, de centros educativos públicos que llevan a cabo proyectos de innovación, en la provincia de Huelva. Pero, por otra parte, tenemos la otra cara de la moneda y es que el número de respuestas por parte de los docentes podría ser inferior, con lo que la muestra se vería reducida.

Considerando estas dos posibilidades, nos aventuramos a construir y diseñar un cuestionario que albergara y cobijara todas las dimensiones de la investigación, aún con el riesgo que podía suponer. Preferimos afrontar este reto, porque la información obtenida nos permitiría describir el objeto de estudio, en profundidad, desde la propia experiencia de los participantes.

Para su implementación se han tenido en cuenta, una serie de recomendaciones y normas orientativas, propuestas por Pozuelos (2002:43), las cuales se sintetizan en:

- i. “Siempre que se soliciten datos personales hay que asegurar el respeto a la intimidad y el anonimato.
- ii. Hay que explicar, en todos los casos, el sentido y el uso que se piensa dar a los datos declarados. Certificando, a su vez, la más absoluta confidencialidad.
- iii. Fundamentalmente, hay que centrarse en hechos y datos específicos.
- iv. Las cuestiones tiene que formularse de manera sencilla, clara y en un lenguaje lo más coloquial posible.
- v. Para evitar la fatiga y asegurar la mayor participación posible hay que decantarse por un modelo concreto y de corta duración”.

En definitiva, siguiendo las aportaciones de Pérez (1986) y Woods (1989) el proceso de elaboración del cuestionario se estructura en las siguientes fases:

<i>Fases para la elaboración del cuestionario</i>
1. Determinar el tipo de información que se necesita.
2. Especificación de las variables.
3. Decisión acerca de la modalidad del cuestionario más adecuado.
4. Definición de las normas de aplicación.
5. Validación de expertos*
6. Revisión del cuestionario provisional.

Tabla 8.8: *Fases para la elaboración del cuestionario*

Las dimensiones que se consideran en el cuestionario, como mencionamos anteriormente, son: estructura conceptual del aula, estructura académica (currículum y dinámica de enseñanza), estructura organizativa, estructura social, estructura comunitaria, facilitadores y obstáculos.

Cada una de estas dimensiones se analiza a través de una escala tipo Likert con valores comprendidos entre 1 y 4.

Entre los coeficientes de estimación de fiabilidad en el método de consistencia interna destaca, por ser uno de los más empleados, el coeficiente alfa (Cronbach, 1951). **La consistencia interna mediante el alfa de Cronbach para la presente muestra fue de 0,92**, por lo que se sitúa por encima de los valores preferibles designados que oscilan entre 0,80 y 0,90 (Morales Vallejo et al., 2003).

Asimismo, se procedió a la validación del cuestionario en función de la valoración por jueces expertos sobre los enunciados de las preguntas o afirmaciones planteadas.

*Validación de expertos (validez de contenido). Se sometió el cuestionario a una evaluación de expertos, profesores e investigadores de la Universidad de Huelva que ofrecieron su opinión en torno al formato y la estructura del cuestionario, su comprensión, la tipología de preguntas, la formulación y adecuación de las preguntas a la información requerida, formato de las respuestas.

VIII.IV. Formato y estructura del cuestionario.

Una cuestión reseñable en la elaboración del cuestionario es la elección del formato y la estructura del cuestionario. Tras la consideración de varias propuestas sobre cómo organizar el mismo, optamos por un formato en el que quedaran reflejados las diferentes dimensiones de la investigación, así como, cuidar las preguntas y las opciones de respuesta tipo que se incluyen, pero también al título “*La acción educativa en el aula: análisis de los factores que intervienen en la práctica. Un estudio integrado*”. Optamos por denominarlo conceptualmente como el propio título de la tesis doctoral. Asimismo, prestamos atención a la ejemplificación de respuesta tipo y a la fórmula de agradecimiento.

Algunos de los criterios que consideramos para una correcta presentación fueron (Blaxter, Hughes & Tight, 2000; Salkind, 1999):

<i>En cuanto a la presentación</i>	Aunque en el formato definitivo las tablas van a color, para ahorrar en tinta y que no supusiera un coste elevado, preferimos imprimirlo en blanco y negro. Procuramos que fuera un formato atractivo y cuidado, donde las preguntas y las páginas estuvieran numeradas, usando una tipografía legible (Arial Narrow). Al final del cuestionario se agradece su inestimable colaboración, invitándoles a añadir las observaciones que consideren oportunas.
<i>En cuanto a la longitud</i>	Presentamos las preguntas agrupadas por apartados (categorías temáticas de la investigación) y numeradas dentro de cada una de ellas. De esta forma conseguimos que el cuestionario parezca más corto que si numeramos los ítems correlativamente. A pesar de su densidad, con esta estructura “maquillamos” esa limitación.
<i>En cuanto al orden de las preguntas</i>	Entre apartado y apartado dejamos un espacio, para no saturar al docente y que resultara atractivo de leer y de contestar. Tratamos de ordenar las preguntas de las más fáciles a las más difíciles de contestar. Esto ayuda a que el cuestionario parezca más fácil.
<i>En cuanto al formato de las preguntas</i>	Incluimos ejemplos en las preguntas que es necesario. Los ejemplos los incluimos entre paréntesis.
<i>En cuanto al formato de las respuestas</i>	Todas las respuestas se señalan con una cruz. A excepción del apartado de los datos personales, donde el docente tiene que añadir, en algunos casos, numeración o bien escribir (el nombre del centro donde imparte docencia y la localidad; así como el nombre de las revistas educativas que suelen leer con frecuencia, en el caso de respuesta afirmativa).
<i>En cuanto al tipo de aplicación</i>	Aunque los cuestionarios se entregaron personalmente en cada centro educativo, incluimos en el sobre, una carta con una presentación de la investigadora, la finalidad de la tesis doctoral y algunos de los propósitos, los criterios éticos, la dirección del Departamento de Educación, correo electrónico y teléfono de la investigadora, así como el agradecimiento a su colaboración.
<i>En cuanto a la precodificación</i>	La elección de preguntas cerradas nos permitió y facilitó la codificación de las alternativas de respuesta (asignándoles un valor numérico: 1, 2, 3, 4), e incluir esta precodificación en el cuestionario. Esto agilizó el procesamiento de los datos.

Tabla 8.9: Selección de criterios para una correcta presentación del cuestionario

Para abordar los propósitos, elaboramos un cuestionario que se encuentra estructurado en grandes apartados o dimensiones (Tabla 8.10), como veremos a continuación.

Dimensiones del cuestionario del profesorado			
Características de la muestra	1. Estructura conceptual del aula.	2. Estructura académica	3. Estructura organizativa
4. Estructura social.	5. Estructura comunitaria.	6. Facilitadores.	7. Obstáculos.

Tabla 8.10: Dimensiones del cuestionario del profesorado

El apartado 0 del cuestionario tiene como propósito la *recopilación de datos del profesorado participante*, relacionados con la edad, el sexo, el nombre del centro educativo en el que ejerce su labor, la localidad en el que se ubica, el nivel educativo en el que imparte docencia, los años de experiencia docente, el desempeño de cargos de gestión en el centro, las titulaciones académicas, la situación laboral actual. Al mismo tiempo, nos interesa conocer si leen revistas de educación (cuáles y con qué frecuencia), si cuenta con publicaciones en revistas dentro del ámbito nacional y/o internacional relativos a su práctica, si el docente participa en acciones de formación (cursos, conferencias, seminarios, congresos, proyectos, talleres, etc.), a su vez, incluimos la repercusión de las acciones de formación en su práctica en el aula.

El primer apartado hace referencia a la *estructura conceptual del aula*, es decir, a cómo el docente concibe el aula. Para este apartado nos interesa conocer las ideas personales del maestro o de la maestra respecto al concepto de aula. En este caso se presentan varias definiciones, extraídas de la revisión de la literatura. Éstas son: (a) concibo el aula como un espacio donde docentes y estudiantes, así como otros agentes, conviven con el fin de enseñar y aprender, (b) concibo el aula como un escenario que se nutre continuamente de aportaciones del medio donde se ubica, (c) concibo el aula como la sala donde se celebran las clases en los centros docentes, (d) concibo el aula como cualquier lugar dentro o fuera del centro en el que el conjunto de docentes y alumnos van al encuentro de un dato, de una experiencia, de una observación o de una práctica, (e) concibo el aula como un espacio que nos lleva a conocer otras realidades, conectar con personas del mundo, acercarnos a noticias actuales... a través de medios tecnológicos y/o dispositivos digitales. Además, se da la oportunidad de especificar, desde su punto de vista, otra conceptualización.

En referencia al segundo de los apartados, tratamos la *Estructura académica*, en la que afrontamos el *currículum: ¿qué enseñar?* y la *dinámica de enseñanza: ¿cómo enseñar?*

Desde la perspectiva del currículum, se trata de una serie de ítems en los que se destaca: la flexibilidad para decidir lo que va a ser enseñado en el aula, si se adapta el currículum en función de las características del alumnado, si para la selección de los temas se tiene que en cuenta que se adecúe a los contenidos y competencias que aparecen recogidos en el currículum, si los temas y contenidos que se trabajan en clase están relacionados con las pruebas

de diagnóstico, si se debate con el alumnado la selección de unos temas frente a otros, dando razones debidamente justificadas para abordarlos, si facilita que los estudiantes planteen los conocimientos y experiencias que tienen sobre los diferentes temas que se trabajan, si incorpora en la propuesta didáctica contenidos que tengan relevancia social y que aborden problemáticas actuales, si sigue la organización y secuenciación de los contenidos presentes en el libro de texto, si las fuentes de información empleadas para extraer los conocimientos son diversas (libros, internet, familias, revistas, material digital y audiovisual, el contexto); así como, si trabaja a través de proyectos de trabajo o de investigación escolar, por centros de interés, mediante asignaturas o por el método designado en la etapa (Infantil).

Por otra parte, en relación con la dinámica de enseñanza, dividimos la misma en cuatro partes: (1) planificación de la enseñanza, (2) actividades de aprendizaje, (3) materiales curriculares y (4) evaluación.

Los ítems que abordan la *planificación de la enseñanza* son: a. antes de diseñar la planificación didáctica, tengo en cuenta las ideas de mis alumnos y las incorporo en la misma, b. a la hora de realizar la planificación programo los siguientes elementos curriculares: objetivos, contenidos, competencias, actividades, recursos, metodología y estrategias, así como la evaluación, c. a la hora de planificar la enseñanza tengo en cuenta las características individuales de mi alumnado y lo adapto en función de las mismas, d. intercambio ideas, propuestas y experiencias con compañeros/as del centro, e. soy flexible en la planificación de la enseñanza y suelo improvisar en alguna ocasión, f. me gusta tener todo controlado, planifico con todo detalle la enseñanza y no me salgo de lo ajustado en mi propuesta didáctica, g. sigo el libro de texto, aunque incluyo nuevas aportaciones (actividades, recursos, etc.) en mi programación y, h. en relación al diseño y elaboración de la planificación didáctica: la diseño y elaboro yo, adapto planificaciones que encuentro en libros, Internet..., la elaboramos conjuntamente con mis compañeros de ciclo o nivel, me limito al libro de texto o a las fichas.

El propósito principal del siguiente bloque, *actividades de aprendizaje*, dentro del apartado dinámica de enseñanza, radica en explorar la tipología de actividades que el docente planifica y desarrolla en el aula. Esto nos da una idea del grado de complejidad de las mismas. Los ítems son: a. las actividades que habitualmente planifico para el aula siguen la siguiente secuencia básica: localiza, lee, responde y memoriza, b. promuevo actividades en las que los estudiantes pregunten, busquen información consultando distintos medios, discutan con los compañeros y confeccionen algún tipo de información grupal, c. impulso actividades en las que el alumnado a través de una serie de pasos fijados y organizados por mí, llegue a la elaboración de una respuesta, d. establezco actividades de búsqueda y comprensión de información a través de la web (cazas del tesoro, webquest, búsqueda de un tema a través de buscadores...), d. organizo actividades en las que el alumnado tenga que exponer sus ideas (debates, diálogos, tertulias, lluvia de ideas, cuestionarios...), e. emprendo actividades que impliquen el contacto directo con la realidad (actividades prácticas, salidas, excursiones, etc.), f.

planteo la elaboración de murales, esquemas, mapas conceptuales, diagramas, g. preparo actividades para que el alumnado se exprese libremente sobre cuestiones, acontecimientos, textos..., h. utilizo el juego como diversión y como facilitador de aprendizajes, i. promuevo actividades donde los niños tengan que producir y difundir información (exponer presentaciones Powerpoint en público sobre una temática concreta...), j. realización de pequeños trabajos de investigación e indagación, k. fomento actividades donde el alumnado se comuniquen e interactúen con otros compañeros/as del mismo centro o de escuelas de lugares diversos, a través del correo electrónico, red social educativa (EdModo, videoconferencias...), l. incorporo la proyección de audiovisuales (películas, documentales, cortometrajes...) en el aula, ll. realización de talleres diversos (cerámica, reciclado,...), m. el aprendizaje se organiza como proyectos de trabajo para realizar en grupo, ñ. promuevo actividades en las que el alumnado obtenga conclusiones sobre conocimientos previamente adquiridos, o. en ocasiones diseño actividades demasiado elaboradas, sin favorecer en el alumnado un nivel de complejidad intelectual alto, p. ofrezco la posibilidad a mis alumnos de elegir actividades, q. planteo técnicas (contratos de aprendizaje, compromisos...) en las que el alumnado se compromete a realizar determinadas actividades y, r. las actividades que habitualmente se realizan en el aula, requieren un trabajo: en pequeños grupos, por parejas, simultáneo en todo el aula e individual.

Respecto a los materiales curriculares, partimos de la pregunta: *¿Qué materiales curriculares son los que prevalecen en el aula?* La finalidad es conocer la diversidad de materiales presentes en la dinámica de enseñanza y, la hegemonía o no, del libro de texto en la misma. Así, como respuesta a la pregunta formulada, obtenemos los siguientes ítems: a. libro de texto, b. fichas, c. otros recursos impresos (textos, mapas, cuadernos, fotocopias, periódicos, revistas temáticas, documentos...), d. materiales tecnológicos icónicos, sonoros y audiovisuales (retroproyector, cañones de vídeo, radio, reproductores de sonido digital, emisoras de radio por Internet, películas, vídeos...), e. materiales tecnológicos interactivos (pizarra digital, software educativo, ordenadores), f. material de la biblioteca de aula y de la biblioteca del centro, g. material aportado y/o elaborado por el alumnado (deportivos, artísticos, objetos de uso cotidiano, juegos, materiales de laboratorio, materiales manipulativos...), h. materiales elaborados y diseñados por mí, i. materiales de observación de fenómenos físicos, sistemas de registros y anotación de datos y, j. materiales extracurriculares y del entorno (plantas, materiales recopilados de las salidas, visitas, rocas...).

El siguiente bloque dentro de este apartado hace referencia a la *evaluación*, cuyos ítems son: a. realizo una evaluación al final de cada unidad didáctica, lección o tema, b. evalúo al principio y al final de cada trimestre, c. evalúo todos los aspectos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (materiales, docente, alumno, etc.) con vistas a introducir mejoras, d. la evaluación que realizo pretende llevar un control de los resultados, e. doy la oportunidad a mis estudiantes para que evalúen su propio aprendizaje, f. los criterios de evaluación son conocidos y negociados con el alumnado, g.

superviso y evaluó el desarrollo de las actividades y el progreso de cada estudiante y, g. de los siguientes instrumentos de evaluación, ¿cuáles son los que más utiliza en su aula? : Observación (lista de control, registro anecdótico, escala de valoración); examen y/o prueba escrita; exposiciones, entrevistas, debates, diálogos; portafolios/carpetas de aprendizaje; ejercicios prácticos (mapa conceptual, análisis de casos, diario, ensayo, proyectos); fichas de evaluación; revisión del cuaderno; diario del docente; tramas conceptuales o diagramas; rúbricas o plantillas de evaluación y, otros que especifique el o la docente.

El tercero de los apartados se corresponde con la *estructura organizativa: organización espacial y temporal*. En este caso nos preocupa cómo el docente organiza el aula, qué tiene en cuenta a la hora de realizarlo, cómo es la organización del tiempo, qué criterios sigue. Los ítems que forman parte de este apartado son: a. tengo flexibilidad para organizar el espacio de la forma que crea más conveniente, b. el espacio me limita para trabajar de la forma que me gustaría, c. distribuyo el espacio físico en función de las distintas actividades que se lleven a cabo, d. cuento con mobiliario flexible que se adapta tanto al trabajo individual como en grupo, e. el espacio físico de mi aula se encuentra organizado por: rincones, pequeños grupos, forma de U o en hileras o filas, f. dispongo de un espacio con ordenadores y/o impresora, el cual empleamos habitualmente, g. implico al alumnado en el diseño y modificación de espacios en el aula, h. el aula se contextualiza con las producciones de los escolares, i. empleo las producciones de los escolares para decorar el aula, porque queda más estético, j. existe facilidad de acceso a los materiales de consulta (biblioteca de aula, ordenadores, bases de datos...), k. en mi aula existen estanterías y armarios donde guardamos los libros, trabajos y todo tipo de material necesario en el aula, l. dispongo de un espacio donde mis alumnos/as van aportando materiales (libros, juegos, fotografías, canciones, películas...) relacionados con el tema que estemos trabajando, ll. además del aula, utilizo otras estancias del centro, dependiendo de la actividad que realicemos, m. tengo previsto el tiempo para todas las actividades que deben realizar mis escolares, ñ. tengo previsto el tiempo para todas las actividades que deben realizar mis escolares, o. la distribución de tareas es equilibrado al tiempo, p. preveo momentos de descanso para los alumnos en la dinámica de aula, q. flexibilizo el tiempo según las diferentes asignaturas, r. me coordino con otros docentes para flexibilizar nuestros horarios y evaluar el uso del tiempo, s. sigo el horario establecido desde la Jefatura de Estudios y, t. organizo el espacio y el tiempo en función de las necesidades de mi alumnado.

En el cuarto apartado, *estructura social. Relaciones y orden ¿Cómo nos relacionamos?*, nos centramos en el papel de las relaciones que establecen dentro del aula, así como en las normas y valores determinados y en la gestión de la acción educativa. Los ítems que componen este apartado son: a. mi papel como docente en el aula es de guía, orientador y tengo un trato cercano con mis estudiantes, b. empleo diferentes criterios en la formación de los grupos (carácter, rendimiento, competencias específicas, habilidades

personales), c. incorporo estrategias de aprendizaje cooperativo en el aula para favorecer la ayuda entre los escolares, d. doy a cada alumno un rol dentro de su grupo y se orienta fundamentalmente a cooperar para lograr la realización de la tarea propuesta, e. implico al alumnado en la resolución de conflictos que surgen en el aula, aportando soluciones para ello, f. las normas de la clase las elaboramos entre todos de forma compartida y consensuada, g. las normas de la clase siempre están expuestas en el aula, y recurrimos a ellas cuando es necesario, h. doy mucha importancia al mantenimiento de las normas de la clase, i. en el aula está muy claro todo lo que se puede y no se puede hacer, j. cada alumno puede distribuir su trabajo como quiera, k. utilizo las sanciones para motivar a mi alumnado, l. potencio una enseñanza orientada hacia la interacción de grupos y estudiantes diversos, ll. en mi clase se producen alborotos con frecuencia, m. mis alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en clase, n. entre la mayoría de mis escolares existe una relación positiva y de confianza, ñ. mis alumnos colaboran entre sí en las tareas y, o. dedico poco tiempo para hablar con mis estudiantes.

El quinto apartado, *estructura comunitaria*, trata sobre las distintas “voces” que participan y colaboran colegiadamente en la vida del aula, considerando a la misma como un lugar de encuentro con los demás: la enseñanza como proceso compartido. Aquí tienen cabida los siguientes ítems: a. promuevo que vengan invitados (expertos, familias, alumnos del centro, docentes, etc.) a la clase para hablar sobre cuestiones que estemos trabajando, b. llevo a cabo diferentes actividades (talleres, salidas, visitas, etc.) en la que la participación de las familias es fundamental y, c. colaboro con compañeros de mí mismo ciclo y con otros docentes con los que comparto inquietudes sobre la enseñanza.

En penúltimo lugar, recurrimos a los facilitadores que impulsan la dinámica de aula. Con la pregunta: *¿cuáles de los siguientes facilitadores son los que más me ayudan?* Van ligados los ítems que se detallan a continuación: a. elaboración de nuevos materiales y recursos para el aula, b. el compañerismo y trabajo en equipo, c. el reconocimiento de la práctica docente, d. el apoyo y la colaboración de las familias, e. la motivación y participación del alumnado, f. una formación específica y continua y, otros que el docente quiera resaltar o señalar.

Finalmente, damos paso a aquellos *obstáculos* que están presentes en la vida del aula, cuyos ítems son: a. escasa participación y/o compromiso familiar, b. falta de tiempo para la planificación docente y la elaboración de materiales y/o recursos, c. horario rígido, d. fuerte presencia de pruebas externas y/o diagnósticas, d. no disponer de un equipo de compañeros/as para poner en marcha proyectos innovadores, e. necesidad de recursos y de materiales, f. no saber cómo incorporar nuevas ideas adquiridas en cursos de formación, talleres..., g. oposición de compañeros/as, h. problemas de conducta en el aula, i. peso en el centro del libro de texto, j. entrada de especialistas en el aula y, k. otros que señale el docente.

VIII.V. Elección de las preguntas del cuestionario.

Uno de los pasos fundamentales en la elaboración del cuestionario, consiste en seleccionar las preguntas que formarán parte del mismo. Este proceso es sumamente importante ya que determina el éxito o el fracaso del instrumento, en la medida que la información que obtengamos cumpla con los objetivos y propósitos de la investigación. Para Fox (1980), la preparación y selección de modelos de respuesta es la parte más decisiva de los cuestionarios.

En primer lugar, discurrimos incluir *preguntas de tipo socio-demográfico* al inicio, ¿por qué? Porque nos permite caracterizar globalmente al grupo de personas que ha cumplimentado el cuestionario, y asimismo, realizar análisis diferenciados en las respuestas. Este tipo de preguntas tienen que ver con el sexo, la edad, el centro donde se imparte docencia, los años de experiencia docente, titulaciones académicas, entre otros. El hecho de incluir las preguntas socio-demográficas al comienzo del cuestionario nos brinda una excelente oportunidad para presentar el análisis de los resultados, puesto que permite al lector, ubicar el estudio extensivo en un marco contextual, social y cultural.

En segunda instancia, determinamos el *tipo de preguntas* de los diferentes apartados del cuestionario. Desde una visión general, existen preguntas abiertas y cerradas (Martínez, 2002), el uso de cada una de ellas depende del diseño de la investigación que se esté desarrollando, ya que cada cuestionario obedece a diferentes necesidades y problemas de investigación, lo que da lugar a que en cada caso el tipo de preguntas sea diferente (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

En el cuestionario definitivo predominan el tipo de *preguntas cerradas*, las cuales contienen alternativas de respuestas previamente delimitadas. Presentamos a los docentes varias posibilidades de respuestas y ellos deben circunscribirse a ellas. Pueden ser dicotómicas (dos alternativas de respuesta, por ejemplo: sí o no) o incluir varias alternativas de respuesta. Nosotros optamos principalmente por la segunda de las opciones, incluyendo cuatro alternativas de respuesta, aunque incluimos alguna pregunta dicotómica en la sección de datos del profesorado participante. Esta decisión fue consensuada, porque si las alternativas hubieran sido tres o cinco la tendencia es seleccionar lo que para la población se considera como “*deseable socialmente*”; por lo que evitamos esa opción. Al ser un cuestionario amplio y denso, consideramos que este tipo de preguntas iban a requerir de un menor esfuerzo y tiempo para los docentes, ya que éstos no tienen que escribir o verbalizar pensamientos, sino simplemente seleccionar la alternativa que describa mejor su respuesta.

No obstante, en una de las primeras versiones del cuestionario, el docente tenía la posibilidad de incluir alguna aclaración en cada uno de los ítems. Al final, decidimos añadir en algunos de los apartados o bloques –sólo en aquellos que se prestaba esta oportunidad- que el docente especificara otras respuestas (en el cuestionario definitivo). En este caso específico, podríamos considerar a esta pregunta de tipo *abierto*, porque el docente tiene la

oportunidad de incluir otras opciones, desde su propia experiencia. Es decir, dejamos un espacio libre para que el docente pueda escribir la respuesta, como por ejemplo, un espacio al final del cuestionario (en un recuadro) para que el encuestado tuviera la oportunidad de incluir las observaciones que considerara oportunas. Señalar que tan sólo un caso u dos recurrieron a cumplimentar estas opciones.

En definitiva, recurrimos preferentemente a preguntas de tipo cerrado, ya que se puede aplicar a una gran cantidad de personas y el análisis no requiere tanto tiempo como en uno de preguntas fundamentalmente abiertas.

VIII.VI. Descripción de las preguntas del cuestionario.

La redacción de las preguntas, según Sudman & Bradburn (1982), es el elemento esencial para maximizar la validez de los datos obtenidos en la evaluación o en la investigación a través de cuestionarios.

A continuación, presentamos un esbozo del tipo de preguntas que incluimos en nuestro cuestionario. Para ello, nos basamos en las aportaciones de (Hernández, Fernández y Baptista, 2003; León y Montero, 2003; Martínez, 2002).

Preguntas cerradas ordinales (excluyentes y ordenadas por intensidad):

- ⇒ Establezco actividades de búsqueda y comprensión de la información a través de la web (webquest, cazas del tesoro, búsqueda de un tema a través de buscadores...)

Nunca o casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
1	2	3	4

- ⇒ Pregunta: ¿Qué materiales curriculares son los que prevalecen en el aula? Ítem ejemplo: Otros recursos impresos (textos, mapas, cuadernos, fotocopias, periódicos, revistas temáticas, documentos...)

Nada	Un poco	Bastante	Totalmente
1	2	3	4

- ⇒ Flexibilizo el tiempo según las diferentes asignaturas.

Totalmente en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

Preguntas cerradas (varias alternativas de respuesta y excluyentes):

⇒ Cargos de gestión en el centro

Director/a	Jefe/a de estudios	Secretario/a	Coord. Ciclo	Tutor/a	Otros

⇒ Titulaciones académicas

Magisterio	Licenciatura	Máster	Doctorado	Otros

Preguntas cerradas(dicotómicas y excluyentes):

⇒ Sexo

Hombre	Mujer

⇒ ¿Sueles leer revistas de educación?

SI	NO

Preguntas abiertas:

Añada algunas observaciones que desee realizar

Asimismo, tuvimos en cuenta las siguientes sugerencias con el fin de redactar las preguntas del cuestionario adecuadamente (Blaxter, Hughes & Tight, 2000; Martínez, 2002; León y Montero, 2003):

- i. Las preguntas deben ser claras, sencillas, comprensibles y concretas.
- ii. No formular preguntas que presuponen una respuesta específica o que inducen al participante a responder de determinada manera, sino las que permiten todo tipo de respuesta.

- iii. Colocar al inicio del cuestionario preguntas neutrales o fáciles de contestar para que el docente vaya adentrándose en la situación. No se recomienda comenzar con preguntas difíciles o muy directas.
- iv. Al elaborar un cuestionario es indispensable determinar cuáles son las preguntas ideales para iniciarlo. Éstas deben lograr que el docente se concentre en el cuestionario.
- v. No redactar preguntas en términos negativos, da problemas en el momento de interpretar las respuestas.
- vi. Cuidar el lenguaje. Las preguntas deben redactarse pensando en las personas de la muestra con la menor capacidad de comprensión, si éstas las entienden, el resto de la muestra las entenderá también.
- vii. El lenguaje utilizado en las preguntas debe estar adaptado a las características de quien responde, hay que tomar en cuenta su nivel educativo, socioeconómico, palabras que maneja, etc.
- viii. Evitar las preguntas indiscretas y ofensivas. Las preguntas no deben incomodar al encuestado.
- ix. Colocar las preguntas que son más delicadas de una manera y en un lugar que no afecten al porcentaje global de respuestas (por ejemplo, al final del cuestionario).

VIII.VII. Presentación y Administración del cuestionario.

En este apartado abordamos el proceso de transición del cuestionario desde su origen, al destino en los centros educativos y su posterior devolución, para proceder al análisis y tratamiento de los datos. Esta fase, la consideramos, como una de las más “atractivas” y arduas, quizás, del estudio extensivo. La caracterización de “arduo” radica en la dificultad que en numerosas ocasiones nos encontramos los investigadores para hacer llegar los cuestionarios a la población y la respuesta que genera, entre la muestra, su aplicación. Esta apreciación es sumamente contrastada y evidenciada, ya que, fuimos partícipes del rechazo de algunos centros ante la administración del cuestionario. La respuesta es sencilla y así nos lo manifestaban desde la Dirección de determinadas instituciones escolares: A día de hoy, los centros educativos se ven abocados “al papeleo”, constantemente aterrizan en su espacio: cuestionarios, encuestas o test, procedentes de diversos organismos, por lo que cuando un investigador o investigadora remite su estudio a esa escuela; en ciertas ocasiones, se aventura a la respuesta.

Conocedores de esta situación, tratamos de cuidar al máximo este aspecto, sumergiéndonos en un proceso que, para la investigadora supuso, incluso, un auténtico trabajo de campo.

Una vez extraída la muestra para el estudio extensivo, a la población, decidimos que el primer paso fuera el diseño de una tabla (8.1) en la que aparecieran reflejados los datos más significativos de cada uno de los centros educativos seleccionados. Este aspecto resultó ser significativo, como

comprenderemos más adelante, ya que nos dibujaba un retrato con las características de esa escuela. Ésta contenía los apartados siguientes: el *nombre del centro* con una imagen que lo identificara, la *localidad* en la que se encuentra enclavado junto a una descripción básica del contexto, *datos del centro*, los *proyectos de innovación* en los que participa (en esta sección incluimos tanto los procedentes de la Consejería de Educación (los que empleamos para la selección de la muestra) como los que aparecen en la página web del centro), el *número de profesores/as tutores/as* y, *datos de contacto* (nombre de las personas que componen el equipo directivo, teléfono, fax y dirección postal).

La realización de este instrumento nos facilitó el contacto con los centros educativos. Tras considerar varias ideas y sugerencias discurrimos, como más viable, ponernos previamente en contacto telefónico. Este primer encuentro inicial, nos permitía conocer si el centro estaba interesado en participar o no participar en el estudio. Para ello, diseñamos un protocolo telefónico con la finalidad de seguir una misma línea en la conversación inicial con el centro, concretamente, nos dirigíamos al director o directora del mismo.

El hecho, de haber diseñado y elaborado “*un croquis informacional*” de los centros educativos, nos permitió caracterizar la conversación con cada uno de ellos y, además, atraer a su participación; por ejemplo: “*somos conscientes de la labor que está realizando su centro en materia de innovación educativa. Hemos visto que ustedes participan en varios proyectos que, a nivel educativo, resultan muy interesantes y significativos. Es por ello, por lo que nos encantaría que participasen en nuestro estudio...*”.

Se realizaron llamadas a todos los centros de la muestra y se corroboró el interés por participar en el estudio. En este caso, fuimos añadiendo en la tabla anterior aquellos centros que querían participar. Asimismo, aclaramos el número de docentes (tutores principalmente) del centro; ya que, este dato había sido extraído de la página web, por lo que se hizo necesaria su verificación.

Este aspecto resultó muy útil porque nuestra decisión fue la de entregar personalmente a cada centro educativo el sobre con los cuestionarios y entrevistarnos personalmente con el director o la directora de cada uno de ellos, para aclarar la finalidad del estudio, así como los propósitos y los criterios éticos del mismo.

En esa llamada, además, se acordó el día de asistencia a la escuela, con la finalidad de proceder a su entrega y mantener un encuentro presencial.

Antes de emprender el viaje a cada centro educativo, cuidamos al detalle los aspectos formales para la recepción de los cuestionarios:

- i. Imprimir a doble cara cada cuestionario.
- ii. Asegurar su legibilidad.
- iii. Incluir los cuestionarios (en función del número de tutores del centro. En algunos casos, se imprimieron más por la demanda de participación del claustro) en un sobre DIN A4 con membrete del Dpto. de Educación de la Universidad de Huelva.

- iv. Con la finalidad de ahorrar papel, se pidió al Equipo Directivo que, en la recogida de los cuestionarios, se adjuntaran aquellos que no habían sido cumplimentados, con el propósito de utilizarlos nuevamente para otros centros.
- v. Aunque nuestro propósito era la recogida de cuestionarios en cada centro educativo, algunos de ellos no los cumplimentaron en la fecha aproximada de recogida, por lo que añadimos en todos ellos, un sobre de retorno franqueado (evitando el gasto del centro participante y, por tanto, posibles reticencias en cuanto a la cumplimentación) en el que aparecía la dirección del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva al que se ha dirigido el sobre (como destinatario).
- vi. Asimismo, en el sobre se añadió “*la carta de presentación*” (Tabla 8.11.) del estudio dirigida al claustro de profesores.

CUESTIONARIO PARA EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN EL AULA

Estimado/a Docente:

Mi presentación

Mi nombre es Virginia Morcillo Loro, y en estos momentos soy Profesora Sustituta Interina (PSI) en el Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Asimismo, soy investigadora en el Grupo Andaluz de Investigación en el Aula (HUM-133), perteneciente también a dicha Universidad, cuyo I.P (Investigador Principal) actualmente es Francisco José Pozuelos Estrada, así como mi director de tesis doctoral. He participado en el programa de Máster Oficial “La Educación en la Sociedad Multicultural”, en el que desarrollé el proyecto de investigación denominado “El aula: un contexto para el aprendizaje abierto a la diversidad”. A día de hoy, me encuentro realizando la tesis doctoral que llevará por nombre “Análisis de la acción educativa en el aula: análisis de los factores que intervienen en la práctica. Un estudio integrado”.

Me animo a presentarme y daros a conocer las líneas básicas de la investigación, y solicitar con ello vuestra colaboración. Se trata de un cuestionario individual que tiene por finalidad conocer y describir las variables que intervienen en la dinámica de aula y en qué medida esas variables son coherentes entre sí, con el fin de establecer mejoras que atiendan a las demandas de la educación actual, pero, fundamentalmente, revertiendo positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, desde la investigación que planteamos, en líneas generales, pretendemos concebir el aula como un contexto en el que intervienen una serie de factores (estructura académica, estructura social, comunitaria, organizativa...) que condicionan y caracterizan a su propia dinámica. Su colaboración es muy importante, porque somos conscientes de la necesidad de estudiar qué ocurre en ese escenario tan particular llamado “aula” y, desde lo que hemos podido corroborar a través de la Consejería de Educación y desde los distintos CEP de Huelva y provincia, vuestros centros se encuentran adscritos a proyectos de innovación, además, de llevar a cabo prácticas que merecen la pena ser conocidas.

Le agradecemos su inestimable colaboración y el tiempo dedicado para tratar de responder al mismo.

¡Vuestra participación es de vital importancia!

Trataremos de explicar con brevedad de qué forma puede realizar una contribución valiosa y colaborar profesionalmente con esta investigación.

1. Como verá, le pedimos que *rellene un formulario individualmente* que pretende conocer u obtener una visión panorámica y general de cómo
2. En segundo lugar, la columna de *aclaraciones y dudas* permite que Vd. matice mejor algunos aspectos a tener en cuenta y que no se recogen en el cuestionario.
3. Es responsabilidad de quién investiga establecer las normas para proteger a las personas. En este sentido, existen algunas *normas básicas que garantizan esa protección* y que nosotros tenemos en cuenta primordialmente: a la hora de aportar sus perspectivas y su experiencia debe saber que cuenta con una garantía completa de confidencialidad (no se revela la autoría), dado que el formulario es totalmente anónimo. Por otra parte, el consentimiento informado, implica que si van a participar deben saber lo que hacen y el uso que se va a hacer de ella. En esta investigación nos interesa tener una visión global del estado de la cuestión, por lo que en ningún caso se solicitan datos identificativos del profesorado.

¡Muchas gracias por su participación!

Para cualquier consulta no duden en ponerse en contacto conmigo,
Atentamente, Virginia Morcillo Loro.
Correo-e: virginia.morcillo@dedu.uhu.es. Teléfono: 959218220.

Tabla 8.11: *Carta dirigida a participantes (Estudio Extensivo)*

Por otra parte, diseñamos un “*mapa de ruta*” (Ilustración 8.2.) con los colegios de la muestra. El objetivo era obtener una imagen gráfica de las zonas de la provincia de Huelva, enclave de nuestros centros educativos. Dividimos nuestra ruta en diferentes sectores: Sierra de Huelva, Cuenca Minera, el Condado, la Costa, la comarca Metropolitana de Huelva y el Andévalo.

La muestra total de centros que seleccionamos estuvo compuesta por 21 centros educativos, de los que participaron 13. Algunos de los centros objeto de nuestra muestra coincidía con otro estudio de tesis doctoral del Departamento, por lo que decidimos no “saturar” a los centros y mantenerlos al margen. Ante esta situación, para no perder muestra, recurrimos a informantes clave.

Los informantes clave a los que acudimos eran asesores de los tres centros del profesorado de la provincia de Huelva. Inicialmente, el contacto fue mediante correo electrónico, mediante el envío de una carta (Tabla 8.12.) en la que se exponía la finalidad de la investigación, los propósitos y la necesidad de su participación. El contacto telefónico llegó después, una vez que el director o la directora del Centro del Profesorado confirmaran nuestra petición.

13 centros componen el estudio extensivo, repartidos en diferentes municipios
Firmado: Virginia Morcillo Loro



Mi ruta de viaje: Hacia el estudio extensivo

Sierra de Huelva

El Andévalo

Costa occidental

Comarca metropolitana

C.E.I.P. Moreno y Chacón

DATOS SIGNIFICATIVOS:
Dirección: C/Villablanca, s/n
Teléfono: 959349924

Correo-e:
21003943.edu@juntadeandalucia.es

Ayamonte

C.E.I.P. Zenobia Camprubí

DATOS SIGNIFICATIVOS:
Dirección: Avda. V Centenario, s/n.
Teléfono: 959524622

Correo-e:
21600659.edu@juntadeandalucia.es

C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez

DATOS SIGNIFICATIVOS:
Dirección: c/ Francisco Vázquez Limón, 11
Teléfono: 959524902

Correo-e:
21000607.edu@juntadeandalucia.es

C.E.I.P. Menéndez y Pelayo

DATOS SIGNIFICATIVOS:
Dirección: C/Calafías, s/n
Teléfono: 959559900

Correo-e:
21002914.edu@juntadeandalucia.es

C.E.I.P. Los Molinos

DATOS SIGNIFICATIVOS:
Dirección: C/Cabezo Molino, s/n.
Teléfono: 959552703

Correo-e:
21600738.averroes@juntadeandalucia.es

Valverde del Camino

Beas

La Palma del Condado

Bollullos Par del Condado

Moguer

Almonte

Hinojos

C.E.I.P. Lope de Vega

DATOS SIGNIFICATIVOS:
Dirección: c/ el pozito, s/n.
Teléfono: 959439919

Correo-e:
210001888.edu@juntadeandalucia.es

C.E.I.P. Los Llanos

DATOS SIGNIFICATIVOS:
Dirección: c/camino de los llanos, 10.
Teléfono: 959439935

Correo-e:
losllanos.averroes@juntadeandalucia.es

C.E.I.P. Los Taranjales

DATOS SIGNIFICATIVOS:
Dirección: c/ el pastorcito, s/n.
Teléfono: 959439702

Correo-e:
21600842.averroes@juntadeandalucia.es

Matalascañas

C.E.I.P. Dunas de Doñana

DATOS SIGNIFICATIVOS:
Dirección: Sector L-Parcelas 97-98, s/n
Teléfono: 959439532

Correo-e:
21003426.edu@juntadeandalucia.es

C.E.I.P. Marismas de Hinojos

DATOS SIGNIFICATIVOS:
Dirección: Avda. Reyes Católicos, 1
Teléfono: 959439500

Correo-e:
21001259.edu@juntadeandalucia.es

C.E.I.P. Las Viñas

DATOS SIGNIFICATIVOS:
Dirección: C/Las Viñas, s/n
Teléfono: 959439900

Correo-e:
21003955.edu@juntadeandalucia.es

C.E.I.P. Manuel Sirout

DATOS SIGNIFICATIVOS:
Dirección: avda. de Sevilla, 71.
Teléfono: 959439908

Correo-e:
correodelcole@yahoo.es

C.E.I.P. Virgen del Rosario

DATOS SIGNIFICATIVOS:
Dirección: C/ Teleras, 3.
Teléfono: 9598900

Correo-e:
21002355.edu@juntadeandalucia.es

Huelva, a 13 de mayo de 2013

Sr. o Sra. Director/a:

Mi nombre es Virginia Morcillo Loro, y en estos momentos soy Profesora Sustituta Interina a tiempo completo en el Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Asimismo, soy investigadora en el Grupo Andaluz de Investigación en el Aula (HUM-133), perteneciente también a dicha Universidad, cuyo I.P (Investigador Principal) actualmente es Francisco José Pozuelos Estrada, así como mi director de tesis doctoral. He participado en el programa de Máster Oficial-Doctorado ***“La Educación en la Sociedad Multicultural”***, en el que desarrollé el proyecto de investigación denominado ***“El aula: un contexto para el aprendizaje abierto a la diversidad”***. A día de hoy, me encuentro realizando la tesis doctoral que lleva por nombre ***“La acción educativa en el aula: análisis de los factores que intervienen en la práctica. Un estudio integrado”***.

Me animo a presentarme y daros a conocer las líneas básicas de la investigación, y solicitar con ello vuestra ayuda.

La investigación que estamos llevando a cabo se sustenta de tres estudios ligados entre sí: un estudio extensivo a través de la administración de un cuestionario en Huelva y provincia, un estudio intensivo a través de la realización de tres estudios de caso y finalmente, en complemento al anterior, un estudio subjetivo mediante la construcción de historias de vida. El interés actual por el estudio de las prácticas educativas está marcado por una serie de cambios que han supuesto una ruptura en los supuestos y principios básicos que han presidido tradicionalmente la investigación en este ámbito. Curiosamente, el contexto del aula ha estado ausente de la mayoría de las investigaciones sobre la interacción educativa hasta prácticamente la segunda mitad del siglo XX. Siguiendo esta apreciación, desde la investigación que planteamos, en líneas generales, pretendemos concebir el aula como un contexto de enseñanza y aprendizaje en el que intervienen una serie de factores o, bien, variables (estructura académica, estructura social, estructura comunitaria, estructura organizativa...) que van a condicionar y a caracterizar la dinámica misma en la que se encuentra sumergida. Por tanto, nuestra investigación pretende *conocer y producir conocimiento sobre las variables que afectan a la dinámica del aula y en qué medida esas variables son coherentes entre sí, en centros innovadores de la provincia de Huelva*. Autores como Coll (2008), Merchán (2009), Eisner (1992), Sarason (2003), apelan a la necesidad de un profundo conocimiento de cuanto ocurre en el interior de las aulas, convirtiéndose en una prioridad.

La colaboración que os solicito guarda relación con el primer estudio. ***Recurso a usted como informante clave en mi investigación, ya que me interesa conocer de primera mano, qué centros o profesionales (individuales), que por su trayectoria (publicaciones, trayectoria ligada a la investigación escolar, experiencias reconocidas, etc.) consideráis que emprenden prácticas innovadoras y cuáles son los motivos de esa elección***. Ya contamos con la información recogida de la Conserjería de Educación, respecto a centros que durante este curso 2012/2013 están adscritos a algún proyecto de innovación, en total 25 centros de Educación Infantil y Primaria, pero consideramos que vuestra aportación es muy valiosa, de eso estamos plenamente convencidos.

Agradecemos, de antemano, su colaboración, para ello, nos ofrecemos a enviar al CEP los informes que resulten de esta investigación, con objeto de poder proporcionar a la comunidad educativa un marco de conocimiento apropiado para la formación del profesorado y la mejora de la enseñanza.

Para cualquier consulta, no dude en ponerse en contacto conmigo, virginia.morcillo@dedu.uhu.es. Teléfono: 959218220.

Reciba un cordial saludo.
Atentamente,
Fdo.: Virginia Morcillo Loro.
Departamento de Educación.
Área de Didáctica y Organización Escolar.
Universidad de Huelva.

Tabla 8.12: Carta dirigida a informantes clave (Estudio Extensivo)

El primer encuentro fue con el Centro del Profesorado de Bollullos-Valverde, en una reunión concertada con la directora, nos entrevistamos con todos los asesores del CEP incluida la directora.

La Directora, muy amablemente, mostró a la investigadora los habitáculos del edificio y los proyectos en los que estaban embarcados. Asimismo, nos regaló dos libros diseñados y creados por un centro educativo de la localidad de Moguer, sobre Juan Ramón Jiménez y Platero.

En las dos horas aproximadas que duró el encuentro, concretamos con los asesores aquellos centros educativos que desarrollaban prácticas innovadoras. En algunos casos, se personalizó en un maestro o maestra y su dinámica de aula y, en otro, en algún proyecto determinado de algún centro educativo. Resultó una reunión muy fructífera desde el punto de vista investigador, en la que se debatieron y consensuaron centros educativos que se incluyeron a la muestra.

La finalidad de la entrevista fue conocer desde la visión de expertos (asesores de formación) qué centros o profesionales (individuales), que por su trayectoria (publicaciones, trayectoria ligada a la investigación escolar, experiencias reconocidas, etc.) consideran que emprenden prácticas innovadoras y cuáles son los motivos (causas) de su elección. Previamente, contamos con la información recogida a través de la Consejería de Educación, sobre centros que durante el curso 2012/2013 están adscritos a proyectos de innovación aprobados por la misma. Para la selección de la muestra, la objetividad de los informantes es clave.

A continuación, mostramos algunas de las cuestiones que se trataron en la entrevista:

BLOQUE I. CENTROS INNOVADORES

*En primer lugar, mostrar los centros que están adscritos a proyectos de innovación de la Junta de Andalucía, Consejería de Educación, provincia de Huelva, curso 2012/2013, para ver los centros coincidentes y los que no se incluyen pero sí se consideran como innovadores.

- I. Dentro de vuestro campo de actuación, ¿qué centros consideraréis que llevan a cabo prácticas innovadoras?

Centros Educativos	Localidad

- II. ¿Cuáles son los motivos de vuestra elección?

Centro Educativo	Localidad	Motivos que justifican la elección

- III. Desde vuestro punto de vista, ¿qué hace a este centro ser diferente a los demás de la zona?
- IV. Considerando el ámbito de la divulgación científica, ¿hacen partícipes a toda la comunidad educativa de las experiencias que llevan a cabo, por ejemplo, a través de publicaciones, exposiciones públicas, etc.?
- V. ¿Los centros designados tienen trayectoria innovadora? ¿Hasta qué punto?
- VI. ¿Qué prácticas más notables se hacen patentes en el corazón de estos centros? ¿Cómo están repercutiendo las mismas en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- VII. Ubicándonos en la acción educativa en el aula, ¿Estas experiencias promueven mejoras sostenibles en el seno de la vida en el aula? ¿Qué cambios notables se han experimentado? ¿Cómo es la satisfacción del profesorado?
- VIII. Como promotores de la formación del profesorado, ¿en qué medida el profesorado participante de dichas experiencias se preocupa de su formación permanente? ¿Alguno de estos centros se encuentra inmerso en formación en centros o grupos de trabajo? ¿Cuáles son sus preocupaciones y necesidades? ¿Qué actuaciones en la línea de formación en centros están llevando a cabo? ¿Qué expectativas se están cumpliendo?

BLOQUE II. DOCENTES CON PRÁCTICAS INNOVADORAS RECONOCIDAS

- I. ¿Podrías mencionar a algún docente que lleve a cabo prácticas alternativas a la enseñanza convencional?

Nombre del docente	Centro educativo	Localidad

- II. ¿Por qué habéis seleccionado a dicho/s docente/s como promotor/es de prácticas innovadoras en su/s aula/s? ¿En qué aspectos le hacen ser diferente a los demás docentes? ¿Cómo valoráis su práctica? ¿Por qué?

Nombre del docente	Exposición de motivos

- III. ¿Asiste/n con regularidad a cursos de formación que impartís desde el Cep? ¿Hasta qué punto conocéis (si es posible) la repercusión de los mismos en su/s práctica/s cotidiana/s? ¿Ha/n cambiado su/s práctica/s en algún aspecto? ¿Cuál o cuáles?
- IV. ¿Ha/n pertenecido o pertenece/n a algún movimiento sindical o de renovación pedagógica?
- V. ¿Hace/n públicas sus experiencias a través de artículos de divulgación científica o mediante exposiciones públicas para las familias u otros agentes del centro?
- VI. ¿Participa/n en algún proyecto de innovación y/o investigación dentro del ámbito escolar? Si es así, ¿en cuáles?
- VII. ¿Ha/n impartido alguna vez algún curso o ponencia para el Cep? ¿Sobre qué temáticas?

Las conclusiones a las que se llegaron tras finalizar la entrevista fueron las siguientes:

ENTREVISTA A INFORMANTES CLAVE		
CEP: Bollullos-Valverde		
Localidad: Bollullos par del Condado		
Fecha de la entrevista: Día 29/05/2013	Hora de la entrevista: 12:00	Lugar de la entrevistas: Bollullos par del Condado. Sala de reuniones del CEP.
Personas participantes: Directora Subdirectora Asesores del CEP		
Aportaciones para el Estudio Extensivo:		

Prevía a la reunión: envío de carta de presentación a la directora del CEP y correo electrónico. Concretar la cita. En el momento de la reunión: exposición del objetivo de la investigación y justificación de su colaboración. Envío de informe de la investigación (acordado en la carta que enviamos). Estuvieron presentes todos los asesores y nos facilitaron su ayuda. Además, la directora me entregó dos libros elaborados y editados por un C.E.I.P. de Moguer. También algunos vídeos de prácticas innovadoras recientes, colgadas en la página web del CEP. La directora había comentado a los asesores como nos podían ayudar y tenían un listado de centros ya elaborado, el cual, lo fuimos comentado entre todos. Centros que ellos consideran como innovadores (con trayectoria, premios reconocidos, publicaciones...)

Tabla 8.13: *Esquema-síntesis de la entrevista realizada a informantes clave del CEP de Bollullos-Valverde*

Estos centros fueron:

Centros educativos	Razones de los asesores para su selección
Centro educativo (Valverde del Camino)	<i>Uno de los centros más destacados y nombrados, por estar en el inicio de convertirse en Comunidades de Aprendizaje, a nivel de organización espacial dicen que es de los mejores (lo corrobora un asesor porque fue maestro allí), gran implicación de las familias, todas las aulas mantienen la misma ratio (25 alumnos/as por clase). Se encuentra ubicado en una zona con un nivel sociocultural alto. De este centro, se apremia, un proyecto denominado “Tatarachín” llevado a cabo por un docente, el cual, también ha sido ganador de Blog Educativo Educared.</i>
Centro educativo (Niebla)	<i>También otro centro muy destacado, por la incorporación de las nuevas tecnologías en las aulas, proyectos de cultura emprendedora (revertiendo en la ciudadanía), trabajar a través de proyectos. Se destaca como profesional innovador con larga trayectoria a una docente (cultura emprendedora)</i>
Centro educativo (Hinojos)	<i>Comunidad de Aprendizaje. Se resalta la Escuela de Padres y Madres.</i>
Centro educativo (Matalascañas)	<i>Es un centro Bilingüe, se valora como se trabaja con el inglés, la enseñanza artística, trabajan sin libro de texto, se forman grupos de trabajo en el centro. Currículum integrado de las</i>

	<i>Lenguas.</i>
Centro educativo (El Rocío).	<i>Comentan que es el único centro que no tiene plantilla estable, debido a las lluvias de esa zona que obliga a los docentes a cruzar por otras vías y no suelen estar más de dos años. Es una escuela considerada como bandera verde, ecoescuela. Destacan las prácticas en conocimiento del medio.</i>
Centro educativo (Bollullos par del Condado)	<i>Destacan el contacto con la comunidad, con la localidad. Se recalca este centro por ser uno de los más innovadores. Ecociudad. Gran implicación de las familias. Son innovadores con pequeños proyectos.</i>
Centro educativo (Almonte)	<i>Destaca por cómo trabajan la atención a la diversidad, incorporación de talleres, dramatizaciones... Valoran a la especialista en Pedagogía Terapéutica.</i>
Centro educativo (Beas)	<i>Tic en Infantil y Atención a la Diversidad</i>

Tabla 8.14: Centros educativos seleccionados por los informantes clave (CEP Bollullos-Valverde) y razones que justifican la misma

La siguiente reunión se realizó con una asesora del Centro del Profesorado de Huelva. Al ser compañera del Departamento de Educación y compartir asignatura con ella, esta información se encontraba a nuestro alcance. Nos proporcionó datos relevantes respecto a algunos centros que estaban llevando a cabo prácticas innovadoras, la mayoría de ellos coincidía con los que previamente habíamos seleccionado.

Por otra parte, con los únicos informantes clave que no mantuvimos contacto directo fue con el Centro de Profesores de Aracena. No obstante, el correo electrónico sirvió de mecanismo para ofrecernos la información que necesitábamos, aunque por motivos de cierre del estudio extensivo no incluimos estos centros en la muestra.

Centros educativos	Razones de los asesores para su selección
Centro educativo (El Campillo)	<i>Comunidades de Aprendizaje</i>
Centro educativo (Cabezas Rubias)	<i>Ecoescuelas</i>
Centro educativo (El Real de la Jara-Sevilla)	<i>Competencias básicas Inteligencia Emocional</i>
Centro educativo (Santa Olalla del Cala)	<i>Animación a la lectura</i>

Tabla 8.15: Centros educativos seleccionados por los informantes clave (CEP Aracena) y razones que justifican la misma

La Administración del cuestionario se efectuó desde el inicio de mayo hasta finales de junio del 2013, coincidiendo la recogida de los cuestionarios con el trabajo de campo de estudio de caso 2.

Con mi Opel corsa, ruta y mapa en mano, días de auténtico calor, emprendí mi viaje con el propósito de llegar a la entrega y recogida de los cuestionarios a cada uno de los centros educativos que, voluntariamente, decidieron colaborar.

Horas y horas conduciendo, con la misma música que me acompañaba cada día (“*Maybe Tomorrow*” y “*Have a nice day*” de Stereophonics, “*Use Somebody*” de Kings of Leon, “*Imagine*” de John Lenon), para hacer más ameno cada trayecto.

Varias anécdotas cómplices: Aún recuerdo cuando accedí a una calle sin salida en la localidad de Almonte, mis nervios se acrecentaron cuando no encontraba los medios para salir de allí y tenía que llegar al colegio. O cuando, el director y la secretaria del colegio de la localidad de Hinojos, me recibieron con los brazos abiertos y pude mantener una intensa reunión con ellos. Mi cansancio acumulado y mis momentos para relajarme tomando un refresco en algún pueblo que otro. El concretar un día de recogida de cuestionarios, esperar en la escuela y que tengas que regresar nuevamente porque aún no se encontraban cumplimentados. O cuando llegué con la reserva del coche a Huelva encontrándome a 70 kilómetros de distancia en plena sierra onubense (en una mañana podía estar en la sierra como en la costa).

Asimismo, recuerdo un colegio de una localidad de la provincia de Huelva: concreté día para la entrega de los cuestionarios y al final tuve que volver de regreso porque se encontraban inmersos en otra investigación, pero que si hubiera sido en otro momento su participación estaba asegurada. No obstante, se quedaron los cuestionarios, que nunca llegaron. O cuando un centro dice que no tienen tiempo para cumplimentar cuestionarios y al final te llegan al Departamento.

La labor de entrega y recogida de cuestionarios, fue ardua a la vez que muy gratificante. Conoces a las personas y les explicas, en primera persona, el objetivo de la investigación. Te animan a que sigas con ella y a que, cuando finalices, les muestres los resultados finales. Es como un trabajo de campo, porque conoces el colegio, observas los pasillos, las producciones de los escolares, las instalaciones... y te haces una idea aproximada de lo que acontece allí.

El hecho de visitar los centros te permite observar cómo son espacialmente. La riqueza que les puede ofrecer, para la acción educativa, el enclave en el que se encuentran ubicados. Las características del edificio, del patio. Una síntesis de los proyectos que llevan a cabo, gracias a las observaciones de las producciones de los escolares en los pasillos, entre otras cuestiones.

Fue una experiencia muy enriquecedora. *Como futura línea de investigación, complementarí el estudio extensivo con entrevistas a los docentes de los centros educativos, así como realizar observaciones de aula*

desde una perspectiva general.

VIII.VIII. Análisis y tratamiento de la información.

Una vez realizada la recogida de datos a través de los cuestionarios descritos, comienza una fase clave para toda investigación social y educativa. Como indican Cabero y Hernández (1995:58) *“tras la recogida de información y previo a la presentación de los resultados, aparece el proceso de análisis de los datos, que consiste en convertir los textos originales en datos manejables para su interpretación”*.

En el proceso de análisis de datos, podemos observar diversos momentos:

- i. Se numeraron cada uno de los cuestionarios, con el fin de identificarlos, para ello recurrimos al “Nº de referencia” (P.ej. Nº ref.70). Asimismo, cada sobre incluía el número del primer y último cuestionario (P.ej. Cuestionarios del 109-134) y el número del último. La referencia para el primer la encontramos en el número del último cuestionario del centro anterior.
- ii. Revisión detenida y depuración de los datos obtenidos con el fin de detectar y eliminar en lo posible, los errores y omisiones que pueden presentar.
- iii. Codificación como la representación o traducción de cada respuesta de los cuestionarios por códigos o indicaciones numéricas que faciliten la tabulación (Ilustraciones 8.3. y 8.4.). Los datos obtenidos a través del cuestionario nos permitieron elaborar una base de datos, que tras un proceso de revisión y refinamiento permitió su tratamiento (estadística descriptiva). Esta labor se desarrolló en nuestro estudio mediante la codificación empleando un software específico para ello, el paquete estadístico IBM®SPSS 20.0 para Windows.

	Cuestionario	comarca_huelva	Localidad	Población	Centro	n_doc	CEP	Proyectos0	Proyectos1	Proyectos2	Proyectos3	Proyectos4	Proyectos5	Proyectos6	Proyectos7	Proyectos8	Proyectos9	Proyectos10	Proyectos11
1	1	2	1	3	1	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2
2	2	2	1	3	1	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2
3	3	2	1	3	1	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2
4	4	2	1	3	1	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2
5	5	2	1	3	1	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2
6	6	2	1	3	1	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2
7	7	2	1	3	1	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2
8	8	2	1	3	1	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2
9	9	2	1	3	1	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2
10	10	2	1	3	1	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2
11	11	2	1	3	1	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2
12	12	2	1	3	1	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2
13	13	2	1	3	1	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2
14	14	2	1	3	1	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2
15	15	2	1	3	1	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2
16	16	5	2	3	2	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2
17	17	5	2	3	2	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2
18	18	5	2	3	2	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2
19	19	5	2	3	2	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2
20	20	5	2	3	2	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2
21	21	5	2	3	2	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2
22	22	5	2	3	2	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2
23	23	5	2	3	2	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2
24	24	5	2	3	2	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2
25	25	5	2	3	2	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2
26	26	5	2	3	2	3	3	5	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2
27	27	3	3	6	3	2	3	9	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2
28	28	3	3	6	3	2	3	9	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2

Ilustración8.2: Vista de datos

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	Cuestionario	Númerico	8	0	Referencia (nº) de cuestionario	Ninguna	99	8	Izquierda	Ordinal	Entrada
2	comarca_huelva	Númerico	8	0	¿En qué comarca onubense se encuentra ubicada la localidad y por ente el colegio?	(1. Sierra de Huelva)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
3	Localidad	Númerico	8	0	Nombre de la localidad o municipio	(1. Minas de Riotinto)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
4	Población	Númerico	8	0	Nº de habitantes en la localidad	(1. 500)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
5	Centro	Númerico	8	0	Nombre del Centro	(1. Ceip Virgen del Rosario)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
6	n_doc	Númerico	8	0	Nº docentes totales del centro contestado o no al cuestionario	(1. 0-5)	99	8	Izquierda	Ordinal	Entrada
7	CEP	Númerico	8	0	Zona de actuación del ¿a qué CEP corresponde?	(1. CEP de Aracena)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
8	Proyectos0	Númerico	8	0	Se refiere al número, nombre y tipo de proyecto aprobado por la Consejería de Educación	(1. 1 proyecto)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
9	Proyectos1	Númerico	8	0	Proyecto Francés	(1. SI)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
10	Proyectos2	Númerico	8	0	Proyecto Inglés	(1. SI)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
11	Proyectos3	Númerico	8	0	Proyecto Grimm-Avenues	(1. SI)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
12	Proyectos4	Númerico	8	0	Proyecto Implementación del Portafolio Europeo de las Lenguas	(1. SI)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
13	Proyectos5	Númerico	8	0	Proyecto de Atención a la Diversidad de Género (Coeducación)	(1. SI)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
14	Proyectos6	Númerico	8	0	Proyecto Red Andaluza de Escuelas	(1. SI)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
15	Proyectos7	Númerico	8	0	Proyecto Deporte en la Escuela	(1. SI)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
16	Proyectos8	Númerico	8	0	Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular	(1. SI)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
17	Proyectos9	Númerico	8	0	Proyecto de Escuela: Espacio de Paz	(1. SI)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
18	Proyectos10	Númerico	8	0	Proyecto de Fomento a la Lectura	(1. SI)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
19	Proyectos11	Númerico	8	0	Proyecto Atención Socio-Educativa: Plan de Apertura	(1. SI)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
20	Proyectos12	Númerico	8	0	Proyecto TIC de Práctica Docente	(1. SI)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
21	Proyectos13	Númerico	8	0	Proyecto TIC de Gestión	(1. SI)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
22	Proyectos14	Númerico	8	0	Proyecto Plan de Autoevaluación y Mejora	(1. SI)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
23	Edad	Númerico	8	0	Grupos de Edad	(1. 21-25)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
24	Sexo	Númerico	8	0	Sexo	(1. Mujer)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
25	Nivel_educ	Númerico	8	0	Nivel educativo en el que imparte docencia	(0. Otros)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
26	Experiencia	Númerico	8	0	Años de experiencia docente	(1. 0-5)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
27	N_aluclase	Númerico	8	0	Número de alumnos por clase	(0. No se especifica)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
28	N_alu_nae	Númerico	8	0	Número de alumnos con NEAE	(0. Ninguno)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
29	N_aluext	Númerico	8	0	Número de alumnos de nacionalidad distinta a la española	(0. Ninguno)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada
30	Cargo_gestión	Númerico	8	0	Cargo de gestión del centro	(0. Ninguno)	99	8	Izquierda	Nominal	Entrada

Ilustración8.3: Vista de variables

Una vez codificados nuestros datos, procedimos a su tabulación, esto es, a la ordenación sistemática en tablas, y presentación de manera gráfica, para facilitar la siguiente fase de interpretación y explicación de resultados. En nuestro caso, todo este proceso fue realizado con la ayuda del paquete estadístico mencionado, que nos permitió, por una parte, extraer estadísticos básicos, tales como, frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas y otras representaciones gráficas del tipo de diagrama de sectores y de barras, sobre las diferentes cuestiones y variables implicadas en el estudio.

Los datos del cuestionario se han analizado a través de métodos descriptivos (Gil Pascual, 2003).

Estudiamos los resultados de cada variable de manera individual (análisis univariado), (explicitando, en algunos casos, las razones por las cuales hemos seleccionado esa variable, las características que presenta). Todos los datos se examinaron en función de los propósitos planteados, limitándose el análisis a contabilizar las frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas de cada uno de los ítems.

CONSIDERACIONES FINALES: EL CUESTIONARIO



El cuestionario

"Es capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables... según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida" (Buendía, 1998:119)

Población y muestra



● Minas de Riotinto ● Matalascañas ● Valverde del Camino ● Almonte ● Ayamonte
● Bollullus par del Condado ● La Palma del Condado ● Beas ● Hinojos ● Moguer

Proceso de elaboración

Formato y estructura

En cuanto a la presentación	Aunque en el formato definitivo las tablas van a color, para ahorrar en tinta y que no supusiera un coste elevado, preferimos imprimirlo en blanco y negro. Procuramos que fuera un formato atractivo y cuidado, donde las preguntas y las páginas estuvieran numeradas, usando una tipografía legible (Arial Narrow). Al final del cuestionario se agradece su inestimable colaboración, invitándoles a añadir las observaciones que consideren oportunas.
En cuanto a la longitud	Presentamos las preguntas agrupadas por apartados (categorías temáticas de la investigación) y numeradas dentro de cada una de ellas. De esta forma conseguimos que el cuestionario parezca más corto que si numeramos los ítems correlativamente. A pesar de su densidad, con esta estructura "maquillamos" esa limitación. Entre apartado y apartado dejamos un espacio, para no saturar al docente y que resultara atractivo de leer y de contestar.
En cuanto al orden de las preguntas	Tratamos de ordenar las preguntas de las más fáciles a las más difíciles de contestar. Esto ayuda a que el cuestionario parezca más fácil.
En cuanto al formato de las preguntas	Incluimos ejemplos en las preguntas que es necesario. Los ejemplos los incluimos entre paréntesis.
En cuanto al formato de las respuestas	Todas las respuestas se señalan con una cruz. A excepción del apartado de los datos personales, donde el docente tiene que añadir, en algunos casos, numeración o bien escribir (el nombre del centro donde imparte docencia y la localidad; así como el nombre de las revistas educativas que suelen leer con frecuencia, en el caso de respuesta afirmativa).
En cuanto al tipo de aplicación	Aunque los cuestionarios se entregaron personalmente en cada centro educativo, incluimos en el sobre, una carta con una presentación de la investigadora, la finalidad de la tesis doctoral y algunos de los propósitos, los criterios éticos, la dirección del Departamento de Educación, correo electrónico y teléfono de la investigadora, así como el agradecimiento a su colaboración.
En cuanto a la precodificación	La elección de preguntas cerradas nos permitió y facilitó la codificación de las alternativas de respuesta (asignándoles un valor numérico: 1, 2, 3, 4), e incluir esta precodificación en el cuestionario. Esto agilizó el procesamiento de los datos.

Para su implementación se han tenido en cuenta, una serie de recomendaciones y normas orientativas, propuestas por Pozuelos (2002:43), las cuales se sintetizan en:

"Siempre que se soliciten datos personales hay que asegurar el respeto a la intimidad y el anonimato.

Hay que explicar, en todos los casos, el sentido y el uso que se piensa dar a los datos declarados. Certificando, a su vez, la más absoluta confidencialidad.

Fundamentalmente, hay que centrarse en hechos y datos específicos.

Las cuestiones tiene que formularse de manera sencilla, clara y en un lenguaje lo más coloquial posible.

Para evitar la fatiga y asegurar la mayor participación posible hay que decantarse por un modelo concreto y de corta duración".

Descripción preguntas cuestionario

La redacción de las preguntas, según Sudman & Bradburn (1982), es el elemento esencial para maximizar la validez de los datos obtenidos en la evaluación o en la investigación a través de cuestionarios

Figura 7.2: Consideraciones finales: el cuestionario

Estudio Intensivo



Estudio de Casos

CAPITULO IX. DISEÑO DEL ESTUDIO INTENSIVO. ESTUDIO DE CASOS



ESTUDIO EMPÍRICO

Estudio intensivo. El estudio de casos como metodología que justifica dicho estudio.

Resumen: El corazón de nuestra investigación palpita con la necesidad de encontrar estímulos y mecanismos que nos permitan conocerlo y describirlo para seguir su propio biorritmo. La razón de ser del estudio intensivo radica en comprender una determinada realidad social, cultural, educativa, sumergirnos y abrir los entresijos del microcosmos educativo. La acción educativa sólo es posible estudiarla si tenemos acceso a su campo y, por ello, recurrimos al estudio de casos, un método con raíces asentadas dentro del corpus de la investigación educativa. El capítulo se inicia con una revisión conceptual del estudio de casos dentro del enfoque de investigación cualitativa, conduciéndonos, de una forma exhaustiva, a la justificación metodológica de nuestro estudio. En segundo lugar, describimos el proceso seguido en el estudio de casos, con el desarrollo de cada una de sus fases. Basándonos en las aportaciones de Martínez Bonafé (1988:46), determinamos que las fases de nuestro estudio fueran: (a) *fase inicial o preactiva*, en la que especificamos los criterios de elección de los casos y el papel de la investigadora, (b) *fase interactiva*, en la que describimos cómo se llevó a cabo el acceso al campo y el proceso de negociación, así como la estructura conceptual del estudio y los instrumentos de recogida de información, (c) *fase final o postactiva*, en la que señalamos cómo se realizó el análisis de los datos y la redacción y elaboración del informe final. Finalmente, el capítulo concluye con un epílogo en el que se señalan los aspectos más representativos del estudio.

Palabras clave: metodología cualitativa, estudio de casos, enfoque descriptivo e interpretativo, estudio intensivo, trabajo de campo.

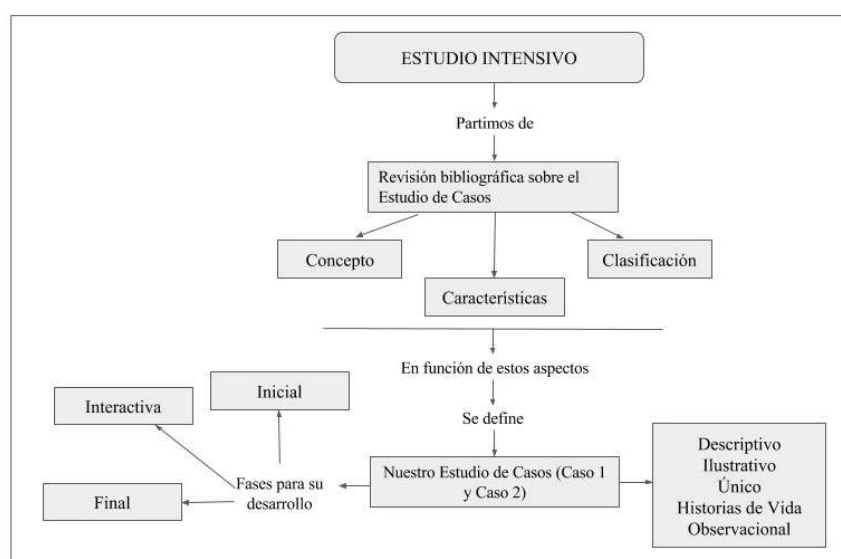


Figura 9.1: Estructura contenidos tema 9

Soy de las que piensan que la ciencia tiene una gran belleza. Un científico en su laboratorio no es sólo un técnico: es también un niño colocado ante fenómenos naturales que le impresionan como un cuento de hadas (Marie Curie).

Marie Curie (1867-1934) Física francesa. Premio Nobel de Física (1903), Medalla Davy (1903), Medalla Matteucci (1904), Premio Nobel de Química (1911)



oda educación debe mantener y estimular ese intercambio entre semilla que se siembra, palabra, mensaje, discurso que se comunica, y permitir que esos “objetos” verbales, al anidar en la mente de quien los recibe, fomenten y alienten otros vuelos teóricos, crezcan en las palabras, originen un caudaloso fluir en el cauce del futuro. Estas palabras pronunciadas por

Emilio Lledó (1992:179) en “*El surco del tiempo*”, Crítica, Barcelona, nos proporciona un nuevo aliento, atento a un proceso en el que la comunicación y la interacción se hacen del todo necesarias para comprender los entresijos del microcosmos educativo. Un escenario en el que investigador y “objeto a investigar” (práctica escolar, centro educativo, docentes, alumnos, contexto, familias...) constituyen la simbiosis idónea que esgrime nuevas ideas y planteamientos desde la reflexión y el análisis.

Como investigadora, me dejo envolver por la palabra y el sentimiento de quienes viven una realidad concreta, amarrando objetos, al compás de un ritmo activo, que fluye. Todo ello bajo la atenta mirada de la curiosidad, de la crítica constructiva y de un trabajo que germina a medida que la comprensión pasa la barrera de lo meramente observable. Es bajo esa atenta mirada, donde se de-construye una realidad dividida en diferentes fragmentos pero, que, a su vez, sólo se es capaz de interpretar cuando forma parte del todo.

El estudio que aquí presentamos, da muestra del conocimiento profundo de un contexto específico, particular y único, que se revela y esboza en diversas partes para una mayor comprensión. Sin perder de vista, que se trata de un proceso flexible y abierto en el que el trabajo de campo sirve de pasaporte hacia el propósito general de la investigación.

Siguiendo la estructura general del capítulo, en primer lugar, realizamos una aproximación al marco conceptual del estudio intensivo. Nos detenemos en “*el estudio de casos como método de investigación cualitativa*”. Desde este vértice se desprende la relevancia del método de estudio de casos en el campo de la investigación educativa, como aquel que mejor nos permite comprender y describir una determinada realidad social, con la particularidad de ligarse a otros métodos en el camino hacia la mayor comprensión del objeto a investigar. Acuñamos su campo terminológico y semántico, identificamos sus características más destacables, así como, el estudio profundo de las diversas tipologías de estudios de casos, con el objetivo de conducirnos hacia la justificación de la opción metodológica para dicho estudio.

Uno de los motivos principales por el cual nos decantamos hacia el estudio de casos es porque contiene potencialidades para la persona que investiga. Según Pérez Serrano (1994:116-118) el trabajar con estudio de casos me proporciona como investigadora: (a) *la adquisición de experiencia en el diagnóstico de problemas concretos*, (b) *una comprensión más completa y realista de la realidad*, (c) *el desarrollo de la capacidad de análisis y síntesis*, (d) *la capacidad de pensar de forma lógica y rápida*, (e) *la integración –interrelación- de conocimientos y vivencias*, (f) *motivación*, entre otros.

En síntesis, el Estudio Intensivo basado en Estudio de Casos será *descriptivo, ilustrativo, interpretativo, único*, con una *historia de vida y observacional*, que pretende observar, describir, interpretar, comprender cómo se estructura la dinámica de aula, en casos que llevan a cabo prácticas innovadoras con docentes de distinto nivel de desarrollo profesional y en instancias diversas (infantil y primaria), en la provincia de Huelva.

En segundo lugar, dibujamos el proceso que seguimos para el estudio de casos, es decir, las fases del mismo. Para ello, nos basamos en las aportaciones de Martínez Bonafé (1988:46), identificando tres fases principales: la fase *inicial* (o preactiva), la fase *interactiva* y la fase *final* (o postactiva).

En la *fase inicial* o *preactiva*, incorporamos los criterios para la *selección de los casos* y el *papel de la investigadora* en los mismos. Martínez Bonafé (1988) identifica dentro de esta fase la *ética de los casos* pero, dada la estructura de nuestro estudio integrado, decidimos incluir este apartado en el diseño general del mismo. No obstante, de forma epidérmica, incorporaremos algunos aspectos esenciales de la ética del estudio intensivo. Recalcar las palabras de Stake (2005:4), al señalar que, “*la investigación de estudio de caso no es una investigación de muestras. No estudiamos un caso fundamentalmente para comprender otros casos. Nuestra primera obligación es comprender el caso concreto*”.

La *fase interactiva* es la que nos da *acceso al campo* y participar en él. En esta fase describimos el proceso de *negociación*, la *estructura conceptual del estudio*, así como los *instrumentos de recogida de información*. Se trata de explicar los procedimientos y el desarrollo del

estudio de caso (diario de investigación, fichero de entrevistas –grabaciones y transcripciones-, fichero de evidencias documentales, observación participante y no participante, etc.). Para la descripción de los instrumentos de recogida de datos, empleamos la clasificación de Gutiérrez (2006), el cual identifica a los mismos en dos grandes grupos: (a) recursos o instrumentos para observar la realidad (observación, diario de campo y producciones escritas: documentación) y (b) recursos o instrumentos para interrogar la realidad (entrevistas y triangulación).

En la *fase final o postactiva* incluimos cómo se efectuó el análisis de los datos y la redacción y elaboración del informe final.

Finalmente, cerramos el capítulo con un epílogo que sintetiza, de forma visual, las aportaciones más reseñables en la descripción del estudio intensivo.

IX.I. El estudio de casos como método de investigación cualitativa. Presupuestos conceptuales.

A la hora de deshacer los amarres del proceso de investigación y “ponernos en marcha”, hemos de situarnos, inicialmente, en un determinado paradigma, el cual nos permita ajustarnos a los intereses y necesidades que se plantean en nuestro estudio.

Teniendo como telón de fondo la finalidad de nuestra investigación, nos acercamos a la metodología cualitativa en dos de los estudios, ya que ésta es considerada como “*una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento de un cuerpo organizado de conocimientos*” (Sandín, 2003:123). Por tanto, la investigación cualitativa nos permite encontrarnos con diferentes miradas y percepciones de la realidad, las cuales adquieren significatividad puesto que la comprensión se extrae del propio escenario y contexto educativo, gracias a la voz de sus protagonistas y de las múltiples observaciones sobre un fenómeno específico.

A lo largo de la Historia se ha producido una cierta evolución en lo que respecta al valor de la metodología cualitativa en la investigación, de hecho, hay autores (Yin, 1994; Stake, 2005; GrandonGill’s, 2011; Pérez Serrano, 1994) que consideran que la investigación cualitativa ha ganado un dilatado reconocimiento como enfoque válido y meritorio. Digamos, pues, que ésta es aplicable a una gran variedad de paradigmas de investigación de naturaleza positivista, interpretativa y crítica, dentro de las cuales existen variados métodos de investigación, tal es el caso de la investigación-acción, los estudios de campo, la etnografía y los estudios de caso (Castro, 2010). Todos estos métodos parten de un elemento común en la investigación cualitativa, ligado a la recolección de datos en forma de palabras e imágenes, que después serán analizadas mediante diversos métodos que no incluyen la estadística ni la cuantificación de ningún tipo (Morgan & Smircich, 1980; Hartley, 1994; Cepeda, 2006; VanWynsberghe & Khan, 2007).

Para Del Villar (1996) la investigación descriptiva, interpretativa, naturalista (estudio de casos), cuenta con una tradición respetable, ya que desde que apareció la clásica distinción entre Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, se empezó a aceptar la necesidad de aplicar métodos hermenéuticos e interpretativos en el ámbito de la investigación.

La información relativa a la utilización del método de estudio de casos en investigación científica, da muestras de su escasez, así como del limitado consenso en decidir qué es un estudio de caso o acerca de cómo se lleva a cabo este tipo de investigación (Merriam, 1998). No obstante, dentro del panorama investigativo, existen variadas formas de llevar a cabo un estudio realizado mediante el paradigma cualitativo, tal es el caso de la *investigación correlacional, la investigación histórica, la investigación descriptiva, la investigación cooperativa, la investigación participativa, el estudio de casos, la etnografía y la investigación-acción* (Del Villar, 1996). Partiendo de esta consideración, una gran parte de los autores revisados, coinciden en destacar al estudio de casos como *un estrategia metodológica adecuada para la puesta en práctica de una investigación cualitativa* (Colás y Buendía, 1992; Gutiérrez y Delgado, 1995; Heras, 1994; Pérez, 1994; Sabariego, Massot y Dorio, 2004; Morse, 2005; Tojar, 2006).

Tradicionalmente, el estudio de caso es un término “*umbrella*” o paraguas, ya que *abarca numerosas concepciones sobre la investigación* (Álvarez y San Fabián, 2012:2). El estudio de caso como metodología de investigación ha sido vinculada generalmente a la tradición *humanista e interpretativa* (Pozuelos, 2002:21). Sin embargo, también es frecuente equiparar al mismo como trabajo de campo, la etnografía, la observación participante, la indagación naturalista, la teoría fundamentada o la investigación exploratoria (Canedo, 2009). Parte de este confusionismo que envuelve al estudio de caso es que su proceso de conducción (Yin, 1994), se equipara tanto con la unidad de estudio; es decir, el caso (Stake, 1994), como con el producto de este tipo de investigación (Merriam, 1998).

De todos es conocido, que el estudio de casos constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Latorre et al., 1996; Sandín, 2003), siendo una de sus mayores fortalezas en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado (Yin, 1994). Autores como Muñoz y Muñoz (1999) determinan que su finalidad es conocer cómo funcionan y cómo son las relaciones existentes entre las personas que componen el caso que estamos estudiando.

En este sentido, coincidimos con Stake (2005:11) cuando sostiene que *el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*. La nota distintiva radica en la comprensión de la realidad objeto de estudio. Cada caso es único, y por tanto, lo que nos interesa es lo que nos puedan aportar por sí mismos, lo que podamos comprender e interpretar de

ellos, sin llegar a realizar generalizaciones.

Siguiendo la línea de lo conceptual, Walker (1983:45) sostiene que *el estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado... (Existe en el estudio de casos) una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo*. Asimismo, ese carácter específico e idiosincrásico, particular, nos lleva a entender que trabajar en un caso es entrar en la vida de otros individuos con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que se encuentran y se desenvuelven (Vázquez y Angulo, 2003).

Por otra parte y coincidiendo con las aportaciones realizadas up supra, Yin (1994:23) aboga por el estudio de caso como método apropiado para temas que se consideran prácticamente nuevos, pues en su opinión, la investigación empírica tiene los siguientes rasgos distintivos:

- *Examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real.* Aquí deriva la idea que cada caso es particular, y los hechos, fenómenos que se producen en ese contexto determinado no son extrapolables a entornos circundantes.
- *Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes.*
- *Se utilizan múltiples fuentes de datos para la recogida de información* (entrevistas, observaciones, grabaciones, análisis de documentos, diarios de campo...).
- *Puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos.*

De allí que Eisenhardt (1989) imagine un estudio de caso contemporáneo como *“una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes contextos singulares”*, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría.

En este sentido, Chetty (1996) muestra que *el método de estudio de caso es una metodología rigurosa que:*

- a. Es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren.
- b. Permite estudiar un tema determinado.
- c. Es ideal para el estudio de temas de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas.
- d. Permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable.
- e. Permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen, y
- f. Juega un papel importante en la investigación, por lo que no

debería ser utilizado meramente como la exploración inicial de un fenómeno determinado.

Por otra parte, Janesick (1994:212), señala algunos rasgos peculiares del diseño cualitativo en el estudio de casos:

- a. *Es holístico.* Se mira con una visión amplia, y se comienza una búsqueda por comprender lo complejo.
- b. Se centra en las *relaciones* dentro de un sistema o cultura.
- c. Hace referencia a lo *personal*, cara a cara, e inmediato.
- d. Se interesa por *la comprensión de un escenario social concreto*.
- e. Exige que *el investigador permanezca en el lugar de estudio* durante un largo tiempo.
- f. *Exige tanto tiempo para el análisis como para la estancia en el campo.*
- g. Supone que *el investigador desarrolle un modelo de lo que ocurre en el escenario social.*
- h. *El investigador debe tener la habilidad suficiente para observar y agudizar su capacidad de observación y entrevista cara a cara.*
- i. Incorpora el *consentimiento informado y la responsabilidad ética.*
- j. *Describe las posibles desviaciones propias del investigador y sus preferencias ideológicas.*
- k. Requiere del *análisis conjunto* de los datos.

Una vez definido y profundizado en el concepto en su sentido más amplio, pasamos a señalar las *características* principales que poseen las investigaciones realizadas mediante el estudio de casos. En este sentido, Bonache (1999) (Tabla 9.2.) nos aporta las siguientes:

Características según Bonache (1999)
1. No separan el fenómeno de su contexto, adoptando una visión holística en la que no se olvida que el contexto y el comportamiento son interdependientes. 2. Parten de un modelo teórico menos elaborado, ya que tratan de construir teorías a partir de las observaciones, siguiendo un procedimiento inductivo. 3. La elección de los casos tiene carácter teórico, no estadístico, siendo éstos elegidos por su capacidad explicativa e incluso por ser un caso atípico o excepcional. 4. Tienden a utilizar más métodos o fuentes de datos, tales como la observación, las grabaciones, las transcripciones, los documentos, los cuestionarios, etc. 5. Otorgan flexibilidad al proceso de realización de la investigación, ya que en función de las respuestas a las preguntas, se puede expandir nuestro marco de investigación, incluyendo nuevas preguntas y refinando progresivamente el marco teórico inicial. 6. Se basan en la inducción analítica, no estadística, por lo que no generalizan a una población, sino que infieren hipótesis o generalizaciones teóricas a partir del análisis de campo.

Tabla 9.1: Características de los estudios de caso según Bonache (1999)

Por otra parte, Merrian (1990) cit. en Pozuelos (2002:22-23) después de examinar y comparar diferentes estudios llega a reconocer cuatro rasgos notables: particular, heurístico, descriptivo e inductivo.

Particular, ya que se centra en una realidad singular, única. *Heurístico*, porque admite el descubrimiento de nuevos significados o nuevas relaciones, lo que permite una nueva perspectiva de la realidad estudiada. *Descriptivo* por el hecho de que se aspira a la explicación detallada y compacta del fenómeno estudiado, empleándose para ello recursos narrativos y literarios en lugar de datos cuantitativos. E *inductivo*, en tanto que se accede al conocimiento y su descripción a partir del análisis de los datos concretos y contextualizados.

Por todas estas características, consideramos que el estudio de casos es una de las metodologías más adecuada para llevar a cabo la presente investigación. Asimismo, tendremos en cuenta los elementos que Rodríguez, Gil y García (1999) señalan como primordiales de los estudios de casos, como son: a) usar un procedimiento inductivo para generar conocimiento; b) ser aplicables a situaciones naturales educativas; y c) estar muy ligados a la práctica por lo que su conocimiento práctico es de gran utilidad profesional.

Como señala Stake (2005) existen multitud de formas de llevar a cabo un estudio de casos, a la misma vez que este se nutre de una gran diversidad de herramientas y técnicas para la recogida de información (Coller, 2000). De entre ellas destacamos, por su interés, la entrevista etnográfica y la observación participante, así como el diario de campo como instrumento por excelencia en el proceso de indagación. Para su justificación, nos basamos en las aportaciones que el grupo de investigación L.A.C.E. HUM 109 (1999:15-16) de la Universidad de Cádiz, realiza sobre las mismas:

En primer lugar, las entrevistas etnográficas y la observación participante, son cada una a su modo, las dos estrategias básicas de obtención de información durante el trabajo de campo en la investigación interpretativa [...]. En segundo lugar, tanto la entrevista como la observación, poseen un valor de complementariedad muy importante. Con la entrevista podemos conocer y captar lo que un informante piensa y cree, cómo interpreta su mundo y qué significados utiliza y maneja; pero no nos asegura que lo expresado verbalmente sea el contenido de su acción. La observación nos permite justamente acceder a dicho contenido, es decir, a las acciones de los informantes tal como ocurren en su propio contexto ecológico y natural de actuación.

En el siguiente gráfico quedan esquematizados las técnicas de recogida de información y los soportes donde se registra la misma (Tabla 9.3.).

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y SOPORTES		
PERSONA QUE INVESTIGA		
RECURSOS (Objetos físicos)	ESTRATEGIAS (interactivo y social)	SOPORTES (Voces, rostros, acciones diferentes)
Grabadora	Entrevista etnográfica	Diario de campo/de
Cámara de fotos	Conversación	Investigación
Cámara de vídeo	Observación	Cuaderno de Campo
	Fotografías: imágenes	Otros soportes
	Textos/Documentos: palabras	

Tabla 9.2: *Técnicas de recogida de información y soportes en los estudios de casos* (Vázquez y Angulo, 2003).

Autores como Adelman, Jenkins & Kemmis (1976); Stenhouse (1978); Marcelo y Parrilla (1991); Arnal, Rincón y Latorre (1992); Platt (1992); Flyvbjerg (2006), entre otros, han reunido en sus aportaciones distintos tipos de categorizaciones de los estudios de casos. En bastantes ocasiones éstas yerran por ser parciales y limitadas.

Con una investigación de estudio de casos se pueden lograr diferentes objetivos: hacer una descripción, ofrecer explicaciones o interpretaciones sobre el fenómeno investigado, explorar sus características y funcionamiento o hacer una evaluación (Merriam, 1988; Yin, 1994). *La formulación de las soluciones provisionales y su papel cambiará en función de estos objetivos* (Castro, 2010:37).

Siguiendo con las aportaciones de Yin (1994), este autor señala que existen diversas clasificaciones de los estudios de casos, destacando, entre ellas, las que se realizan en función de los objetivos del estudio y la que se fundamenta en el número de casos objeto de análisis.

- I. En primer lugar, si atendemos al **objetivo de la estrategia de la investigación**, la clasificación será:
 - a. *Descriptivos*, cuyo propósito es analizar cómo ocurre un fenómeno organizativo dentro de su contexto real. Para Latorre y cols. (1996) podemos decir que este tipo de estudios se caracteriza por no poseer guiarse por hipótesis previas de investigación.
 - b. *Exploratorios*, que buscan familiarizarse con un fenómeno o situación sobre la que no existe un marco teórico bien definido.
 - c. *Ilustrativos*, que de una u otra forma, ponen de manifiesto las prácticas más representativas dentro del ámbito educativo.
 - d. *Explicativos*, que tratan de desarrollar o depurar teorías, por lo que

revelan las causas y los procesos de un determinado fenómeno organizativo.

A la vista de los expuestos, Latorre y cols. (1996) añaden dos tipos de casos más, éstos son:

- a. *Interpretativos*, reúnen información sobre un caso con la finalidad de interpretar o teorizar sobre el mismo. Desarrolla categorías conceptuales para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes. Así pues, están basados en un modelo de análisis inductivo.
 - b. *Evaluativos*, implica descripción, explicación y juicio. Se utiliza sobre todo para el estudio de programas escolares. Para la evaluación educativa, evaluaciones etnográficas, descripciones de programas, estudios sociológicos.
- II. Desde el punto de vista que se fundamenta en el **número de casos objeto de análisis**, se presenta la siguiente clasificación:
- a. *Un único caso*. Esta metodología es adecuada cuando el caso sea especial y tenga todas las condiciones necesarias para confirmar, desafiar o ampliar una determinada teoría.
 - b. *Múltiples o comparativos casos*. En este tipo de estudio se hacen las mismas preguntas a los distintos casos, pero realizando una comparación de las respuestas para llegar a conclusiones importantes. De esta manera, las evidencias basadas en varios casos pueden ser consideradas más sólidas y convincentes, porque la intención en el estudio de casos múltiples es que coincidan los resultados de los distintos casos, y por supuesto esto permitiría añadir validez a la teoría propuesta. Según Langley & Royer (2006), en el estudio de casos múltiples, primero la lógica implica dibujar semejanzas o diferencias entre los casos a estudiar y cada caso puede ser al menos parcialmente descrito, porque no necesariamente todos los casos dentro de un colectivo deben ser conducidos exactamente del mismo modo, algunos casos pueden incluir objetivos específicos y conducidos con menos intensidad que otros.

Por otra parte, Cepeda (2006) describe dos tipos de casos que se clasifican en **función del paradigma en el que el investigador se sitúa**. De este modo se tiene, por un lado, los estudios de casos de corte positivista y, por otro, los estudios de casos con un enfoque interpretativo.

- a. Los estudios de casos con *enfoque positivista* presentan varias características primordiales:
 - No son aceptadas manipulaciones experimentales.
 - No necesariamente a priori, se deben especificar las variables dependientes e independientes.
 - Los resultados que se obtengan dependen de la capacidad de integración del investigador.
 - El desarrollo de nuevas hipótesis puede dar como resultado cambios en la elección del lugar y en los métodos de

- recolección de datos.
 - Se analizan una o pocas entidades, personas, grupos u organizaciones.
 - La complejidad de la unidad estudiada se analiza intensivamente.
 - El estudio de casos se diseña más para las fases de exploración, clasificación y desarrollo de hipótesis o proposiciones en el proceso de generación de conocimiento.
 - Este tipo de estudio se centra en situaciones actuales.
 - El fenómeno es estudiado en su estado natural.
 - Existen diversas fuentes y formas de obtener los datos.
 - Es muy útil en el estudio de “¿por qué?” y “¿cómo?”.
- b. Los estudios de casos con *enfoque interpretativo* presentan varios principios básicos (Tabla 9.4.):

Principios	Descripción
Principio de abstracción y generalización.	Requiere relacionar los detalles ideográficos revelados a partir de la interpretación de los datos mediante la aplicación de los principios de círculo hermenéutico y contextualización a la teoría, con los conceptos generales que describen la naturaleza de la comprensión humana y la acción social.
Principio de razonamiento dialéctico.	Exige sensibilidad con las posibles contradicciones entre las preconcepciones teóricas que orientaron el diseño de la investigación y los resultados finales.
Principio de múltiples interpretaciones.	Requiere sensibilidad con las posibles diferencias de interpretaciones entre los participantes cuando se expresan en distintas narraciones o historias de la misma secuencia de hechos objeto de estudio.
Principio de sospecha.	Necesita de la sensibilidad con los posibles sesgos y las distorsiones sistemáticas en las declaraciones obtenidas de los participantes.
Principio fundamental del círculo hermenéutico.	Recomienda que toda la comprensión humana se alcance por la interacción entre la comprensión de las partes interdependientes y el todo que forman.
Principio de contextualización.	Exige una reflexión del bagaje histórico y social del estado del estado de la investigación.
Principio de interacción entre los investigadores y los sujetos.	Exige una reflexión sobre cómo los datos que obtiene el investigador se construyen socialmente por la interacción entre los investigadores y los participantes.

Tabla 9.3: *Principios elementales de los estudios de casos con enfoque interpretativo según Cepeda (2006)*

Finalmente, mostramos la clasificación aportada por autores como Taylor & Bogdan (1994) y Gutiérrez (2006) y realizada **en función del carácter diacrónico o sincrónico del estudio**:

- Organizativo-histórico*, analiza, desde una perspectiva diacrónica, la evolución de una organización o grupo social, apoyándose en entrevistas y análisis de documentos. Es decir, que se analiza una realidad pasada.
- Historia de una vida*, estudia, también desde una perspectiva diacrónica, la conducta de un individuo a lo largo de su vida. Para lo cual se basa en entrevistas y en análisis de documentos.
- Observacional*, analizar, desde una perspectiva sincrónica, la situación actual de una organización, grupo o persona. Para lo cual se utiliza la observación participativa o no participativa del investigador.



Figura 9.2: Tipología de estudios de caso

Como síntesis a las aportaciones conceptuales respecto al estudio de casos, hemos de considerar que los estudios de casos presentan una serie de ventajas, pero, a su vez, también exponemos algunos problemas y dificultades con los que nos podemos encontrar ante el uso del mismo.

En primer lugar, ciñéndonos a las **utilidades y ventajas**, el estudio de casos: a) *reproduce el mundo de los participantes mediante descripciones detalladas*; b) *es adecuado para el trabajo de un único investigador/a*; c) *utiliza distintas y diversas técnicas de recogida de información y de exposición de resultados*; d) *cuenta la historia en un lenguaje atractivo, casi literario*; e) *lleva aparejada la reflexión sobre la acción*, lo que desemboca en efectos positivos para los protagonistas; f) *proporciona referencia documental sobre la práctica*; g) *la comparación y contraste con otros casos abre nuevas*

perspectivas para interpretar la realidad; h) el componente crítico del caso es crucial para la elaboración de teorías críticas, etc.

En segundo lugar, presentamos algunas de las **dificultades y problemáticas**, o bien, consideraciones para los propios investigadores al hacer uso de esta técnica de investigación cualitativa. En este sentido, nos encontramos con: a) *dos investigadores difícilmente llegarían a las mismas conclusiones si estudian el mismo caso*; b) *el investigador puede tener supuestos a priori que sesguen el proceso y la interpretación*; c) *el investigador puede ser engañado por los propios investigados*; d) *depende de voluntades y factores externos*; e) *hermetismo de centros, aulas y profesores sobre su trabajo*; f) *hay que ser buen observador*; g) *buena base teórica y experiencia para interpretar los datos*; h) *habilidad para la escritura*; i) *requiere tiempo*, y, j) *acumulación de información*, etc.

Por otra parte, McKernan (1999:98) (Tabla 9.5.), señala entre las ventajas y desventajas con estudio de casos las siguientes:

Ventajas	Desventajas
1. Reproduce el mundo fenomenológico de los participantes por medio de la descripción detallada de los acontecimientos. 2. Representa un relato creíble y preciso del entorno y la acción. 3. Utiliza muchos métodos para corroborar y validar los resultados. 4. Cuenta una historia en un lenguaje que el investigado y el investigador pueden entender. 5. Los datos son representativos.	1. Requiere una cantidad sumamente grande de tiempo. 2. Los resultados están en suspenso hasta que la acción concluye. 3. El investigador puede tener supuestos a priori que sesguen las interpretaciones. 4. Las personas a las que se apela y los informantes en el campo pueden “engañar” al investigador. 5. No se puede generalizar. 6. Naturaleza idiosincrásica e interpretativa. 7. La base de datos suele proporcionarla el investigador. 8. Los costes. 9. La información.

Tabla 9.4: *Ventajas y desventajas con estudios de casos según McKernan (1999:98)*

El estudio de casos intenta centrarse en los rasgos profundos y las características del caso que se está estudiando; va a buscar la “profundidad” más que la “amplitud” de la cobertura (McKernan, 1999:98). Es descriptivo y fenomenológico, en el sentido de representar la realidad tal y como los participantes y el propio investigador lo sienten y vivencian, tratando de sacar a la luz cómo el “medio o entorno” influye en una determinada innovación...

El estudio de casos, utiliza distintas y diversas técnicas de investigación, así como métodos para corroborar y validar los resultados; es idiosincrásico, particular y no generalizable, está orientado más al proceso que

al producto y es rico en su lenguaje, casi literario, pero a su vez, entendible tanto por el entrevistador como por el entrevistado; proporcionando un relato creíble y preciso del entorno y de la acción, donde la reflexión y el componente crítico cobran un vital espacio de dedicación. Como investigadores nos permite sumergirnos en una realidad y describirla, comparar y contrastar otros casos, abriéndonos nuevas perspectivas para interpretar la realidad.

Finalmente, aclarar que la revisión de la literatura supone una de las fases preliminares para la realización del Estudio de Casos. A través de la misma exploramos el sentido de esta opción metodológica, sus ventajas e inconvenientes, sus características, etc. con la finalidad de caracterizar y definir el diseño del estudio. Señalar una cuestión relevante: al describir las fases del Estudio de Casos, como queda reflejado más adelante, no incluimos como tal el estudio de las bases teóricas, pero sí lo tenemos en cuenta como primer paso en la secuencia y desarrollo del mismo. A continuación, presentamos algunas de las conclusiones extraídas de la revisión bibliográfica (Tabla 9.6.):

Conclusiones asociadas a la revisión de la literatura sobre Estudio de Casos:

- ⇒ El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.
- ⇒ Existen multitud de formas de llevar a cabo un estudio de casos, a la misma vez que este se nutre de una gran diversidad de herramientas y técnicas para la recogida de información.
- ⇒ El estudio de casos intenta centrarse en los rasgos profundos y las características del caso que se está estudiando; va a buscar la “profundidad” más que la “amplitud” de la cobertura.
- ⇒ Nos permite acceder al campo y comprender el objeto de estudio desde un acercamiento directo y en contacto con los protagonistas.

Tabla 9.5: Conclusiones de la revisión bibliográfica del Estudio de Casos

IX.II. Justificación de la opción metodológica escogida para el estudio intensivo.

Es nuestro propósito enfocar el presente estudio en base a una serie de cuestiones y planteamientos que consideramos de relevancia tanto para la teoría como para la praxis educativa. Asimismo, este cuestionamiento se hace eco de los cambios sociales que se están introduciendo en nuestra sociedad y de ese tránsito de la sociedad industrial hacia una sociedad preocupada por el conocimiento y la información. Estos hechos o fenómenos que se están produciendo desencadenan evidencias en nuestro Sistema Educativo y por ende en nuestras aulas. Y es precisamente en este contexto donde queremos emprender este recorrido: *el aula como escenario y como centro de la mayoría de las actuaciones de los agentes implicados en la educación, a su vez preocupada por la realidad social y por las nuevas necesidades de la sociedad actual.*

Optamos por la denominación de estudio intensivo, ya que siguiendo a Stake (2005), nuestra investigación está orientada al campo, poniendo énfasis en lo observable y en la palabra de sus actores y actrices; no interviniendo, simplemente optando por las descripciones en lenguaje natural; es decir, a viva voz de sus protagonistas. Es decir, es un estudio que es posible gracias a la participación de la investigadora en el contexto de la investigación. Se identifica como “*intensivo*” por la necesidad de combinar estrategias e instrumentos de naturaleza abierta y flexible, que permita describir la realidad tal cual está aconteciendo.

Si nombramos la finalidad de nuestra investigación, la cual gira en torno a la *descripción, conocimiento e interpretación de la acción educativa en el aula atendiendo a las múltiples variables que interactivamente dan sentido a la misma*, podemos decir que necesitamos procedimientos que nos permitan acercarnos a una forma de buscar conocimiento, manipularlo y aplicarlo en una realidad concreta, en diferentes niveles y profundidades; enfatizando en las cualidades o características de la realidad objeto de estudio, en sus procesos y significados (Martha, 2012). Esta idea tan clarificadora es propia y se extrae del campo semántico y conceptual de la *investigación cualitativa*.

Para Denzin & Lincoln (2005) y Gurdíán (2010) la investigación cualitativa es una actividad que localiza al observador en el mundo; consta de una serie de prácticas interpretativas, materiales que hacen a la realidad visible y la transforman, convirtiéndola en una serie de representaciones, incluyendo anotaciones de campo, entrevistas, análisis de documentos, grabaciones, fotografías, entre otros. Siguiendo esta consideración, cualquier investigador que se decante por un enfoque más cualitativo en su estudio, tiene que tratar de dar de sentido a lo que observan, todo ello en un ambiente natural (escuela, aula, docente, alumnado), o bien, interpretar los hechos en función del significado que le otorguen los participantes.

Autores como Shulman (1989), señalan que los paradigmas positivistas enfocan el análisis del aula como algo reductible a hechos y comportamientos que pueden observarse y cuantificarse con el objetivo de llegar a una generalización a otros entornos o individuos, mientras que los investigadores interpretativos ven las aulas como medios social y culturalmente organizados. A su vez, Johnson & Christensen (2004), afirman que la metodología basada en el estudio de casos nos permite llevar a cabo la observación sobre el terreno, profundizando en situaciones y campos concretos y consiguiendo así la posibilidad de obtener un conocimiento más exhaustivo y cualitativo de fenómenos, hechos y problemas sobre los que la tradición positivista ofrece un tipo de información menos significativa y relevante.

Por tanto, si tenemos en cuenta el marco en el que se inserta nuestro estudio, nos detendremos en el segundo de los enfoques que plantea Shulman (1989), el interpretativo y descriptivo, ya que es el que mejor nos va a permitir estudiar esa realidad compleja, dinámica, singular y natural, que es el aula.

En este sentido, nos decantamos por el estudio de casos, puesto que como estrategia metodológica, se considera apropiada para el análisis de fenómenos complejos caracterizados por la interacción entre sus variables (Ruz, 2004).

Además, Ortiz (2005) establece que la metodología del estudio de caso facilita datos sobre el clima y las relaciones sociales del contexto de estudio; ámbitos a analizar en nuestra investigación, así como permitirnos visibilizar las singularidades que cada caso nos puede aportar.

El estudio de casos en la investigación cualitativa es un proceso de indagación focalizado en la descripción y examen detallado, comprehensivo, sistemático, en profundidad de un caso definido, sea un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular. El análisis incorpora el contexto, lo que permite una mayor comprensión de su complejidad y, por lo tanto, el mayor aprendizaje del caso particular (Martha, 2012:128).

Por otra parte, Walter (1983:45) define que *el estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado...* (Existe en el estudio de casos) *una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo.*

Desde esta visión, tomamos dos casos –el caso 2 estudiado de forma epidérmica–, ubicados en una determinada realidad educativa, para dotar de significado a nuestra investigación. Al plantearnos comprender la dinámica de enseñanza entran en juego infinidad de elementos que se interrelacionan e integran en un contexto específico. Gracias al estudio de casos, nuestra percepción de esa realidad se ve ampliada mediante el acceso al campo y el empleo de diversos instrumentos y técnicas que recogen los datos más representativos de cada escenario, con la finalidad de comprenderlo y describirlo.

Seguidamente, especificaremos qué **tipo de estudio de casos** hemos puesto en práctica, basándonos en la clasificación tipológica que han realizado diversos autores sobre el mismo y expuestos en el marco conceptual del estudio intensivo.

En primera instancia, atendiendo al objetivo de la estrategia de investigación, podemos decir que nuestro estudio es *descriptivo*, porque nuestra investigación pretende realizar una descripción de los elementos más relevantes en la recogida de información. *Ilustrativo*, ya que se han seleccionado casos que ponen de manifiesto prácticas representativas e innovadoras dentro del ámbito educativo, escogiendo docentes con distinto nivel de desarrollo profesional y ejerciendo su práctica en etapas educativas diferentes (infantil y primaria) e *interpretativo*, porque pretende interpretar cómo son las relaciones sociales que se dan en el aula, cómo es la organización espacial y temporal, cómo es la participación de otros agentes de la comunidad educativa, cómo es el currículum y la dinámica de enseñanza (planificación, actividades de aprendizaje, materiales curriculares, evaluación), así como dilucidar los obstáculos y facilitadores que subyacen en la dinámica del aula.

En segundo lugar, según el número de casos objeto de análisis, los dos casos que se estudian, son de *caso único*, puesto que nos interesa la idiosincrasia y singularidad que cada uno de ellos nos puede aportar. Aclarar que no estamos estudiando un caso con objeto de presentarlo como ejemplo a seguir sino con la intención de comprenderlo, interpretarlo y aprender de él, nunca como una muestra a imitar.

Si mencionamos el paradigma en el que el investigador se sitúa, emplearemos el *enfoque interpretativo*, por el hecho de actuar desde el desempeño de nuestro rol, de forma reflexiva, tratando de trascender lo observacional a una visión más integrada de la información y experiencias (Stake, 2005).

Finalmente, considerando el carácter diacrónico o sincrónico del estudio, nuestra investigación emplea de forma paralela en un estudio subjetivo, la *historia de vida* de una de las docentes de los estudios de caso, puesto que nos interesa conocer desde una perspectiva diacrónica, la trayectoria personal y profesional de la docente a lo largo de su vida y su incidencia en su manera de entender y actuar en el aula. Para ello recurrimos a la entrevista en profundidad y el análisis de documentos. También es *observacional*, puesto que los fenómenos y la realidad del aula se analizan en el momento en que éstos ocurren, desde una perspectiva sincrónica. Empleando para ello la observación participativa de la investigadora.

Desde una visión panorámica, el tipo de estudio de casos es (Tabla 9.7.):

Objetivo de la estrategia de investigación	Número de casos objeto de análisis	Paradigma en el que el investigador se sitúa	Carácter diacrónico o sincrónico del estudio
Descriptivo.	Estudios de caso	Enfoque	Historia de Vida.
Ilustrativo.	único.	interpretativo.	Observacional.
Interpretativo.			

Tabla 9.6: Tipología de nuestro estudio de caso

Por todo ello, el Estudio Intensivo basado en Estudio de Casos será *descriptivo, ilustrativo, interpretativo, único, con historia de vida y observacional*, que pretende observar, describir, interpretar, comprender cómo se estructura la dinámica de aula, en casos que llevan a cabo prácticas innovadoras con docentes de distinto nivel de desarrollo profesional y en instancias diversas (infantil y primaria), en la provincia de Huelva.

Para concluir la presentación global del estudio intensivo, pasamos a continuación a describir el *modelo general de estudio de cada caso* (Figura 9.3.). Modelo que pretende ser una representación gráfica de los fenómenos analizados de modo que aclaren y faciliten al lector el proceso global de nuestra investigación:

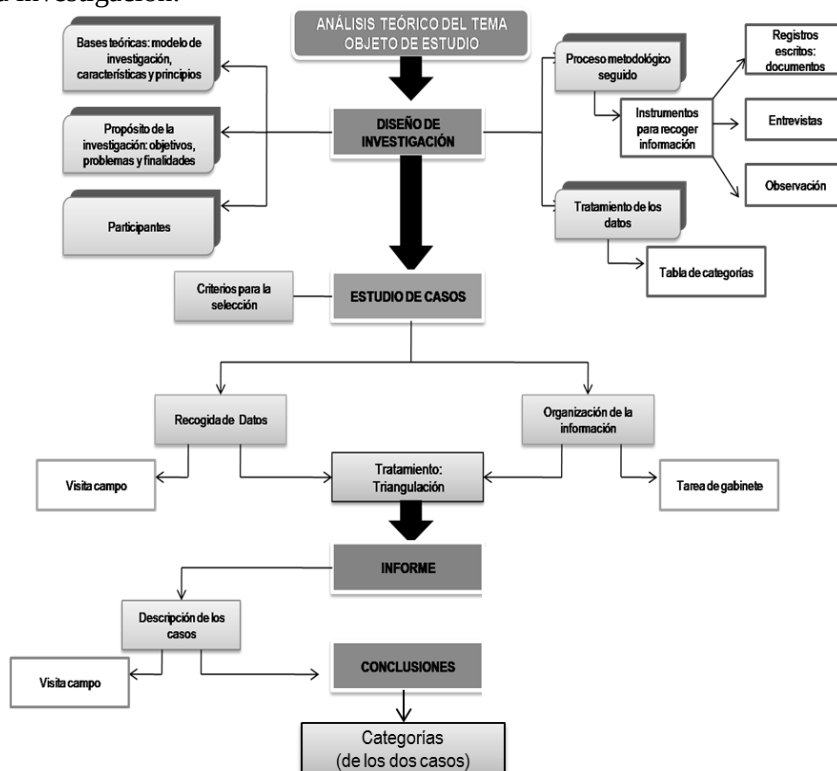


Figura 9.3: Modelo general de estudio de cada caso

IX.III. Fases del estudio de caso.

Para la exposición de las fases que hemos seguido en cada uno de los casos, nos basamos en la clasificación de Pérez Serrano (1994) y Martínez Bonafé (1991): fase *inicial* o *preactiva*, fase *interactiva* y fase *post-activa* o *final*. Rodríguez, Gil y García (1999), a su vez, plantean otras fases: fase *reflexiva*, fase de *trabajo de campo*, fase *analítica* y fase *informativa*; las cuales “encajan” (Tabla 9.8.) a la perfección con las empleadas para este estudio.

Clasificación de Pérez Serrano (1994) y Martínez Bonafé (1991)	Clasificación de Rodríguez, Gil y García (1999)
<i>Fase preactiva o inicial</i>	<i>Fase reflexiva</i>
<i>Fase interactiva</i>	<i>Fase de trabajo de campo</i>
<i>Fase post-activa o final</i>	<i>Fase analítica y fase informativa</i>

Tabla 9.7: *Relación de fases según la clasificación de Pérez Serrano (1994) y Martínez Bonafé (1991) y la clasificación de Rodríguez, Gil y García (1999).*

Por otra parte, sostener que algunos elementos que estructuran cada una de las fases para el desarrollo de los estudios de caso, convergen con las fases del estudio subjetivo (investigación biográfico-narrativa). Forman una simbiosis excelente, ya que “*ambos estudios se nutren y se relacionan*”, a la vez que son necesarios para describir, comprender e interpretar cada caso particular.

La siguiente tabla (Tabla 9.9.) refleja el esquema que vamos a seguir para la descripción de las fases del estudio de caso:

<i>Fase Inicial</i>
• Selección de los casos. • La ética en los casos. • Papel de la investigadora.
<i>Fase Interactiva</i>
• Acceso al campo/negociación. • Estructura conceptual del estudio. • Instrumentos de recogida de información.
<i>Fase Final</i>
• Análisis de datos. • Redacción y elaboración del informe final.

Tabla 9.8: *Fases del Estudio de Casos.*

IX.III.I. Fase Preactiva o Inicial.

En la fase preactiva tuvimos en cuenta los fundamentos teórico-epistemológicos que enmarcan el objeto de estudio. Este proceso inicial sentó los cimientos de una temática respaldada por principios, teorías, normativa, que ha sido escasamente estudiada en el campo educativo. Por tanto, en el estudio intensivo no partimos de 0, ya que tras la realización de la revisión bibliográfica de la investigación, nos detuvimos y profundizamos en las bases conceptuales de cada uno de los estudios en los que se estructura la parte empírica.

Asimismo, revisamos algunas *problemáticas* que aluden a las variables que intervienen en la dinámica de aula. Del tratamiento de cada uno de esos problemas, surgieron una serie de *interrogantes* que nos guiaron hacia la formulación de los *propósitos* de la investigación. Con el objetivo de sistematizar y relacionar cada problema en relación con las preguntas de la investigación, así como con los objetivos concretos de cada una de ellas, diseñamos y elaboramos una *tabla de categorías*. Estos elementos son la base para los tres estudios, incluido el que aquí describimos, *estudio intensivo*.

Por otra parte, tuvimos en cuenta los criterios de selección de los casos, la información que se dispone, las influencias del contexto donde se van a desarrollar los estudios, los recursos y las técnicas -descritas en la fase interactiva, porque es allí donde hacemos uso de ellos- que se han de necesitar y una temporalización aproximada, las consideraciones éticas y nuestro papel como investigadores. Aquí profundizamos en la selección de los casos objeto de estudio y en el papel de la investigadora.

En palabras de Álvarez y San Fabián (2012:7) desde la investigación cualitativa, los investigadores plantean que en esta fase tienen que enfrentarse a problemas prácticos como:

- i. Desconocer el ámbito de estudio concreto en el que se desarrollará la investigación.
- ii. Plantearse a priori todo el proceso de investigación (cronología, estrategia de recogida de datos,...).

En nuestro estudio, la dificultad radicaba principalmente en el diseño de la investigación y cómo relacionarlo con el estudio biográfico-narrativo (subjetivo).

IX.III.I.I. Selección de los casos objeto de estudio.

Diversos autores coinciden en señalar que la selección de los casos es de suma importancia, puesto que en esta etapa *se define la unidad de análisis o de observación que es lo que constituye el caso a investigar* (Castro, 2010:44). Así, cuando se opta por poner en práctica un estudio de caso no se selecciona una muestra representativa de una población, sino una muestra teórica. Al tiempo, que para su selección, nos apoyamos en aquellos casos que brindan una mayor oportunidad de aprendizaje con respecto a la problemática objeto de estudio (Stake, 1994).

Rodríguez, Gil y García (1999) consideran que la elección de un caso ha de guiarse por tres razones:

1. Su *carácter crítico*, es decir, en la medida en que el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.
2. Su *carácter extremo* o unicidad, pues parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar.
3. Finalmente, el *carácter revelador del caso* permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia.

Para la selección de nuestro objeto de estudio aplicamos lo que Goetz & LeCompte (1988:98) definen como selección basada en *criterios simples*. Es aquella que *“requiere únicamente que el investigador confeccione un listado de atributos esenciales que debe poseer la unidad seleccionada para, a continuación, localizar en el mundo real alguno que se ajuste a ello”*. Tal apreciación nos abre las puertas al universo particular de cada estudio, no al general, y extrapolar las conclusiones al conjunto de teorías a las que el caso se dirige (Coller, 2000).

Por tanto, *“la investigación de estudio de caso no es una investigación de muestras. No estudiamos un caso fundamentalmente para comprender otros casos. Nuestra primera obligación es comprender el caso concreto”* (Stake, 1995:4).

En líneas generales, para este estudio se han seleccionado los siguientes criterios que justifican la elección de ambos casos:

En primer lugar, nos basamos en las aportaciones que Rodríguez, Gil y García (1999:5) señalan al respecto. Ellos consideran que a la hora de seleccionar casos hemos de tener en cuenta:

- ⇒ La facilidad para acceder al mismo y/o permanecer en el campo todo el tiempo que sea necesario.
- ⇒ La existencia de una alta probabilidad de que se dé una mezcla de proceso, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de la investigación.
- ⇒ La posibilidad de establecer una buena relación con los informantes.
- ⇒ Poder asegurar la calidad y credibilidad del estudio.

En segundo lugar, unido a estos criterios, seleccionamos –

particularmente- los que siguen a continuación (Tabla 9.10.).

Criterios de selección de los casos	
Colaboración voluntaria	Necesidad de contar con docentes de varias instancias de la educación (fundamentalmente de la etapa de educación infantil y de la etapa de educación primaria), que decidieran colaborar voluntariamente con el propósito de explorar la práctica cotidiana de sus aulas a fin de observarla, comprenderla, describirla e interpretarla.
Ubicación: escuelas públicas	Los casos seleccionados debían estar ubicados en centros públicos de educación infantil y primaria de Huelva y provincia, además de contextos semejantes. Analizando panorámicamente el marco sociocultural y económico encontramos que los dos se ubicarían en la franja media o media-baja.
Participación abierta	Facilidad para adentrarnos en la trayectoria personal y formativa de los docentes a través de la construcción de la historia de vida de una de ellas, asumiendo lo que ese proceso conlleva: rememorar el pasado, accediendo a lo más íntimo de cada persona, tiempo y espacio para la escucha atenta y empática, revisiones de transcripciones, entre otros.
Prácticas reconocidas	Llevar a cabo prácticas docentes reconocidas por la comunidad educativa (familias, alumnado, docentes u otros agentes externos). Para este criterio se escuchó la voz de determinados informantes clave, quienes nos justificaron su elección en base a una serie de motivos que dotaron de sentido y coherencia la selección de un caso u otro. La exposición de razones las desglosaremos en cada uno de los casos.
Fases de desarrollo profesional diferente	Nos interesa que los docentes se ubiquen en diferentes fases de desarrollo profesional, desde el más novel al más experimentado.
Publicaciones sobre experiencia profesional y práctica educativa	Posibilidad de contar con publicaciones en revistas dentro del ámbito nacional y/o internacional relativos a experiencias prácticas, o bien, haber impartido cursos, seminarios, ponencias, etc. ligadas al contexto educativo (universidad, centros del profesorado). No es un requisito imprescindible pero sí considerable.

Tabla 9.9: *Criterios para la selección de los casos.*

Decir que ambos casos se enclavan en la misma ubicación geográfica. En un contexto rodeado de una gran riqueza medioambiental, donde el mar y la naturaleza se dan la mano. Ambos se encuentran unidos en la historia, con lazos en el tiempo, Julia nutrió su práctica gracias a los seminarios de investigación escolar a los que asistía en el Caso 2, en los inicios de su profesión. El cambio de enfoque y de protagonistas se hace notar en un ambiente donde aún convergen ciertas tentativas de innovación que quedaron impregnadas en las aulas y pasillos del Caso 2. Dos profesionales con trayectorias profesionales y personales diferentes, pero con un planteamiento común: la mejora del campo educativo desde la participación de sus protagonistas, los escolares.

- ⇒ El Caso 1, lleva por nombre: *“El aula, un espacio innovador, creativo y experimental. Trabajando con proyectos de trabajo en la etapa de infantil”*.
- ⇒ El Caso 2, lleva por nombre: *“La comunicación y la expresión en el aula de la mano de sus protagonistas. Ejes de una dinámica innovadora”*.

IX.III.I.II. Papel de la investigadora.

Sólo en la acción se nos revela la inmediatez cualitativa del mundo y de nosotros mismos (Joas, 1998:121). Y es en la acción, en el acceso al campo, en el permanecer un período de tiempo en el microsmos educativo, donde he llegado a comprender lo que ocurre en ese particular espacio, aportándome valiosas potencialidades formativas, tales como (Pérez Serrano, 1994:116-118):

- (a) *adquisición de experiencia en el diagnóstico de problemas concretos,*
- (b) *una comprensión más completa y realista de la realidad,* (c) *desarrollo de la capacidad de síntesis y de análisis,* (d) *capacidad para pensar de forma lógica y rápida,* (e) *integración –interrelación- de conocimientos y vivencias,* así como, (f) *motivación.*

Llevo tras mi espalda varios años reflexionando y analizando los ejes centrales de mi investigación. Horas llenas de encuentro y desencuentro conmigo misma. Momentos de desesperación y otros de auténtica *“revolución emocional”*. Dos caras de una misma moneda. Días en los que te levantas y no encuentras *“cómo llenar”* ese folio en blanco, ya que acumulas cansancio y el *“factor personal”* que también influye.

Uno de los propósitos iniciales previo a la realización de la tesis doctoral, consistía en *“disfrutar”* y *“recrearme”* en un terreno que a veces nos puede llegar a aterrar. Fueron meses hasta incluso podría decir que un año, hasta que al fin pude definir la estructura del estudio. No me conformaba con algo sencillo, sino que me embarqué en tres estudios particulares, trazando relaciones en dos de ellos, para llegar a obtener conclusiones fiables y válidas, así como para una mayor comprensión sobre el objeto de estudio.

Emprendí un viaje, y no fue fácil encontrar los múltiples destinos a los que me dirigía. Uno de esos lugares fue tomar contacto con dos realidades únicas. El destino me cautivó. Tanto es así que permanecí un tiempo –denso, en cuanto a la profundidad de la comprensión- en uno de los dos escenarios. Con la realización de los estudios de caso, aprendí el verdadero valor que adquiere este enfoque para comprender *“las entrañas”* del aula; del mundo educativo, desde la observación, la voz y las vivencias de cualquiera de sus protagonistas⁴⁴.

⁴⁴Visión personal de la investigadora, a raíz de sus vivencias y experiencias con los estudios de caso y en base a la investigación general.

Al incorporar la metodología cualitativa en nuestra investigación, estamos expuestos a mostrar el lado más delicado del investigador o de la investigadora. Puesto que las vivencias y experiencias de los informantes, así como las observaciones, son tan intensas que te llegan a “pellizcar” el corazón, de una forma u otra.

Si somos investigadores reflexivos, estamos abocados a una relación íntima con el tema de la investigación y con los informantes, a la par que una mayor participación en su mundo social (Denzin & Lincoln, 1994). Por tanto, como investigadores no somos indiferentes, ni inocentes, ni poseemos un solo self, ni estamos por encima del mundo social que estudiamos, sino inmersos en él (Rosaldo, 1991). Nos convertimos en un instrumento, en un vehículo para obtener información y comprender la experiencia del otro.

Perpetrar en un terreno pantanoso resulta casi paradigmático e imposible, es casi como cruzar por un puente en el que la única estabilidad es tu propio cuerpo sosteniendo unas lazadas y con tus pies sobre unas pobres maderas deterioradas por los fenómenos atmosféricos que la acechan. Digamos, pues, que estos hechos ocurrirían si nos adentráramos en una realidad donde la visión del investigador despertara rechazos y recelos.

Iniciar un estudio de caso significa introducirse en una realidad compleja, singular y dinámica, sujeta a unas reglas propias, con una determinada cultura, pero a la vez fuertemente vinculada a un estamento superior, tal es el caso, de la regulación burocrática que la envuelve y condiciona.

Para realizar un estudio de caso, es necesario que el investigador vaya al campo, permanezca allí un tiempo determinado, para dar significado y luz a diversos acontecimientos y prácticas que acontecen, además de, hacer visible lo que parece opaco ante los ojos. Todo ello, nos lleva a entender que trabajar en un caso es entrar en la vida de otros individuos con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que se encuentran y se desenvuelven (Vázquez y Angulo, 2003). Por tanto, sumergirnos en una realidad requiere de una minuciosa observación, no dejar nada al vuelo ni en vano, cualquier dato, conversación, relación... es significativa.

Uno de los elementos clave en mi papel como investigadora radicaba en que *mi participación no irrumpiera o distorsionara la realidad a estudiar.*

Nuestro papel, además, coincide con el rol del viajero, donde su mirada es activa, se involucra y participa. Siguiendo a Martín Rojo y Martín Santos (2007:30-40), como autores del capítulo *Viaje a nuestras aulas* del magnífico libro “*Voces del aula. Etnografías de la Escuela Multilingüe*”, en colaboración con el CIDE⁴⁵. Colección de Estudios Create, nº 3, nuestra mirada de investigadores se asemeja a la metáfora del viaje que ellos exponen:

⁴⁵Centro de Investigación y Documentación Educativa.

“El viaje aparece como metáfora del acceso al conocimiento en numerosas lenguas. De hecho, en todo viaje el recorrido consiste en buena medida en mirar. La mirada de viajeros y viajeras, es además, activa. Se sorprende ante lo inusual, lo antes desconocido, lo difícilmente accesible. Pero el viaje como forma de conocimiento no sólo requiere mirar: es preciso poner en juego el oído, el gusto, el olfato, así como otros sentidos y habilidades necesarios para diseñar el recorrido, para contactar con los otros o sentir empatía, para saber preguntar, para llegar a entender y, también, para lograr distanciarse y reflexionar. Este sentir del viajero, este empaparse de otra forma de vivir, de hacer o de estar, pero también el interrogarse y tratar de penetrar en el sentido profundo de las cosas observadas, nada tiene que ver con la experiencia del turista. Dominado por la prisa, el turista sólo acude a los puntos señalados, sin llegar a impregnarse de lo cotidiano. Actúa como un rumiante, que engulle y acapara imágenes de todo aquello que sólo podrá saborear en su recuerdo. El viajero, como la exploradora y el etnógrafo, pertenece, en este sentido, a otra época, y dispone de su tiempo de otra manera.

En lugar de visitar, convive, busca ser espectador activo y se involucra y participa. Su mirada curiosa e interrogante le permite impregnarse y hasta penetrar en el orden de las cosas. Esta experiencia intensa, que no sólo hace reflexionar al viajero, sino que llega a transformarlo, suele quedar contenida en su diario, en el que describe lo que ve, cómo lo vive y entiende.

Muchos de los libros de viajes que conocemos surgieron de estos cuadernos escritos sobre el terreno. Recrean, al igual que los cuadernos de campo de los etnógrafos, una realidad desconocida para nosotros, la evocan con tonos vívidos, nos acercan a ella. Combinan, por ello, el exotismo y la aventura, pero nos hacen familiar y comprensible lo que nos era extraño, respetando su complejidad”.

Destacar, al mismo tiempo, nuestro papel durante la ejecución de las entrevistas. Siguiendo los criterios que Bryman (2001) y Kvale (1996) exponen para la cualificación de un investigador como entrevistador, nos basamos, en primer lugar, en que poseemos un conocimiento amplio sobre el foco de la entrevista, al haberla diseñado y haber profundizado en los contenidos de la misma antes de la redacción de los interrogantes (*conocedora del tema*). Al tiempo, hicimos consiente el propósito de la entrevista a los informantes (docentes, familias y alumnado), además, de describir el guión a seguir durante el desarrollo de la misma (*estructurada*). En tercer lugar, un aspecto relevante para adaptarnos a la situación de la entrevista, consistió en usar preguntas cortas y sencillas, tratando de adaptarnos a las características de nuestros informantes (*clara*). Por ejemplo, el lenguaje utilizado en la entrevista a las docentes no fue el mismo que el empleado para la entrevista a los escolares.

Ante preguntas difusas, tratamos de poner ejemplos que clarificaran su sentido. Asimismo, cuidamos el escenario para el desarrollo de las entrevistas. Un buen entrevistador, debe potenciar la escucha empática, ser amable y ofrecer un ambiente relajado, con la finalidad de que los informantes se sientan cómodos (*amable y relajada*). Otro de los criterios significativos es ser *sensible*, puesto que la información que cada informante nos aporta puede estar condicionada por su estado físico y mental. Antes de “entrar” en la entrevista, preguntábamos por el estado de ánimo para saber si comenzar o no.

El impedimento más reiterado fue la falta de tiempo o la no asistencia de algunas madres el día que la docente acordó con ellas (únicamente en uno de los casos). No obstante, eso no supuso obstáculo alguno ya que nos adaptamos a posibles cambios, tanto en horarios, como en dinámicas, así como en la ampliación o reducción del contenido de las sesiones (*abierta y flexible*).

Como investigadores, hemos de ser conscientes del propósito del estudio, así como de la información que pretendemos obtener con la entrevista. Al ser semiestructurada, ajustamos algunas preguntas durante el desarrollo de alguna de las sesiones. Educadamente, las cuestiones que se desviaban del objetivo principal, las reorientamos para detenernos en la información más relevante de cara a nuestro estudio (*consciente del propósito*). Asimismo, buscamos que los informantes buscaran un conocimiento razonado. En este caso, en la entrevista a los alumnos y a las alumnas de educación primaria (caso 2), tuvimos que dedicar tiempo a conseguir que expusieran su argumento de forma reflexiva, dando un giro a algunos de los interrogantes (*crítica*).

Al final de cada sesión, repasamos la información expuesta en la misma, con objeto de clarificar y aclarar posibles contradicciones (*con memoria de lo anterior*). En este sentido, jugamos a ser *intérpretes* de las preguntas de la entrevista, al estar expresadas en un lenguaje específico, con la finalidad de adaptarnos al vocabulario empleado por los informantes, evitando ser excesivamente técnicos. Evitamos ser demasiado activos, dando lugar a la pasividad, para otorgar un papel fundamental a quienes estábamos entrevistando, dejando que la dación fluyera (*equilibrada*).

Finalmente, nos preocupamos por garantizar el anonimato y la confidencialidad de los participantes, así como la revisión del informe final. Un requisito ético que acompaña todo el proceso y bajo el que se sustenta la propia investigación (*éticamente sensible*).

En síntesis, el convivir en un entorno específico durante un tiempo determinado, implica un aspecto que, evidentemente, aparece de forma espontánea, y es la propia subjetividad del investigador. Mantener contacto con docentes, alumnos, familias y otros agentes, nos obliga a desprendernos de esa coraza de investigador pasivo, anclado en una silla y con la mirada puesta en un papel. Para dar paso a un investigador que vive y siente la realidad en la que se encuentra sumergido. Gracias a él, nos hacemos una idea del objeto de estudio, porque nos dibuja el croquis de un contexto inexistente para algunos. A veces nos sentimos artistas y creadores de la representación de una obra a pequeña escala, es como dibujar un retrato de una persona, vas contemplando cada detalle, cada arruga, cada marca,... hasta la aproximación más exacta.

IX.III.II. Fase Interactiva.

Si aludimos al concepto “interactivo-va” según la Real Academia Española de la Lengua, obtenemos el siguiente significado: “*que procede por interacción*”. La “interacción” es “*acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones*”. Es decir, nos encontramos en la fase de acceso y permanencia en el campo, donde investigador, participantes, contexto y sub-escenarios, se interrelacionan. Es como “*la prueba de fuego*” que cualquier investigador cualitativo tiene que pasar, pero que, al final se convierte en ese terreno del que no quieres marchar. No obstante, en ocasiones esta fase se vuelve problemática porque (Álvarez y San Fabián, 2012:7):

- i. El investigador puede tender a implicarse en exceso en las cuestiones que investiga o bien tener dificultades para empatizar con el grupo.
- ii. Pueden surgir problemas de tiempo, como disponer de poco tiempo para realizar el trabajo de campo, tener que adaptarse a un horario poco conveniente, etc.
- iii. El investigador juega un papel “temporal” en el contexto a investigar (mientras dure la investigación).
- iv. El volumen de datos recogidos suele ser muy amplio y difícil de reducir.
- v. No es fácil lograr el equilibrio entre la visión microscópica y la macroscópica.

Siendo realistas, nos encontramos con algunas de estas limitaciones, las cuales, procederemos a detallar ampliamente en un apartado dedicado a ello.

Por tanto, albergamos en la fase interactiva, el *trabajo de campo* y la *estructura conceptual* del estudio, empleando diferentes *técnicas e instrumentos cualitativos*: toma de contacto y negociación, las entrevistas, las observaciones, las evidencias documentales, el registro con medios tecnológicos y el diario de investigación. La preocupación esencial consiste en acceder, recoger, reducir y relacionar la información recopilada a través de diferentes técnicas.

IX.III.II.I. Acceso y negociación.

Este apartado nos conduce a un espacio íntimo, donde diferentes personas con distintos roles interpretan partes de una obra hasta representarla en su globalidad. Ese es el lugar en el que el investigador, en ciertas ocasiones, se observa como un elemento un tanto “*extraño*”, objeto de miradas de varios actores. Aquí podemos optar por ubicarnos a mitad de camino entre la extrañeza y la familiaridad (Flick, 2012), ya que ésta nos sitúa como alguien no totalmente ajeno al campo sino en una zona de proximidad y conocimiento, o bien, tomar la decisión de ser lo menos intrusivo, aun sabiendo que nuestra presencia implica una intromisión en la vida privada de la institución (Stake, 1998). Por tanto, el acceso al campo plantea la necesidad

de posicionarnos claramente en él y de negociar el acceso, adoptando una postura u otra.

Las siguientes líneas, me voy a permitir, redactarlas desde mi propia visión, de cómo fue y a qué acuerdos se llegaron.

La necesidad de acceder a la escuela me mantenía en alerta desde el comienzo de la tesis doctoral. Mi temática no se contempla desde una óptica externa, más bien, se comprende y se interpreta, en contacto con su propia esencia, mediada por el contexto y los propios participantes y protagonistas. Es adentrarte en ese entorno que tantas veces has pisado y que te ha cobijado durante un tiempo prologando.

Aunque parezca que ahora se tornan los papeles, siempre va a seguir siendo un lugar donde se favorecen múltiples aprendizajes y relaciones. La escuela es un lugar lleno de vida, influenciado por la historia de las diversas generaciones que por ella han transitado. La escuela dispone de un ajuar cultural que nos permite conocer cómo ha ido evolucionando y dar rostro a lo que hoy conocemos de ella. Como escribe María Dolores Molina (2013:17) *“el lenguaje del espacio vivo de la escuela es un lenguaje en el que está presente el color y la cadencia, la amabilidad, la sencillez, el orden, lo necesario pero también lo curioso”*.

El contacto prolongado con la realidad de estudio permite el conocimiento de los misterios de la escuela, descubrir lo que se dice y lo que no, lo que forma parte del discurso y lo que sucede, poder acceder a la información con más facilidad y tener acceso a las profundidades de la organización. El acceder a la escuela, a cada caso, me condujo a la formulación de una serie de interrogantes: *¿cómo es el espacio –ambiente- en el que conviven docente y escolares? ¿Qué relaciones se dan? ¿Cómo se organizan? ¿Qué metodología se potencia? ¿Cómo aprenden los alumnos? ¿Qué técnicas y estrategias se implementan? ¿Qué otros agentes participan?*, entre otros. Para dar respuesta a estas cuestiones tuve que pasear por un camino de idas y venidas, de encuentros y desencuentros, que me permitieron explorar aspectos del mundo enlazados al quehacer educativo del aula.

Cuidar el acceso al campo es un aspecto delicado y frágil, puesto que como señala Szyborska (1957), *“nada pasa y nunca pasará dos veces”*. Estar en clase con Julia y Carmen, supuso desplegar las herramientas necesarias para no interferir en la rutina diaria de la acción educativa pero, a la vez, mantenerme participante y activa en el proceso. Estar viva para captar con todo detalle las entretelas de la cotidianeidad.

Preguntar cómo fue la incorporación de la investigadora a la realidad del caso 1, significa dar una respuesta sencilla.

Cuando en tarea de gabinete definimos los criterios para seleccionar los estudios de caso, lo teníamos muy claro. Nos interesaban docentes en ejercicio, con prácticas innovadoras en escuelas públicas de enseñanza básica, que estuvieran dispuestos a ser observados en su aula durante un tiempo prolongado, así como facilitarnos el acceso a su vida más personal e íntima para la construcción de su historia de vida, como uno de los ejes fundamentales para comprender el estudio que estamos realizando. La

docente elegida, en este caso es, Julia, tiene más de 20 años de práctica y está entre los docentes de un centro público de infantil y primaria, en una de las escuelas consideradas de toda la vida, ubicada en una localidad costera, de la provincia de Huelva. Nuestra amistad facilitó, además, el acceso al centro y la tranquilidad de convivir en un espacio “real”. Con ella todo iba a resultar más sencillo.

Antes de comenzar el estudio y durante el mismo, colaboré llevando a cabo un taller de informática, en su aula, los viernes de cada semana, por lo que el trato con Julia era cercano y cordial. Conocía sus prácticas, y fue precisamente eso, por lo que me decanté al hacer el estudio con ella, porque sabía que podía aprender del caso, además de describir en profundidad la acción educativa. Era consciente de su trabajo porque previo a la realización del taller, hice un estudio de caso de un proyecto de trabajo que llevó a cabo sobre el Universo. Visité su aula, entrevisté a sus escolares, a las familias y a la propia docente, revisé las producciones de los discentes, la planificación de la propuesta pedagógica, observé la dinámica de su aula, entre otras cuestiones.

Cada caso es único y, por tanto, lo que nos interesa es lo que nos puedan aportar por sí mismos, lo que podamos comprender e interpretar de ellos, sin llegar a realizar generalizaciones. Este estudio de caso, con tentativas previas, nos permitió comprender el objeto de estudio desde la propia participación activa y desde la visión de investigadora.

En torno a abril-mayo del 2013 dio lugar el proyecto *¡Estar en forma es genial!*, con él comenzamos el estudio de casos de la tesis doctoral, ligado al taller que llevaba a cabo. Los meses previos me sirvieron para ir observando la dinámica de enseñanza pero con mayor profundidad en este proyecto. El compaginar mi labor en el taller con la perspectiva de investigadora fue un tanto anecdótico, puesto que los escolares en alguna ocasión me preguntaban: “*¡Virginia! ¿Qué estás escribiendo?*” Aprovechando algunos momentos para ir realizando anotaciones en mi cuaderno de campo, pero a ellos, tan observadores, no se les pasaba nada por alto.

Fueron meses en los que viví y sentí el aroma del aula. Sólo el investigador cualitativo alcanza esos límites que sobrepasan lo ajeno. De esta experiencia salió un “embrión” en formato artículo, el cual creamos Julia y yo, para dar a conocer algunos elementos clave del proyecto. Asimismo, tal experiencia, forma parte del Proyecto de Excelencia financiado por la Junta de Andalucía: *¿Cómo se realiza la enseñanza sobre la realidad social y natural en las aulas de Educación Infantil y Primaria de Andalucía?* Estudio de las estrategias didácticas y propuestas de mejora. SEJ-5219 (2010-2014).

Fui participante activa de la dinámica de aula durante un curso, pudiendo compartir experiencias con los escolares, con las madres y con el conjunto de la comunidad educativa. Observadora de acontecimientos, de particularidades, en el seno del microcosmos educativo.

Por otra parte, el caso de Carmen surgió tras una reunión mantenida con mi director de tesis doctoral y Julia. Concretamente, la madre de uno de

los alumnos de Carmen es compañera de ciclo de Julia.

El deseo manifiesto de Julia era cambiar de etapa educativa, el tránsito hacia la educación primaria. Preocupada por la metodología didáctica que engloba esta etapa, su necesidad la derivada hacia el conocimiento de profesionales de primaria que se desligaran de una enseñanza eminentemente convencional. Tras escuchar a su compañera de ciclo hablar “maravillas” de la maestra de inglés y de conocimiento del medio de su hijo, así que decidió entrevistarse con ella, para conocer en profundidad los proyectos que ésta llevaba a cabo.

Tras esta tertulia mantuve contacto con Julia y Paco, en función de los criterios de selección para los estudios de caso, éste se amoldaba a la perfección, por lo que decidimos contactar con Carmen.

En primer lugar, le enviamos un correo electrónico, exponiéndole los propósitos del estudio y los motivos de escoger su caso frente a otros. La respuesta fue afirmativa. El siguiente paso consistió en una llamada de teléfono para concretar el primer día de visita al centro, en el que detenidamente se detallaron las particularidades del estudio. Asimismo, entregamos la “*carta para la realización del estudio de caso*” en el centro, concretamente, a la secretaria.

Desde el primer momento, tuvimos la oportunidad de conocer el centro, de acceder a las aulas y de hacernos una idea inicial del ambiente que se respira en el mismo.

Nuestra estancia en la escuela, se prolongó durante el desarrollo de un proyecto que se inició el primer día que llegamos. El proyecto, como se especificará la descripción del estudio, versa sobre la “*Geografía de Europa*”.

A continuación, muestro un extracto del cuaderno de campo de la investigadora en el queda manifiesto el acceso inicial y la negociación del caso:

La semana anterior me comentó Paco la posibilidad de realizar un Estudio de Casos con Carmen, muestra del C.E.I.P. “Los Pinos”⁴⁶ de Punta Umbría, ellos ya conocían de forma epidérmica su manera de trabajar. Cuando quedé con Julia para realizar la Historia de vida les comenté cómo la habían conocido, ahí fue cuando entendí todo. Julia en el próximo curso va a pasar a una nueva etapa, Educación Primaria, pero ocurre que en su centro no tiene referentes en primaria para trabajar de la forma en la cual le gustaría. Hablando con su compañera Ana, ésta la comenta que su hijo tiene una maestra con la que realizan “cosas diferentes” desde maquetas... así que se puso en contacto con ella y quedaron para reunirse. Julia habló con Paco y fueron otro día para comentarle la posibilidad de hacer un estudio de caso con ella. Estaba encantada con la idea, así también cabría la posibilidad de explicarles a sus estudiantes que la educación no es únicamente lo que viven ellos/as, adentrarles en el mundo de la investigación. Fue a través de Paco y Julia, como yo he contactado con

⁴⁶El nombre real del centro se mantiene bajo anonimato. Sólo aportar que los inicios de la docencia de Julia y, donde pasó los mejores años de su trayectoria profesional, fue en un centro colindante al CEIP “Los Pinos”. Por otra parte, Julia se inició en la investigación escolar gracias a los seminarios a los que asistía en este centro escolar. Su marido, ejerció la docencia en el mismo. Se puede decir que ambos casos parten de un mismo embrión.

Carmen, me facilitaron el teléfono y quedamos para un primer encuentro hoy lunes 10 de junio de 2013. La primera toma de contacto telefónica fue muy buena, se dirigió a mi nada más coger el teléfono, se ve que Julia ya se lo había facilitado o bien se esperaba mi llamada. Comenté con ellas los propósitos del estudio, además de agradecerle su colaboración. Aunque sus alumnos/as están de viaje de final de curso, me atendió encantada. Mi primera impresión al entrar en el colegio ha sido buena, es uno centro acogedor y de una sola línea. Nada más entrar por la puerta encuentro un mural de Punta Umbría, con imágenes antiguas y que conmemoraban el 50 cumpleaños de la localidad.

Esperando la llegada de Carmen, una niña del colegio entró con su abuela para mostrarle las imágenes de la localidad. Lo que pude observar esperando a que llegara la docente, fue un pequeño patio interior, en el cual se encontraba el conserje regando las plantas, también una sala para realizar fotocopias, una sala de profesores muy pequeñita, con un frigorífico, un ordenador, varias estanterías, y cuatro mesas en el centro. Justo al lado de la misma se encuentra el aula de informática y las aulas de Educación Infantil. Como desconocía el rostro de Carmen pregunté a varios docentes, hasta que entró y al escuchar su nombre ya me presentó. Me comentó que aún no habían llegado los alumnos/as de sexto de la excursión y que esa hora y media que tiene libre, tiene que estar de apoyo. Me invitó a entrar en la sala de profesores y me presentó a sus compañeras (digo compañeras porque tan solo había un hombre, el profesor de religión). Subimos a la primera planta del centro, al aula donde Carmen imparte clases de Conocimiento del Medio y de Inglés (es un centro bilingüe), pensaba que era la tutora de uno de los sextos pero no es así. La tutora de uno de ellos es Nieves (secretaria) y la tutora del otro sexto Maribel (la directora- se encuentra en baja de maternidad). Todo el equipo directivo lo conforman mujeres.

(Notas de campo. Est. Caso. Carmen)

No obstante, en ambos casos, se procedió a la redacción de una carta formal donde se explicaba la finalidad de la investigación, una muestra profesional de la investigadora, los criterios de selección del caso y algunos de los criterios que acompañan al estudio; por ejemplo: se garantiza el anonimato y la confidencialidad, la revisión por parte de los interesados, la recogida de evidencias con medios tecnológicos... Esta carta iba dirigida a la Dirección del Centro Escolar; asimismo, para la muestra de fotografías y vídeos se procedió a la conformidad de las familias. Ésta seguía el siguiente formato (Tabla 9.11.):

CARTA PARA LA REALIZACIÓN DE UN ESTUDIO DE CASO EN EL C.E.I.P. XX

Estimado/a Director/a:

Mi nombre es Virginia Morcillo Loro, y en estos momentos soy Profesora Interina en el Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Asimismo, soy investigadora en el Grupo Andaluz de Investigación en el Aula (HUM-133), perteneciente también a dicha Universidad, cuyo I.P (Investigador Principal) actualmente es Francisco José Pozuelos Estrada, así como mi director de tesis doctoral. He participado en el programa de Máster Oficial-Doctorado “*La Educación en la Sociedad Multicultural*”, en el que desarrollé el proyecto de investigación denominado “*El aula: un contexto para el aprendizaje abierto a la diversidad*”. A día de hoy, me encuentro realizando la tesis doctoral que llevará por nombre “*Análisis de la acción educativa en el aula: análisis de los factores que intervienen en la práctica. Un estudio integrado*”, que tiene por finalidad conocer y describir las variables que intervienen en la dinámica de aula y en qué medida esas variables son coherentes entre sí, con el fin de establecer mejoras que atiendan a las demandas de la educación actual, pero, fundamentalmente, revertiendo positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, desde la investigación que planteamos, en líneas generales, pretendemos concebir el aula como un contexto en el que intervienen una serie de factores (estructura académica, estructura social, comunitaria, organizativa...) que condicionan y caracterizan a su propia dinámica. Ésta se encuentra adscrita al Proyecto de Excelencia concedido por la Conserjería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, denominado: “*¿Cómo se realiza la enseñanza sobre la realidad social y natural en las aulas de Educación Infantil y Primaria de Andalucía?*” Estudio de las estrategias didácticas y propuestas de mejora SEJ-5219 (2009-2013). Me dirijo a usted para dar el consentimiento oportuno en base a realizar un estudio de caso, concretamente, con Carmen, maestra de la asignatura de Conocimiento del Medio e Inglés, somos conscientes de cómo trabaja y la hemos seleccionado a ella particularmente y a su centro, por lo que podemos aprender tanto de ella como de vosotros/as, por lo que estaríamos encantados de que colaborasen con nosotros. Algunos de los criterios que acompañan al estudio son:

1. *Se garantiza el anonimato y la confidencialidad* de las personas participantes en el estudio, sustituyendo el nombre de los participantes y del centro escolar bajo seudónimos.
 2. *Revisión por parte de los interesados*, toda la información que se recopile será revisada por los participantes del estudio, para dar su consentimiento informado.
 3. *Necesitamos tomar fotografías del centro*, así como vídeos para contextualizar el estudio, en el caso de que existiera impedimento por parte de las familias, las caras de los niños/as no saldrían (se difuminan o se ocultan).
 4. Por otra parte, el estudio necesita de los siguientes *instrumentos de investigación*: observaciones de aula (aula de 6º), entrevista a las familias y a los alumnos/as, todos ellos de 6º de primaria.
- Sin más, reiteramos las gracias por vuestra participación y colaboración.

Tabla 9.10: *Formato de carta para el acceso al campo en los Estudios de Caso*

Es importante señalar que en esta fase se estableció el cronograma con los días y las horas de acceso a cada centro escolar. Esto no supuso ningún inconveniente para la dinámica diaria de cada caso. Como investigadora, me mostraba abierta a cualquier imprevisto o cambio de última hora.

IX.III.II.II.Estructura conceptual del estudio.

La estructura conceptual nos permite dilucidar bajo que temáticas se va a organizar el estudio de caso. La construcción del caso consiste, por tanto, en la identificación de la o las cuestiones (“issues”) objeto de estudio (Bustos, 2006). Las mismas quedan reflejadas en el diseño general de la investigación, concretamente, en el estudio integrado. Siguiendo a Stake (2005:26) “*las preguntas temáticas o las afirmaciones temáticas constituyen una valiosa estructura conceptual para la organización del estudio de caso*”.

Partimos de estos interrogantes para ir dotando de sentido a la construcción de cada uno de los estudios de caso, los cuales, quedan englobados en unas categorías iniciales, con la finalidad de favorecer una descripción coherente y ligada a los propósitos de la investigación.

Tales cuestiones problemáticas son:

1. *¿Qué se entiende por “aula”? ¿Cuáles son las características y rasgos que mejor la definen?*
2. *¿Cómo se selecciona y organiza el conocimiento? ¿Cómo se presenta (lecciones, temas, unidades)? ¿Qué tipo de conocimiento se promueve? ¿Qué se excluye? ¿Qué se evalúa? ¿Qué modalidades de desarrollo del currículum están presentes en el aula?*
3. *¿Cómo se prepara y organiza la planificación? ¿Qué se señala en ella? ¿Cómo se lleva a cabo?*
4. *¿Qué proceso se sigue para el desarrollo práctico de la acción de clase (técnicas, rutinas y estrategias)? ¿Cuáles son las características que mejor la definen? ¿Qué tipos de tareas y actividades se ponen en práctica en el aula? ¿Qué grado de complejidad tiene la secuencia de actividades? ¿Qué tipo de respuesta se potencia? ¿Qué apoyos, guías de aprendizaje o ayudas se facilitan para su desarrollo?*
5. *¿Qué materiales y recursos están presentes en el aula (procedencia, tipos, uso, criterios de selección)? ¿Quién los elabora? ¿Qué finalidad tienen?*
6. *¿Cómo se lleva a cabo la evaluación (instrumentos, momentos e intención)? ¿Cuáles son las características que mejor describen el contexto físico del aula? ¿De qué forma se organiza y distribuye el*

escenario? ¿Quién lleva a cabo esa decisión? ¿Quién lo hace?

7. ¿Cómo se organiza el tiempo en la clase? ¿Quién lo decide? ¿Por qué se hace de esa forma?
8. ¿Cómo se relacionan los actores y actrices en la clase (entre docentes, entre los escolares, entre docentes y escolares)? ¿Qué características tienen esas relaciones? ¿Qué tipo de agrupamientos se potencia?
9. ¿Cuáles son las normas y valores establecidos para el grupo-clase? ¿Quién las decide? ¿Qué secuencia/proceso se sigue? ¿Cómo se gestiona el aula? ¿Qué estrategias y acciones se llevan a cabo? ¿Qué se consigue?
10. ¿En qué medida participan los distintos agentes de la comunidad educativa? ¿Qué tipo de participación se sigue y qué medidas se llevan a cabo para conseguirlo? ¿Quiénes colaboran y qué funciones realizan? ¿Qué se consigue?
11. ¿Cuáles son los problemas más frecuentes en la vida del aula, a nivel organizativo, material y personal? ¿Cuál es la respuesta ante esas dificultades? ¿Qué se echa en falta y si su existencia se estima importante? ¿Cuáles son los apoyos más significativos y que favorecen la actividad en el aula? ¿De qué características son? ¿En qué sentido influyen?
12. ¿Cómo se valora el clima del aula? ¿Qué cambios se plantean y por qué?

En resumen, se trata de cuestiones que se definieron antes del acceso al campo, para favorecer un “esquema” nítido del desarrollo del estudio, con los instrumentos y las técnicas de recogida de información pensadas y acordes a estos interrogantes. Una vez en el campo se indagó en ellos, encontrando *nuevos focos y fuentes para alimentar la comprensión* (Bustos, 2006:219), gracias al contacto directo con el propio objeto de estudio.

IX.III.II.III.Técnicas e instrumentos de recogida de información en los estudios de caso.

Las técnicas e instrumentos de recogida de información quedan constituidas como elementos principales en la investigación, son las llaves que nos permiten acceder a los datos con mayor relevancia para nuestro tema y al contexto en el que se desarrolla.

Hablar de estudio de casos es hablar de un método que abarca una diversidad de fuentes y técnicas de recogida de información (Álvarez y San Fabián, 2012). El estudio de casos, como uno de los métodos distintivos en la investigación cualitativa, obtiene sus datos mediante una variedad heterogénea de fuentes de información, tanto cualitativas como cuantitativas, y de naturaleza diversa. Los instrumentos escogidos en cada uno de los estudios han sido múltiples: *producciones escritas* (documentos, diarios y memorándum, artículos...), *declaraciones* (entrevistas y declaraciones de la entrevista biográfica –en el caso de Julia–), *observaciones* (grabaciones y registro a través de fotografías, vídeos, entre otros).

Cebreiro y Fernández (2004:666) consideran que: *“mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos”*. Asimismo, todas estas técnicas e instrumentos de recogida de información pasan por la persona o personas que investigan y todas pueden trabajar de forma separada o enlazadas con otras (Tójar, 2006).

Para su selección se consideró el grupo al que iba dirigida y a las características de los datos que queríamos conseguir (Rodríguez, 2009). Al tiempo que nos planteamos una serie de interrogantes con la finalidad de ir escogiendo unos instrumentos frente a otros; éstos son: *¿qué tipo de información necesitamos?, ¿cómo pretendemos recogerla?, ¿en qué forma va a quedar registrada?* (Arribas, 2008:216).

Por otra parte, son estas técnicas las que nos permitieron adentrarnos en el campo, distorsionándolo lo menos posible y facilitándonos la llegada a los puntos clave de nuestro estudio. Esta diversidad de instrumentos nos lleva a la apreciación de Santos (1990) cuando menciona que *la realidad educativa es tan compleja que no se puede abarcar su comprensión con un solo instrumento*. En consonancia con lo expuesto, este mismo autor nos aporta algunos criterios para la elección y utilización de las diferentes técnicas de información que empleamos en esta investigación (Tabla 9.12.): *adaptabilidad, variabilidad, gradualidad, pertinencia y dominio*.

Criterios	Características
Adaptabilidad	El conocimiento de los sujetos y de la situación aconsejará la elección de unos métodos frente a otros, por ello el diseño debe tomar como característica la flexibilidad.
Variabilidad	Una de las formas de conseguir datos fiables es emplear instrumentos de naturaleza diversa que permitan el contraste y la comprensión de las limitaciones de los otros.
Gradualidad	No se deben usar las técnicas con la misma intensidad en todo momento y circunstancia. Una exploración inicial puede abrir paso a otras posteriores de mayor profundidad.
Pertinencia	El conocimiento de la realidad y de las técnicas aconsejaría el empleo de alguna en momentos puntuales según la naturaleza de los datos que se pretenden obtener, de los fenómenos que se quieren conocer o de las personas que van a ser exploradas.
Dominio	Los diferentes investigadores pueden trabajar preferentemente en aquellas técnicas con las que se encuentren más familiarizados, procurando que estén debidamente compensadas.

Tabla 9.11: *Criterios para la elección de los casos según Santos (1990)*

En función de la naturaleza de nuestro estudio y, en base a los criterios señalados por Santos (1990), la realización de los estudios de caso nos va a permitir la elección de diferentes instrumentos en función de los objetivos de la investigación, adaptándonos a las posibles divergencias que se pudieran presentar. Esa variedad de instrumentos nos van a permitir conseguir datos fiables y acercarnos a la comprensión e descripción de la dinámica de aula (entrevistas, registros escritos: documentación, observaciones de aula, registro con medios, diario de campo).

Siguiendo a (Sánchez, 2009:102), *el investigador de estudios de casos ha de obtener datos observando el objeto de estudio, con lo cual formará su propia interpretación de los hechos y descubriendo la interpretación que otras personas, generalmente los participantes, hacen de los hechos acontecidos*. Así, Gutiérrez (2006) clasifica los recursos para obtener información en dos grandes grupos: recursos o instrumentos para observar la realidad y recursos o instrumentos para interrogar la realidad.

- *Recursos o instrumentos para observar la realidad* (observación, diario de campo y registros escritos: documentos).
- *Recursos o instrumentos para interrogar la realidad* (entrevistas y triangulación).

Yin (1994:29) *recomienda la utilización de múltiples fuentes de datos y el cumplimiento del principio de triangulación para garantizar la validez interna de la investigación*. Esto permitirá verificar si los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes de información guardan relación entre sí (principio de triangulación). De igual manera, Shaw (1999:64) indica que *la*

investigación conducida dentro del paradigma cualitativo está caracterizada por el compromiso para la recolección de los datos desde el contexto en el cual el fenómeno social ocurre naturalmente y para generar una comprensión que está basada en las perspectivas del investigador.

Sabariego, Massot y Dorio (2004) nos señalan que debemos tener presente que en la investigación cualitativa el proceso de obtención de datos es emergente y cambiante, por lo que se va necesitando a medida que avanza la investigación y la comprensión de la realidad objeto de estudio.

A modo de clarificación gráfica, los instrumentos que empleados en la recogida de información en cada caso son (Tabla 9.13.):

Instrumentos empleados en la recogida de datos en cada caso

Entrevista semiestructurada	Planificada Registrada con grabadora Transcripción inmediata
Conversaciones informales	No planificadas Recogidas en el cuaderno de campo: - En el momento de realizarse. - Con posterioridad.
Documentos de la planificación	Cedidos por las docentes
Observaciones del desarrollo de las clases	Recogidas en: - Cuaderno de campo en el momento de las observaciones. - Transcripción inmediata.
Entrevista a los alumnos	Por parejas a los alumnos de educación primaria. En conservaciones informales con los escolares de Infantil.
Medios y materiales utilizados por las docentes	Programaciones, proyectos, narrativas...

Tabla 9.12: *Instrumentos empleados en la recogida de datos*

Seguidamente, nos ceñimos a la clasificación aportada por Gutiérrez (2006) a la hora de exponer las técnicas e instrumentos para la obtención de datos en el estudio de casos.

Instrumentos para observar la realidad

Los instrumentos o técnicas empleados para observar la realidad en nuestra investigación son: la *observación*, el *diario de campo* y los *registros escritos: documentos*.

La Observación.

La observación es uno de los grandes instrumentos por antonomasia a la hora de conocer una determinada realidad, bajo la atenta mirada del investigador o investigadora. Nos advierte sobre cómo se desarrolla una determinada acción, cómo se encuentra distribuida un aula, cómo son las relaciones personales en ese espacio tan peculiar, etc., y nos lo permite sin dar cabida a la manipulación ni a la modificación, ofreciéndonos pistas tal cual es ese contexto.

Como recalca Blanchet (1989:35), la *“observación proporciona una doble vía de elaboración de saberes: ayuda a responder a unas preguntas sobre el objeto estudiado y a analizar la manera con la que se procede para escoger estas cuestiones y elaborar una estrategia”*. En este caso, la observación nos conduce a obtener una mayor comprensión del caso (Stake, 2005). Así como, permitimos estar en contacto con la realidad que se está estudiando, es decir, ajustar la teoría previa (Coller, 2000), accediendo al *“significado e interpretación de acciones, fenómenos y hechos”* (Marcelo y Parrilla, 1991:25).

Anguera (1991:8), por otra parte, la define como *“un proceso encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad evidente con su adecuada interpretación, a fin de captarle el significado, de manera que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto y sometiendo de este registro a una adecuada codificación y análisis, se obtengan resultados dentro de un marco específico de conocimiento”*.

Para este estudio recurrimos a la observación en el aula dado que es una de las principales fuentes de información para comprender qué ocurre en las clases, y es una herramienta muy útil para comprender qué hacen los docentes y cómo trabajan los escolares (Pegalajar, 1999). No obstante, atendiendo a las diferentes formas de realizar la observación (Vallés, 2000; Tojar, 2006), optamos por la *“participante”* (Vázquez y Angulo, 2003; Flick, 2012) ya que se conceptualiza como *“una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a respondientes e informantes, la participación directa y la observación, y la introspección”* (Denzin, 1989:157-158) y, además, el investigador forma parte del contexto comprometiéndose en las actividades que empieza a observar (Gutiérrez, 2006), *recogiendo datos de un modo sistemático y no intrusivo* (Taylor & Bogdan, 1994:31).

Y optamos por ella porque (Jorgensen, 1989:13-14):

- a. Pone un interés especial hacia el significado humano y la interacción vistos desde la perspectiva de personas implicadas o miembros de situaciones y entornos particulares.
- b. Se localiza en el aquí y el ahora de las situaciones y entornos de la vida cotidiana como fundamento de la investigación y el método.
- c. Supone una forma de teoría y teorización que acentúa la interpretación y la comprensión de la existencia humana.
- d. Desarrolla un proceso de indagación que es abierto, flexible, oportunista y requiere redefinición constante de lo que es problemático, a partir de hechos recogidos en entornos concretos de la existencia humana.
- e. Forma parte de un diseño de estudio de caso cualitativo en profundidad.
- f. Permite la representación de uno o varios roles participantes, que implica establecer y mantener relaciones con los nativos en el campo.
- g. Se complementa con otros métodos para recabar información.

Al mismo tiempo, empleamos la observación participante en nuestra investigación como una forma de incrementar la validez del estudio, como observaciones que nos ayudan a obtener una mejor comprensión del fenómeno estudiado (DeWalt & DeWalt, 2002). Esa validez será mayor gracias a la incorporación de otros instrumentos para la recogida de información.

Para el desarrollo de las observaciones seguimos el proceso que proponen Vázquez Recio y Angulo Rasco (2003:31). Éstas son:

- i. Negociar el acceso al campo y los límites del mismo, explicando el sentido de la observación y el papel que ocupa en la investigación.
- ii. Establecer y mantener una buena relación con los distintos informantes y sujetos observados.
- iii. Seleccionar con cuidado los escenarios que serán observados.
- iv. Solicitar permiso, siempre que se utilice algún dispositivo de grabación, a docentes y familias.
- v. Registrar las observaciones en el cuaderno de observación y transcribirlas (si es posible en el mismo día) en el diario de campo.
- vi. Procurar exhaustividad y densidad en las descripciones de los ambientes y las personas participantes.
- vii. Anotar en el diario del investigador los cambios en el grado de implicación, las razones y las consecuencias observadas.
- viii. Incluir algún plano o dibujo que represente el ambiente físico observado.
- ix. Focalizar, a medida que avanza la investigación, las observaciones centrándose en ambientes, personas o acciones.

En el momento de la observación se utilizaron tanto instrumentos digitales (vídeos y fotos) como otros más personales (cuadernos de campo). En todas las ocasiones estas medidas fueron negociadas con los participantes para garantizar su confidencialidad. Las observaciones se realizaron

fundamentalmente en el aula, no obstante, dado el tiempo permanecido en cada caso y en función de las experiencias de aprendizaje (dentro y fuera del aula) también se efectuaron en el exterior, así como en otros espacios del centro.

El proceso de observación quedó estructurado en tres fases (Spradley, 1980:34): la observación *descriptiva*, la observación *localizada* y la observación *selectiva*; planteándonos los siguientes interrogantes: *¿Qué es lo que queremos observar? ¿En qué detalles vamos a hacer más hincapié?* Inicialmente, nuestro propósito radicaba en captar la complejidad de la acción educativa en su conjunto. Ofreciendo descripciones orientativas y generales tras las primeras observaciones. Aquí nos abstenemos de emplear plantillas muy estructuradas para impedir que nuestra atención se restrinja y limite ante lo nuevo.

Siguiendo a este mismo autor (Spradley, 1980:78), en esta fase, nos centramos en observar y describir de forma panorámica y en general: *el espacio, las personas implicadas (actor), las actividades, los objetos físicos que están presentes, las acciones individuales que realizan las personas (acto), los determinados acontecimientos, la secuenciación que tiene lugar en el tiempo, las cosas que las personas están intentando lograr (meta) y las emociones sentidas y expresadas (sentimiento).*

El siguiente paso, consistió en limitar nuestra observación a los procesos y problemas más esenciales para las preguntas de investigación. En este caso, incluimos en el cuaderno de campo una tabla de observación (Tabla 9.14.) cuya finalidad era la *“localización”*. Nos centramos en situaciones y en función de cada una de ellas describimos (Tabla 9.15.): *el ambiente, las relaciones, la organización de aula, la tarea, el alumnado, el croquis de la clase en ese momento, la participación de otros agentes, los materiales que se emplean.*

OBSERVACIÓN DINÁMICA DE AULA

Situación:

Ambiente

Relaciones

***Organización de
aula***

Tarea

Alumnado

Croquis de la clase

***Participación de
otros agentes***

***Materiales
empleados***

Tabla 9.13: Modelo de observación para la dinámica de aula. Observación selectiva.

Finalmente, optamos por la observación más selectiva, centrándonos en encontrar datos adicionales y ejemplos para los tipos de prácticas y procesos encontrados en el segundo paso. Para esta fase diseñamos un protocolo (Tabla 9.15), más o menos estructurado, para captar completamente los aspectos pertinentes elaborados en la fase anterior.

Describir con detalle lo siguiente:	<i>El espacio físico (el aula).</i> <i>Los objetos que puedo observar, tanto en la pared como en la mesa de la maestra y de los alumnos/as.</i> <i>Las acciones de las personas presentes.</i> <i>Las actividades que están sucediendo.</i> <i>Los eventos (actividades relacionadas).</i> <i>Los períodos de tiempo, la frecuencia de la actividad y el orden.</i>
Describir a las personas	<i>¿Cuántas hay?</i> <i>¿Qué papel desempeñan dentro del aula?</i> <i>Expresiones faciales.</i> <i>Movimientos.</i> <i>Edad.</i> <i>Género.</i> <i>Hacia donde están orientadas (mirando hacia qué)</i>
Describir los sentimientos que siento como observador Describir los ruidos y comentarios de otros Describir mis sensaciones Describir los obstáculos en la dinámica de la clase <u>Describir los elementos que favorecen la actividad de la clase</u>	

FORMATO PARA LA OBSERVACIÓN

BLOQUES	QUÉ ES LO QUE QUIERO OBSERVAR DE CADA BLOQUE	ANOTACIONES
El espacio físico (aula)	<i>Cómo se encuentran dispuestas las mesas en el aula</i>	
	<i>Condiciones de iluminación, ventilación</i>	
	<i>Donde se sitúa la mesa del profesor</i>	
	<i>Cómo es el mobiliario</i>	
	<i>Describir si existen rincones en el aula y cómo se encuentran organizados</i>	
Los objetos que puedo observar	<i>Qué materiales se emplean en el aula</i>	
	<i>Quién elabora los materiales</i>	
	<i>Qué tipo de materiales emplean tanto la maestra como los alumnos-as</i>	
	<i>Con qué finalidad se utilizan los materiales</i>	
	<i>Cómo es la pared del aula y qué cuelga de ella</i>	
	<i>Observar si emplean materiales del entorno</i>	

Las acciones de las personas presentes (maestra, alumnos-as, si entra en el aula algún profesional o especialista)	<i>Cómo es la dinámica del aula en general</i>	
	<i>Cómo suele trabajar el alumnado y la maestra</i>	
	<i>Cómo se relacionan entre ellos (alumnos-as, docente y alumnos, docentes)</i>	
	<i>Qué clima de aula se propicia</i>	
	<i>Qué características presentan esas relaciones</i>	
	<i>Cómo es la participación del alumnado en el aula</i>	
Las actividades que están sucediendo	<i>Cómo es la secuencia de las actividades en el aula</i>	
	<i>Cómo se gestiona el tiempo</i>	
	<i>Qué tipo de actividades se realizan</i>	
	<i>Cómo se realizan esas actividades (si son en grupo, por parejas, en equipo, individuales)</i>	
	<i>Si hace uso del libro de texto para plantear las actividades</i>	
	<i>Describir si las actividades se realizan dentro o fuera del aula</i>	
	<i>Qué materiales emplean para realizar las actividades</i>	
	<i>Qué metodología se sigue dentro del aula (trabajo por proyectos, carpeta de trabajos, aprendizaje cooperativo)</i>	
	<i>Cómo se evalúan las actividades y quién lleva a cabo esa evaluación</i>	
	<i>Observar si las actividades están programadas o bien surgen sobre la marcha</i>	
	<i>Con qué frecuencia se realizan</i>	
Los eventos (actividades relacionadas)	<i>Describir si existen actividades complementarias y dónde se realizan</i>	
Elementos que favorecen la actividad de clase	<i>Describir los elementos que facilitan la actividad de la clase</i>	
Escribir a las personas	<i>Cuántas personas hay dentro del aula</i>	
	<i>Qué papel desempeñan dentro del aula</i>	
	<i>Describir expresiones faciales</i>	
	<i>Movimientos</i>	
	<i>Edad</i>	
	<i>Género</i>	
	<i>Hacia dónde se encuentran orientadas</i>	
Obstáculos en la dinámica de la clase	<i>Cuáles son los problemas que a simple vista son más frecuentes en la vida del aula</i>	

Tabla 9.14: Protocolo observación de aula. Observación focalizada.

Si bien es cierto, que en numerosas ocasiones cuando el investigador llega al aula, se suele percibir como un “extraño” (incluso los escolares están atentos constantemente de tu papel en el aula). Nosotros evitamos el intrusismo, acercándonos a los protagonistas, sin alterar nuestra función, pero participando en los momentos en los que fue necesario. Las anotaciones de las observaciones las realizábamos en los períodos de descanso⁴⁷ del alumnado o en aquellas asignaturas que iban de la mano de especialistas⁴⁸

Hay que tener en cuenta que su puesta en práctica no es una tarea simple y sencilla, pudiendo verse afectada por alguna de las características siguientes (Pozuelos, 2002): (a) es necesario disponer de un modelo de registro que se ajuste y adapte a la complejidad de la realidad educativa a observar, (b) en determinadas ocasiones obtenemos un volumen de información elevado, y este acopio excesivo de material puede dificultar el proceso de evaluación, (c) mucha de la información no puede ser observada. En nuestro caso, teniendo en cuenta la multiplicidad de acciones simultáneas que pueden ocurrir en un mismo momento en el aula, no puede ser observada, (d) la observación es una técnica que en ocasiones puede llegar a incomodar a la comunidad con la que se está trabajando, unas veces por temor a ser juzgados; otras, por el individualismo que caracteriza a la educación y, otras, simplemente por la falta de costumbre al ser un recurso poco utilizado en la práctica escolar.

A pesar de su carácter “complejo”⁴⁹, la observación sigue siendo uno de los referentes por excelencia en la investigación cualitativa. Tanto es así que algunos autores (Taylor & Bogdan, 1994; Sanmartín, 2003; Vázquez y Angulo, 2003, etc.) la consideran más una metodología de investigación que un instrumento.

Por tanto, la observación ha sido, en sí misma, una de las mejores vías y mecanismos a la que hemos recurrido para comprender la temática objeto de estudio. Con la permanencia en el campo fuimos entrenando esa capacidad que todo investigador cualitativo ha de poseer, tratando de describir y comprender la unicidad de cada aula, desde su propia esencia, sin dar lugar a la “contaminación” espacial. Es decir, siendo medianamente objetivos en aquello que estamos observando.

⁴⁷Horas de recreo.

⁴⁸Estas asignaturas no fueron objeto de nuestra observación. Tan sólo en el caso de Carmen, ya que ella es la especialista de inglés. En esta situación asistimos a los dos grupos de 6º de primaria de los que ella era la profesora de Conocimiento del Medio bilingüe e Inglés.

⁴⁹El carácter “complejo” viene por la dificultad que entraña el hecho de observar. Este aspecto viene provocado por la simultaneidad de acontecimientos y situaciones que se producen en un mismo instante en el aula, por lo que se pueden escapar ciertos elementos dignos de observar.

Diario/cuaderno de campo.

Escribe sobre la vida y se el poeta de tu historia. Los investigadores que accedemos al campo nos encontramos con vidas particulares que viven una vida común, con sus convergencias y divergencias. Nos convertimos en el poeta de esa historia e historias -en un marco de objetividad-, y en el poeta de la nuestra, al encontrar vivencias que nos recuerdan a las vividas por nosotros mismos. Pero, no dejamos de escribir, porque como describió Francisco Umbral (1932-2007), *“escribir es la manera más profunda de leer la vida”*. Y no dejamos de escribir porque a través de esa lectura que hacemos de la vida, tenemos mucho que contar y mostrar: *dar voz a experiencias y docentes que desarrollan prácticas que han de ser reconocidas, para aprender de ellas, y alentar iniciativas de este tipo, en el campo educativo.*

El diario de campo es el instrumento sobre el que insertar las observaciones de aula. Nos permite sistematizar nuestras prácticas de investigación (Martínez, 2007). Tomamos nota de aspectos que consideramos importantes para organizar, analizar e interpretar la información que estamos recogiendo (Bonilla y Rodríguez, 1997). Para Kemmis & McTaggart (1988:186) el diario *“es un informe personal sobre una base regular en torno a temas de interés o preocupación. Los diarios pueden contener observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, presentimientos, hipótesis y explicaciones”*. Considerándolo como un elemento de gran valor observacional y documental (Cañal, Lledó, Pozuelos y Travé, 1997).

Por otra parte, mediante el diario de campo el *“investigador puede tener acceso al control de la actividad inquisitiva. Su recursopermite controlar el tempo de la investigación, la subjetividad del propio investigador en el transcurso de las pesquisas, e incluso el proceso mismo de búsqueda y hallazgo de resultados”* (García, 2000:11).

En nuestra investigación se diseñaron y elaboraron dos cuadernos de campo para cada uno de los casos. Estos cuadernos nos permiten hacer uso de la reflexión, constituyendo la base para la anotación de las observaciones y un guión para el desarrollo del estudio de caso. En nuestra investigación los cuadernos de campo incluyen los siguientes elementos:

- i. *Portada identificativa del caso.* Con la portada ilustrativa identificamos cada caso. Se incluye una imagen del centro, el nombre del mismo y el de la docente participante.
- ii. *Finalidad, propósitos de la investigación y principios éticos.* Lo incorporamos para incidir sobre ellos antes del comienzo del estudio. También se vuelven a recalcar los principios éticos del estudio.
- iii. *Carta dirigida al director/a para acceder al campo.* Previo al estudio de caso se hizo entrega de la misma. No obstante, la incluimos por si necesitamos recurrir a ella ante cualquier imprevisto.
- iv. *Datos del centro.* Uno de los elementos esenciales en la descripción de los casos es el análisis del contexto y del centro. Los datos del centro nos permitieron recoger aquellas cuestiones más significativas

para la exposición de las características sociales, culturales y personales del mismo y de su ubicación.

PLANTILLA DE DATOS CENTRO: ¿QUIÉNES
CARACTERÍSTICAS SOCIALES Y PERSONALES DEL CENTRO
<i>Tasas de éxito y fracaso.</i> <i>Cuántos docentes (H y M).</i> <i>Cuántos estudiantes (niveles educativos que se imparte).</i> <i>Absentismo.</i> <i>Estabilidad del profesorado.</i> <i>Características de la familia.</i> <i>Preferencia de la familia respecto al centro.</i> <i>Líneas.</i>
CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO
<i>Dónde está el centro.</i> <i>Características sociales y culturales del contexto.</i> <i>Relaciones con otras instituciones.</i>
CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO
<i>Cuándo fue construido.</i> <i>Historia.</i> <i>Dotación (comedor, laboratorio, gimnasio...).</i> <i>Espacios complementarios (biblioteca, aulas taller...).</i> <i>Estado de conservación.</i> <i>Necesidades más urgentes.</i>

Tabla 9.15: Datos del Centro. Cuaderno de Campo

- v. *Información Administrativa del centro.* Tomamos nota de estos aspectos para contactar con el centro en el momento que se estimó oportuno. Asimismo, es necesario, para la redacción del informe, conocer las líneas y el número de alumnos del centro.

Dirección postal	Teléfono	Dirección digital (correo-e y página web)
	Equipo Directivo	Director/a
		Jefe de estudios
		Secretario/a
Matrícula	Líneas del centro	
	Nº Alumnos/as	
Impresiones previas		

Tabla 9.16: Información administrativa del centro. Cuaderno de Campo

- vi. *Calendario de visitas y programación.* Nos permitió y garantizó el acceso al centro de una forma ordenada, con un cronograma ya establecido.

CALENDARIO DE VISITAS Y PROGRAMACIÓN
DÍA 1
DÍA 2
DÍA 3
DÍA 4
DÍA 5
DÍA 6
DÍA 7
DÍA 8
DÍA 9
DÍA 10

Tabla 9.17: *Calendario de visitas y programación. Cuaderno de Campo*

- vii. *Plantilla de observación selectiva y focalizada.* Recurrimos a ella dependiendo de la fase de observación en la que nos encontrábamos.
- viii. *Guión de fotografías y de vídeo.* Nos ofreció un esquema visual de los aspectos observados. Este guión se consensuó con los participantes del estudio.

Fotografías y vídeos
Plano de la localidad
Ubicación en el mapa
Entrada al colegio
Distintos espacios del colegio (biblioteca, aulas TIC, comedor, laboratorio,...), espacios docentes (aulas), espacios de gestión (sala de profesores), espacios de comunicación y circulación (escaleras, vestíbulos), espacios recreativos (patio), servicios.
<u>Aula en concreto:</u>
a. Fotografías de todo el <i>proceso</i> llevado a cabo en la experiencia (desde la planificación, ideas previas, salidas, actividades).
b. <i>Organización del aula.</i>
c. <i>Recursos.</i>
d. <i>Decoración</i> (paredes del aula y de los pasillos).
e. <i>Formas de trabajo</i> (individual y en grupo).
f. <i>Relaciones-interacciones.</i>

Tabla 9.18: *Guión de fotografías y de vídeo. Cuaderno de Campo*

- ix. *Itinerario de instrumentos.* Presenta un esbozo de los instrumentos que empleamos para obtener la información.

Entrevistas personales (docente). Entrevista biográfico-narrativa.
Entrevistas colectivas: alumnado y familias.
Diario y memorándum.
Observaciones de aula.
Conversaciones informales.
Fotografías y vídeos.
Documentos del centro (Proyecto Educativo).
Programaciones de aula.
Producciones del alumnado.

Tabla 9.29: *Itinerario de instrumentos. Cuaderno de Campo.*

- x. *Guión de entrevista a docentes, familias y alumnado.* De carácter semiestructurado, el guión nos facilitó apoyo en el momento de su realización.
- xi. *Páginas dedicadas a las notas de campo de las observaciones.* Desde el inicio hasta el final del estudio fuimos tomando nota diariamente de las observaciones pertinentes.
- xii. *Páginas dedicadas a las anotaciones de la información recogida de las entrevistas.* Durante el transcurso de la entrevista o tras finalizar la misma, se recogieron impresiones e ideas generales.
- xiii. *Páginas dedicadas a la reflexión y la redacción de conclusiones.* A medida que avanzábamos en el estudio, obteníamos conclusiones que se fueron incorporando al cuaderno de campo para su posterior interpretación.

Producciones escritas: documentación.

Como instrumento complementario a la información recogida, se llevó a cabo la revisión de algunos de los documentos aportados por las docentes; ya sean documentos oficiales o personales. Estos elementos aportan testimonios suficientes y significativos de la dinámica de enseñanza y, además, ponen de manifiesto la coherencia de las declaraciones personales. Por tanto, estas fuentes constituyen “*una parte relevante de la realidad misma*” (Santos, 1989:123). Suponiendo un referente significativo para los estudios de caso, y para la investigación cualitativa (Plummer, 1989).

La clasificación que hemos seguido es la planteada por Marcelo y Parrilla (1991), que distingue entre: documentos oficiales, documentos profesionales y documentos personales.

Nuestra selección queda recogida de la siguiente forma:

Producciones escritas: documentación	
Tipos	Denominación
<i>Oficiales</i>	Proyecto Lectoescritor Infantil (Caso 1) Proyecto Curricular de Centro (Caso 1 y 2)
<i>Personales</i>	Diarios de campo de la investigadora (Caso 1 y 2) Narrativa sobre la práctica docente (Caso 1)
<i>Profesionales (propios de la actividad profesional)</i>	Producciones de los escolares (Caso 1 y 2). Memorándum sobre el proyecto de trabajo, objeto de la investigación (Caso 1). Artículos (Caso 1). Diseño de la experiencia (Caso 1).

Tabla 9.20: *Clasificación de las producciones escritas: documentación*

Instrumentos para interrogar la realidad

Los instrumentos o recursos para interrogar la realidad que hemos utilizado en nuestro estudio son: las entrevistas y la triangulación.

Entrevistas.

La entrevista es, probablemente, junto a la observación y el análisis de contenido, uno de los principales instrumentos de la investigación cualitativa. La comprensión del objeto de estudio no tendría sentido, sino se contempla la entrevista como mecanismo para acercarnos a los informantes. Así, empleamos la entrevista, como técnica para interrogar la realidad, como el instrumento que acompaña a la observación, al registro anecdótico y al diario de campo, con el fin de poder acceder a la información desde la perspectiva del entrevistado.

Con la entrevista damos “voz” a los protagonistas, que serán quienes nos aporten su punto de vista en función del fenómeno que estamos investigando. De forma que el uso de la entrevista (Ruz, 2004), nos proporciona información sobre los sentimientos expresados de primera mano por los entrevistados, permitiéndonos contrastar las opiniones de los informantes con lo observado.

Existen numerosas definiciones de la entrevista (Albert, 2007; Ruiz-Olabuénaga, 2012, Taylor & Bogdan, 1994; Vallés, 2002). McMillan & Schumacher (2005:458) se refieren a las entrevistas como “*preguntas con respuesta abierta para obtener datos sobre los significados del participante: cómo conciben su mundo los individuos y cómo explican o dan sentido a los acontecimientos importantes de sus vidas*”. A su vez, Rodríguez, Gil y García (1999:165) la definen como “*una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado*”.

Optamos por ella porque proporciona una información más completa y versátil, permitiéndonos recoger datos sobre aspectos cualitativos de las personas; ya sea creencias, actitudes, opiniones y valores. Al hilo de esta apreciación, Brenner (2006:357) define la entrevista como procedimiento mediante el que se “*intenta comprender a los informantes en sus propios términos y cómo interpretan sus propias vida, experiencias y procesos cognitivos*”. La narración nos introduce en hechos concretos con una fuerte capacidad de reminiscencia, familiarizándonos con el sistema educativo, y con cada institución particular, ofreciéndonos una ayuda para comprender en profundidad todo lo que engloba a la acción educativa.

Meneses y Rodríguez (s/f), nos aportan una serie de ventajas que determinan la funcionalidad de la entrevista para nuestro estudio, entre ellas destacamos: (a) la obtención de *información rica y contextualizada*, desde la perspectiva de la persona entrevistada; (b) su *interactividad y flexibilidad* al permitir ajustar y clarificar preguntas y respuestas; (c) favorece la *transmisión de información no epidérmica*; (d) suele ser un *complemento* eficaz a los datos y las informaciones obtenidas mediante *instrumentos cuantitativos*.

El estudio de las ventajas de la entrevista cualitativa, nos conduce a la selección de un determinado tipo de entrevista. Para ello, escogemos la selección que nos ofrece Collier (2000:81-82), el cual detalla las características de las principales modalidades de entrevista.

<i>Características</i>	
Estructurada	El entrevistador organiza previamente las preguntas, normalmente cerradas, sobre la base de un guión preestablecido, secuenciado y guiado, dejando margen para que el entrevistado pueda salir del guión marcado.
Abierta o no estructurada	Suele ser de carácter informal, es orientativa, y se suele realizar a informantes clave. No suele tener límites temáticos y suele adoptar también una forma espontánea. El entrevistador puede llevar escritos una lista de temas a tratar, y la forma de enfocarlos puede ser menos cuidadosa que en otras circunstancias porque en general entre el informante y el investigador se suele desarrollar cierta confianza. Este tipo de entrevista requiere una gran preparación del entrevistador para conducir entrevistas y un conocimiento elevado sobre la temática abordada.
Semiestructurada	No es tan abierta como la anterior pero tampoco está tan organizada como la primera. La persona que investiga suele llevar un cuestionario preparado con preguntas abiertas, lo que posibilita mayor flexibilidad y matices en las respuestas.

Tabla 9.21: Principales modalidades de entrevistas según Collier (2000)

Teniendo en cuenta esta clasificación, determinamos que el diseño empleado en nuestra investigación responde a la idea de *entrevistasemiestructurada* (Kvale, 1996), con ciertos *rasgos estructurados* (Fontana & Frey, 2000), dando que aun poseyendo un listado de interrogantes, propio de la entrevista estructurada, éste responde a la estructura de listado de temas a abordar, añadiéndose posibles modificaciones en función del contenido de las respuestas de las docentes, los alumnos y las familias objeto de cada estudio de caso, de forma flexible (Bryman, 2001). Por otra parte, escogemos la entrevista semiestructurada porque nos permite escuchar lo que nos tiene que decir la persona entrevistada, empleando para ello su propio lenguaje (Litchman, 2006), siendo éste nuestro propósito general.

Al aludir a la tipología de la entrevista, el siguiente paso es mostrar el **guión** que empleamos para el desarrollo de la misma y su estructuración. Asimismo, hemos de señalar, como un aspecto a tener en cuenta, que el diseño de la entrevista está condicionado por el diseño de investigación en el que se encuadra. Siguiendo a Vallés (1999:204), “[...] *el guión de las entrevistas contiene los temas y subtemas que deben cubrirse, de acuerdo con los objetivos informativos de la investigación, pero no proporciona las formulaciones textuales de preguntas ni sugiere las opciones de respuestas. Más bien se trata de un esquema con los puntos a tratar, pero no se considera cerrado y cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente*”.

Para el **proceso de construcción del guión de la entrevista**, nos basamos en algunas de las fases que Gilham (2005) propone:

En primer lugar, procedimos a la *identificación de las temáticas* generales que queríamos abordar en nuestra entrevista, en coherencia con los planteamientos previos de nuestro diseño de investigación. Esta tarea resultó sencilla, ya que tomamos como referencia las “*grandes categorías*” que definen nuestra investigación. Y lo realizamos de la siguiente forma:

- i. Unificando cuestiones que tratan básicamente sobre el mismo aspecto.
- ii. Agrupando las cuestiones por categorías o temas.
- iii. Identificando una secuencia narrativa y ordenando las preguntas consecuentemente.

Un aspecto significativo a tener en cuenta es la *doble visión que las entrevistas presentan en nuestra investigación*. Por un lado, en los estudios de casos se ha incidido fundamentalmente en interrogantes que atañen a la acción educativa, particularmente, cuestiones que versan sobre la puesta en práctica, la planificación, los facilitadores, los obstáculos y la repercusión del proyecto objeto de nuestro estudio, en cada uno de los casos. Y por otro, una visión más profunda de la trayectoria personal y profesional de una de las docentes. En este último caso, la definición y el proceso seguido para la entrevista en profundidad hasta llegar a la redacción de la Historia de Vida, se describe en el diseño del estudio subjetivo.

Las entrevistas realizadas a las familias y al alumnado también se agrupan en temáticas. En este caso, nos interesa conocer la visión e incidencia del proyecto desde la voz de sus protagonistas (alumnos) y desde la

participación de las familias. Además, abordamos interrogantes que guardan relación con las grandes categorías de nuestra investigación.

Las categorías temáticas de nuestra investigación son:

Categoría 1. Estructura conceptual.

Categoría 2. Estructura académica.

Categoría 3. Estructura organizativa.

Categoría 4. Estructura social.

Categoría 5. Estructura comunitaria.

Categoría 6. Obstáculos y necesidades en la vida del aula.

Categoría 7. Elementos que favorecen la actividad en el aula.

Categoría 8. Expectativas.

Las preguntas de investigación que se encuadran en cada una de las categorías temáticas (Tabla 9.23.) se describen a continuación:

Categorías	Preguntas de investigación
Estructura conceptual	¿Qué se entiende por aula? ¿Cuáles son las características y rasgos que mejor la definen? Currículum: ¿Cómo se selecciona y organiza el conocimiento? ¿Cómo se presenta (lecciones, temas, unidades)? ¿Qué tipo de conocimiento se promueve? ¿Qué se excluye? ¿Qué se evalúa? ¿Qué modalidades de desarrollo del currículum están presentes en el aula? Planificación dinámica de enseñanza: ¿Cómo se prepara y organiza la planificación? ¿Qué se señala en ella? ¿Cómo se lleva a cabo?
Estructura académica	Procesos en la dinámica de enseñanza: ¿Qué proceso se sigue para el desarrollo práctico de la acción de clase (técnicas, rutinas y estrategias)? ¿Cuáles son las características que mejor la definen? Orientación general de la actividad: ¿Qué tipos de tareas y actividades se ponen en práctica en el aula? ¿Qué grado de complejidad tiene la secuencia de actividades? ¿Qué tipo de respuesta se potencia? ¿Qué apoyos, guías de aprendizaje o ayudas se facilitan para su desarrollo? Materiales y recursos: ¿Qué materiales y recursos están presentes en el aula (procedencia, tipos, uso, criterios de selección)? ¿Quién los elabora? ¿Qué finalidad tienen?

Estructura organizativa.	¿Cómo se lleva a cabo la evaluación (instrumentos, momentos e intención)?
	Organización espacial:
	¿Cuáles son las características que mejor describen el contexto físico del aula?
	¿De qué forma se organiza y distribuye el escenario?
Estructura social.	¿Quién lleva a cabo esa decisión?
	¿Quién lo hace?
	Organización temporal:
	¿Cómo se organiza el tiempo en la clase?
Estructura comunitaria.	¿Quién lo decide?
	¿Por qué se hace de esa forma?
	Relaciones-interacciones:
	¿Cómo se relacionan los actores y actrices en la clase (entre docentes, entre los escolares, entre docentes y escolares)?
Obstáculos y necesidades en la vida del aula	¿Qué características tienen esas relaciones?
	¿Qué tipo de agrupamiento se potencia?
	Normas y valores:
	¿Cuáles son las normas y valores establecidos para el grupo-clase?
Elementos que favorecen la actividad en el aula.	¿Quién las decide?
	¿Qué secuencia/proceso se sigue?
	Orden en el aula:
	¿Cómo se gestiona el aula?
Expectativas.	¿Qué estrategias y acciones se llevan a cabo?
	¿Qué se consigue?
	¿En qué medida participan los distintos agentes de la comunidad educativa?
	¿Qué tipo de participación se sigue y qué medidas se llevan a cabo para conseguirlo?
	¿Quiénes colaboran y qué funciones realizan?
	¿Qué se consigue?
	¿Cuáles son los problemas más frecuentes en la vida del aula (a nivel organizativo, material y personal)?
	¿Cuál es la respuesta ante esas dificultades?
	¿Qué se echa en falta? ¿Su existencia se estima importante?
	¿Cuáles son los apoyos más significativos y que favorecen la actividad en el aula?
	¿Qué características presentan?
	¿En qué sentido influyen?

Tabla 9.22: Relación de categorías temáticas con preguntas de investigación

Tras volver a incidir en las preguntas y categorías temáticas de la investigación, el siguiente paso consistió en *agrupar las preguntas por categorías* temáticas. Aquí nos preguntamos: ¿Qué preguntas resultan esenciales? ¿Cuáles podemos eliminar? Asimismo, volvimos a *revisar todas las preguntas* asegurando su claridad en la formulación:

- i. Aportando más descriptores y sinónimos.
- ii. Evitando las preguntas compuestas.

En este caso, seleccionamos aquellas preguntas más acordes a estas temáticas, ajustando la entrevista a los propósitos del estudio y en consonancia con el diseño de investigación y la finalidad del estudio de casos.

En relación a la entrevista a cada una de las docentes, éste fue a “grosso modo”, el cuerpo general de la misma, exenta de agrupación temática (Tabla 9.24.):

ENTREVISTA A LA DOCENTE (Borrador inicial)

1. ¿Cuál es tu concepto de aula? ¿Por qué?
2. ¿Por qué vas a iniciar esta experiencia?
3. ¿Tienes antecedentes, has trabajado antes experiencias similares?
4. ¿Cómo lo has planificado? Cuando realizas la planificación ¿cómo lo haces? ¿Cómo preparas la experiencia?
5. ¿Para qué planificas?
6. ¿Qué planificas?
7. ¿Estás contenta con la forma en que planificas?
8. ¿Con qué materiales trabajas? ¿Tienes libro de texto?
10. ¿Qué tipo de actividades y tareas llevas a cabo habitualmente en tu aula? ¿Cuál es tu papel en el aula?
11. ¿Qué rutinas y estrategias están presentes en la dinámica de aula? ¿Por qué las has incorporado? ¿Qué sentido tienen?
12. ¿Cómo organizas y distribuyes el espacio? ¿Quién lleva a cabo esa decisión? ¿Quién lo hace?
13. ¿Cómo se organiza el tiempo en el aula? ¿Quién lo decide? ¿Por qué se hace de esa forma?
14. ¿Cómo suele ser la relación con tus alumnos/as? ¿Cómo sueles agruparlos? ¿Qué criterios siguen?
15. ¿Quién elabora las normas en el aula? ¿Cómo es el comportamiento del alumnado? ¿Te preocupa? ¿Qué medidas llevas a cabo para garantizar el buen comportamiento en el aula?
16. ¿Y con los demás docentes del centro? ¿Trabajáis coordinadamente?
17. ¿Cuáles son los obstáculos más frecuentes en la vida del aula? ¿Cuáles señalarías?
18. ¿Cómo es la colaboración de los padres? ¿Qué actividades llevas a cabo para garantizar su participación? ¿Te dicen si sus hijo/a se encuentran motivado?
19. ¿Qué aspectos te ayudan en tu trabajo diario? ¿Con qué apoyos se cuenta? ¿Qué otros facilitadores destacas?
20. ¿Cómo evalúas? ¿En qué momentos? ¿Con qué instrumentos? ¿Tienes algún instrumento que sistematice lo que van aprendiendo? ¿Cuál?
21. ¿Estás satisfecha con las experiencias que llevas a cabo? ¿Qué destacarías en positivo y en negativo?

22. En general, ¿cómo valoras el clima de la clase? ¿Qué cambios llevarías a cabo y por qué?

Tabla 9.23: Entrevista a Docentes (Borrador Inicial)

Tras repensar los interrogantes, y en función de las temáticas, quedó estructurada de la siguiente forma (Tabla 9.25.):

Entrevista docente (relativa a la experiencia implementada). Para el Estudio de Casos.

Antecedentes:

¿Por qué has iniciado esta experiencia?

¿Tienes antecedentes, has trabajado antes de esta forma?

Planificación:

¿Cuándo realizas la planificación ¿cómo lo haces?

¿Cómo preparaste la experiencia?

¿Para qué planificas?

¿Qué planificas?

¿Estás contenta con la forma en que planificas?

Materiales:

¿Con qué materiales trabajas?

¿Tienes libro de texto? ¿Por qué?

Obstáculos:

¿Cuáles son los obstáculos que más te afectan a la hora de realizar experiencias de este tipo? ¿Cuáles señalarías?

Colaboración:

¿Qué tal reaccionan los padres?

¿Te dicen que su hijo o hija se siente motivado/a?

Facilitadores:

¿Qué aspectos te ayudan en tu trabajo?

¿Qué facilitadores destacarías?

Evaluación:

¿Cómo evalúas?

¿Tienes algún instrumento que sistematice lo que van aprendiendo?

Satisfacción:

¿Estás satisfecha con la experiencia que has llevado a cabo? Con esta en concreto y con todas en general.

¿Qué destacarías en positivo y en negativo?

¿Y lo que se podría mejorar? En el caso de algún aspecto negativo.

Consolidación:

¿Te gustaría que se consolidara este modelo de educación? ¿Piensas que es un modelo que se puede trabajar en todos los niveles? Por tanto, ¿sería realizable?

Tabla 9.24: Entrevista a Docentes en función de la experiencia implementada (Estudio de Casos)

Como se puede comprobar el borrador inicial dicta mucho de la guía de entrevista definitiva para el Estudio de Casos. Optamos por simplificarla, dejando cuestiones del borrador para la entrevista en profundidad (Estudio Subjetivo caso 1).

Para este estudio, agrupamos las cuestiones en *ocho categorías*: (a) **antecedentes**; ya que nos interesa conocer cómo surgió la experiencia y si las docentes habían trabajado antes desde este enfoque educativo, (b) **planificación**; porque es el elemento clave a la hora de definir la acción educativa, la estructura en la cual se va a desarrollar la dinámica de enseñanza. Esta categoría lleva implícito la forma en la cual se enseña y cómo se trabajan los contenidos, (c) **materiales**; porque son el eje sobre el que definir una experiencia innovadora o no. Abocados al uso del libro de texto, nuestro propósito era acercarnos a docentes que usaran una gran variedad de materiales curriculares, no parcelando la enseñanza a un único recurso, (d) **obstáculos**, en el sentido de encontrar elementos que actúan como barreras para el desarrollo de la dinámica de aula y la respuesta de las docentes ante esas limitaciones, (e) **colaboración**; ya que la participación de las familias juegan un papel importante en el aprendizaje y desarrollo de los escolares. Cuál es su visión de lo que se hace en el aula nos demuestra el grado de satisfacción o descontento con experiencias de este calado; (f) **facilitadores**; von el propósito de obtener una visión de los elementos que motivan el desarrollo de prácticas singulares; (g) **evaluación**; porque nos indica el grado de concordancia entre lo que se dice, se promueve y lo que al final predomina o se tiene en cuenta. El hecho de recurrir a diferentes instrumentos de evaluación y las técnicas que se emplean para ello, denota si el docente facilita apoyo o no para el logro de aprendizajes significativos y, finalmente, (h) **satisfacción**; nos interesa para conocer el grado de satisfacción de la docente a través de un análisis del desarrollo de la experiencia, (i) **consolidación**; con el firme propósito de analizar los elementos que hacen que modelos de educación con este enfoque se mantengan o no en el tiempo.

A la hora de realizar una comparativa con el diseño de la investigación quedaría de la siguiente forma (Tabla 9.26.):

Categorías temáticas de la investigación	Categorías temáticas de la Entrevista a Docentes, en el Estudio Intensivo	Categorías temáticas de la Entrevista Biográfico-Narrativa a Docente, en el Estudio Subjetivo (Caso 1)
Estructura conceptual.		Se abordan todas las cuestiones relativas a las categorías temáticas de la investigación, desde un enfoque general de la práctica educativa.
Estructura académica.	Planificación. Materiales. Evaluación.	
Estructura organizativa.	La estructura temporal se puede analizar desde cómo realiza la planificación la docente.	
Estructura social.		
Estructura comunitaria.	Colaboración.	
Obstáculos y necesidades en la vida del aula.	Obstáculos.	
Elementos que favorecen la actividad en el aula.	Facilitadores.	
Expectativas.	Satisfacción.	

Tabla 9.25: Comparativa categorías temáticas de la investigación con las categorías temáticas de la entrevista a Docentes en el Estudio Intensivo y en el Estudio Subjetivo (caso 1).

A continuación mostramos la **entrevista** que se realizó para las **familias** del *Estudio de Caso 1*; la cual, versa principalmente en torno al proyecto implementado. Se realizaron individualmente a cinco madres. Los interrogantes se encuentran agrupados por temáticas, éstos son (Tabla 9.27.):

Entrevista Familia (Estudio de Caso 1)

Información:

¿Conoces el proyecto? ¿La maestra te ha informado?

¿De qué hablaba?

¿Cómo lo explicó?

¿Qué te parece este proyecto?

Participación:

¿Has participado en alguna actividad?

Y en casa, ¿la maestra pidió algunas actividades o tareas para casa relacionado con lo que se estaba trabajando en clase?

Y en las peticiones de materiales, actividades en casa, ¿vosotros os involucráis?

¿Consideras que este tipo de participación es valiosa?

¿La maestra te ha facilitado la actuación?

Valoración:

¿Cómo valorarías la experiencia?

¿La experiencia te parece importante o es una cosa más de la escuela?

¿Y los contenidos?

Transferencia:

¿Te parece importante el tratar estas temáticas en clase y llevarla en coordinación con la familia?

Lo que se ha trabajado en clase ¿ha servido para casa?

Repercusión:

¿Te cuenta tu hijo o hija lo que hace en la escuela y en clase?

¿Crees que el niño o la niña están aprendiendo?

¿A tu hija o hijo le gusta asistir al colegio? ¿Va contenta/o a clase?

¿Lo que aprende en el colegio, lo lleva a cabo en casa, lo tiene en cuenta en su vida diaria?

¿Tú crees que ella o él tiene en cuenta lo que la maestra dice?

Reconocimiento de la acción docente:

¿Estás contenta con la maestra y la educación que está recibiendo? ¿Y cómo madres que valoración hacéis el colectivo de padres y madres de la maestra? ¿Por qué?

¿Crees que tu hijo o hija tiene buena relación con la maestra?

Tabla 9.26: Entrevista Familia (Estudio de Caso 1)

La **entrevista** a las **familias** del Estudio de Caso 1 (Docente Julia) difiere – en algunas cuestiones- de la entrevista del *Estudio de Caso 2* (Docente Carmen) (Tabla 9.28.); ya que, el proyecto de este segundo caso fue más breve pero, principalmente, porque la docente con la que colaboramos no era tutora del curso objeto de nuestro estudio (sexto de primaria A y B) y el contacto con las familias se hizo complicado. En este caso, nos interesó entrevistar a la compañera de nivel de Julia, ya que fue la informante clave para la selección de este segundo caso. Su hijo era alumno de Carmen.

Entrevista Familia (Estudio de Caso 2)

Información:

¿Conoces los proyectos que se realiza tu hijo o hija?

¿La maestra te ha informado?

¿De qué tratan los proyectos?

¿Qué valoración haces de los mismos?

Participación:

¿Has participado en alguna actividad?

Y en casa, ¿la maestra pidió algunas actividades o tareas para casa relacionado con lo que se estaba trabajando en clase?

Y en las peticiones de materiales, actividades en casa, ¿vosotros os involucráis?

¿Consideras que este tipo de participación es valiosa?

¿Sueles tener contacto con la maestra?

Valoración:

¿Cómo valorarías?

¿Consideras que la maestra orienta a sus alumnos en lo educativo?

¿Crees que la docente fomenta el compañerismo en la clase?

Transferencia:

¿Te parece importante el tratar estas temáticas en clase y llevarla en coordinación con la familia?

Repercusión:

¿Te cuenta tu hijo o hija lo que hace en la escuela y en clase?

¿Crees que el niño o la niña están aprendiendo?

¿A tu hijo o hijo le gusta asistir al colegio? ¿Va contento a clase?

¿Lo que aprende en el colegio, lo lleva a cabo en casa, lo tiene en cuenta en su vida diaria?

¿Tú crees que ella o él tiene en cuenta lo que la maestra dice?

Reconocimiento de la acción docente:

¿Qué opina tu hijo o hija sobre la forma de trabajar de la maestra?

¿Estás contenta con la maestra y la educación que está recibiendo?

¿Crees que tu hijo o hija tiene buena relación con la maestra?

Tabla 9.27: Entrevista Familia (Estudio de Caso 2)

Para la **entrevista a los escolares** tuvimos en cuenta el ciclo en el que se encontraban y su correspondiente edad, por ello, adaptamos el lenguaje y la formulación de interrogantes acorde a sus características individuales. El desarrollo de las entrevistas en ambos casos se realizó de forma diferente:

⇒ En el **Caso 1. Etapa Infantil** (4 años). La entrevista se realizó en torno a conversaciones informales con el alumnado y observaciones de clase. Mi estancia en el aula fue de un curso completo, asistiendo todos los viernes a la clase, y durante el desarrollo del proyecto “Estar en forma es genial”. Al ser niños y niñas de cuatro años, preferí conversar con ellos, a lo largo del tiempo, sobre los proyectos

que habían llevado a cabo en clase. De hecho, cuando les preguntaba me mostraban algunas de sus producciones. Las cuestiones giraban sobre: *temáticas de los proyectos*, *preferencias* de unos frente a otros, *actividades preferidas*, la *forma de trabajar de la maestra*, las *relaciones* entre ellos, los *materiales* que utilizaban, entre otras.

- ⇒ En el *Caso 2. Etapa Primaria* (12 años). La entrevista fue planificada para no irrumpir la rutina de la clase. En este caso, consensuamos con la maestra la posibilidad de hacer la entrevista grupal, pero tras considerar varias opciones (si la hacíamos grupalmente tendríamos el inconveniente de que algún alumno o alumna no mostrara su opinión y diera como válida la respuesta de otro), decidimos realizarla por parejas. La selección vino de la mano de la docente, recurriendo a aquellos escolares que más se expresan en clase. Algunas de las preguntas – con guión abierto, no estructurado- que les hicimos fueron: *¿Qué hacéis un día en clase?* (Describidlo) *¿Qué es lo que más os gusta hacer?* *¿Elaboráis materiales?* *¿Me podéis poner ejemplos?* *¿Qué es lo que más os gusta hacer?* *¿Y lo que menos?* *¿Qué actividades os resultan más difíciles?* *¿Usáis libro de texto?* *¿Todos los días?*

El principal inconveniente del uso de la entrevista, durante el transcurso de nuestra investigación ha sido el hecho de que los escolares al inicio de las entrevistas se encontraban poco habladores y les frenaba expresarse⁵⁰. No obstante, esto se solventó garantizando la confianza de ellos y especificándoles que la conversación sería entre ellos y la investigadora; incidiendo en el respeto a la confidencialidad y no explicitar el nombre. Recurrimos a elementos motivantes (proyectos que más les habían gustado) para que nos informaran ampliamente sobre las cuestiones más ligadas a la habitual dinámica de aula. Considerando este epidérmico inconveniente, mostramos algunos de los aspectos que tuvimos en cuenta y cuidamos para su entrevista, según Blanco (2000): el alumno debía sentirse tranquilo y sin percibir prisas, debíamos realizar las preguntas de forma distendida, de manera que no pareciera un interrogatorio. Además de obtener información, se trataba de comprender qué significaba esa información para el escolar que nos la estaba proporcionando.

En el desarrollo de las entrevistas, se ha pretendido que exista una cierta secuencia lógica que la oriente. En palabras de Rodríguez, Gil y García (1999:171), “[...] *la entrevista se concibe como una interacción social entre personas gracias a la que va generarse una comunicación de significados: una persona va a intentar explicar su particular visión de un problema, la otra va a tratar de comprender o interpretar esa explicación*”. Por ello, hemos de cuidar los momentos en los que transcurre la entrevista. Al respecto, Coller (2000:83-84) identifica cuatro partes que tuvimos en cuenta para su conducción:

⁵⁰Ocurrió con los alumnos de sexto de primaria, ya que fue con ellos con los que más se profundizó en cuestiones específicas.

- i. *Compuesta por una introducción que hace la persona que investiga.* Aquí explicitamos la finalidad y los propósitos de la investigación, los criterios de selección de la persona que se está entrevistando, en qué va a consistir la entrevista y un tiempo estimado. Los primeros momentos de la relación investigador-entrevistado resultan esenciales, ya que es aquí cuando se exploran mutuamente las reacciones y se establece un marco de cordialidad entre ambos.
- ii. *Compuesta por preguntas que contribuyan a romper el hielo.* En esta fase tratamos de ganarnos la confianza de los informantes, evitando preguntas agresivas y/o comprometidas.
- iii. *Consiste en el desarrollo de las preguntas.* En el momento de la entrevista, llevamos unas hojas con las preguntas correspondientes agrupadas por temas. Nos ceñimos al guión pero siendo flexibles. Adaptamos el lenguaje a las personas que estamos entrevistando. Evitamos preguntas en las que se pueda divagar o aquellas demasiado abiertas. Cuanto más concretas sean las preguntas, más información relevante contendrán y menos tiempo se destinará a responder.
- iv. *Consiste en la conclusión, agradecimiento y despedida.* La práctica habitual es reservarse alguna comprometida para el final, cuando ya se ha establecido la corriente de empatía entre los interlocutores. Una buena manera de acabar las entrevistas, siempre y cuando estemos dentro del tiempo previsto, es ofrecer al entrevistado la oportunidad de explicarnos cualquier cosa que considere pertinente y que no se haya abordado durante ésta.

La duración que consideramos conveniente estaba alrededor de 35-50 minutos, solicitando siempre el correspondiente permiso para su registro digital. La investigadora tuvo que desplazarse a los distintos centros para la realización de las entrevistas.

Durante el desarrollo de la entrevista se cuidaron algunos aspectos clave para el buen funcionamiento de la misma: (a) creamos un clima de familiaridad y confianza; aunque mayoritariamente las entrevistas se realizaron en el propio centro educativo, a excepción de la entrevista biográfico-narrativa, se procuró escoger un lugar cómodo y acogedor en la medida de lo posible; (b) mantuvimos una actitud abierta y positiva para facilitar la comunicación del entrevistado, adaptando nuestro lenguaje al mismo y fomentando la escucha activa; (c) informar a los entrevistados del objetivo principal de la entrevista, así como los criterios éticos de la investigación; (d) registrar la información de la entrevista, empleando la grabadora para ello. Antes de su realización comprobamos que la grabadora fuese de calidad y su funcionamiento adecuado. No obstante, aunque utilizamos la grabadora se tomó notas de campo por escrito acerca de los aspectos más significativos de la entrevista.

A su vez, seguimos las recomendaciones que Ruiz Olabuénaga (2012) nos proporcionan, con la finalidad de obtener un desarrollo de la entrevista fluido y sin obstáculos:

- i. Se trata de una conversación, no de un interrogatorio judicial.
- ii. La conversación no sigue un esquema rígido de desarrollo.
- iii. Aun así no es un intercambio de opiniones natural, espontáneo y libre, sino controlado, sistemático y profesional.
- iv. La conversación debe ser alimentada continuamente con incentivos que fomenten la motivación, el interés y la participación espontánea.
- v. La relación investigador-entrevistado tiene que ser amistosa, pero no aduladora o servicial, ni autoritaria o paternalista.
- vi. La amistad de la relación no debe suprimir el carácter profesional de la entrevista.

A continuación, mostramos las características generales de la fase de planificación de las entrevistas (Tabla 9.29):

SÍNTESIS FASE DE PLANIFICACIÓN			
1º Foco de atención	A QUIÉN	<i>Docentes</i>	Caso 1. Docente Julia. Caso 2. Docente Carmen.
		<i>Familias</i>	Caso 1. Cinco madres (individualmente) Caso 2. Una madre.
		<i>Alumnado</i>	Caso 1. Charlas informales con los escolares de infantil durante mi período de estancia en el centro y aula. Caso 2. Seis alumnos/as (por parejas).
2º Foco de atención	QUIÉN REALIZA LA ENTREVISTA	<i>En este caso entrevistadora e investigadora coinciden en la misma figura.</i>	
3º Foco de atención	CONTACTO NEGOCIAR	• Explicación de los propósitos y contenidos del estudio. • Garantizar anonimato y confidencialidad. • Revisión por parte de las informantes. • Determinar número de sesiones, duración, espacio...	
4º Foco de atención	CONTEXTO	• Centro educativo. • Nuestro propósito fue garantizar la comodidad de los participantes, en un ambiente de confianza.	
5º Foco de atención	ALGUNAS CUESTIONES	• La investigadora no asume un rol terapéutico. • Lenguaje claro y directo. • Registrar la narración de los informantes, nunca corregir, ni cambiar expresión. • Herramientas recolección de datos:	

		▪ Grabadora. ▪ Cuaderno de campo. ▪ Ordenador. ▪ Guión.
6º Foco de atención	GUIÓN	• Preguntas abiertas. • Guión semiestructurado.

Tabla 9.28: Síntesis fase de planificación de la entrevista

En definitiva, lo que pretendimos fue:

“Quiero entender el mundo desde tu punto de vista. Quiero conocer lo que tú conoces en la forma en que lo conoces. Quiero entender el sentido de tu experiencia, caminar con tus zapatos, sentir las cosas como tú las haces, explicarlas como tú las explicas. ¿Serás mi profesor y me ayudarás a entender?” (Spradley 1979:34).

Quisimos ser los zapatos de nuestros protagonistas, ponernos en su piel y entender desde su propia percepción la acción educativa.

Triangulación.

Iniciamos este apartado preguntándonos: *¿cómo asegurar el rigor de la información, procesos y resultados de la investigación?* Para garantizar la credibilidad de los datos existen varias estrategias a tener en cuenta y que cumplimos en nuestra investigación (Álvarez y San Fabián, 2012): (a) la contextualización –la unidad de análisis la examinamos en su entorno social y cultural-, (b) la saturación –al incluir diversas pruebas en la justificación de una afirmación-, (c) la negociación con los implicados –en este caso se negocia con los participantes la elaboración del informe final. González Riaño (1994:217) afirma que, “cuando las personas que intervienen en el control de la información la aceptan como justa, relevante y precisa, de algún modo están asegurando la validez o credibilidad de la misma”-; y, (d) la triangulación.

La triangulación es la estrategia de validación más empleada y conocida por los investigadores sociales. Podemos definirla como la mixtura de métodos en el estudio de un mismo fenómeno (Marcelo, 1992). La empleamos como uno de los principios elementales que guía el proceso de investigación. Autores como Cowman (1993) o Creswell (2002) afirman que la triangulación en el campo educativo consiste en una estrategia de investigación mediante la cual un mismo objeto de estudio es abordado desde diferentes perspectivas de contraste o momentos temporales. En este caso, Arias Valencia (2000:8) señala que “la meta principal de la triangulación es controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular o una teoría única, o un mismo

método de estudio y así incrementar la validez de los resultados”.

Goetz & LeCompte (1988:36) coinciden con la apreciación de Arias Valencia (2000) y manifiestan que “*la triangulación... ayuda a corregir los sesos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador*”. Así, mediante la triangulación un hecho es analizado desde distintos métodos o fuentes de datos (Denzin, 1978; Patton, 1980), con lo que contribuye a incrementar la validez (Blaikie, 1991).

Por tanto, empleamos la triangulación al permitirnos documentar y contrastar información según diferentes puntos de vista. Denzin (1970) contempla una clásica clasificación que se articula en torno a cuatro tipologías básicas: *triangulación de datos, triangulación teórica, triangulación metodológica y triangulación de investigadores*. Si bien, para el estudio intensivo, empleamos principalmente la triangulación a través de las fuentes de datos y, la triangulación metodológica, al incluir en el estudio de caso 1, declaraciones de la entrevista biográfica e Historia de Vida.

Un instrumento que no empleamos en nuestra investigación pero que fue elaborado y diseñado⁵¹, fue el *inventario de opiniones* (Tabla 9.30). Al final no optamos por administrarlo por cuestiones de extensión. Éste quedaba diseñado de la siguiente manera:

Inventario de Opiniones sobre Análisis de las Variables que Intervienen en la Dinámica de Aula

Señalar con una X donde proceda, donde 1 es nada de acuerdo y 5 es totalmente de acuerdo.

Nº ítems	Opiniones generales	1	2	3	4	5
1	<i>Las corrientes pedagógicas que más me atraen son las relacionadas con la innovación educativa.</i>	1	2	3	4	5
2	<i>He participado en proyectos de innovación educativa.</i>	1	2	3	4	5
3	<i>Considero que mi práctica es innovadora, porque no sigue los esquemas tradicionales.</i>	1	2	3	4	5
4	<i>Me interesa que el niño experimente, que viva las cosas para poder aprenderlas.</i>	1	2	3	4	5
5	<i>La escuela actualmente se ha convertido en un centro de trabajo e individualista.</i>	1	2	3	4	5
6	<i>La coordinación docente parte de la Administración Educativa.</i>	1	2	3	4	5
7	<i>No existe conciencia real para ser críticos, poder analizar nuestras prácticas para cambiarlas y mejorarlas.</i>	1	2	3	4	5
8	<i>Involucro a los padres en la dinámica de aula.</i>	1	2	3	4	5
9	<i>Implico a las familias para que refuercen en casa lo que estamos aprendiendo en el aula.</i>	1	2	3	4	5
10	<i>Uno de los principios que acompañan mi</i>	1	2	3	4	5

⁵¹Se construyó en base a las declaraciones de las docentes.

	<i>práctica es la participación activa del alumnado en su aprendizaje.</i>					
11	<i>Proporciono a mis escolares recursos y cosas que le llamen la atención.</i>	1	2	3	4	5
12	<i>Me interesa que la gente entre en mi clase y participe.</i>	1	2	3	4	5
13	<i>Siempre hay alguien en mi clase, a mi es algo que no me importa.</i>	1	2	3	4	5
14	<i>Cuando comienzo el curso mi clase está vacía, se va llenando de las cosas que los niños van aprendiendo y trabajando.</i>	1	2	3	4	5
15	<i>Las paredes de mi aula reflejan la historia del curso.</i>	1	2	3	4	5
16	<i>Cuando comienzo una unidad didáctica investigo y leo sobre lo que vamos a trabajar.</i>	1	2	3	4	5
17	<i>Con la actualización de conocimientos aprendo bastante.</i>	1	2	3	4	5
18	<i>Para la planificación de mis clases sigo el currículum oficial.</i>	1	2	3	4	5
19	<i>A la hora de programar siempre realizo una justificación inicial, que me indique la relevancia del tema para el aprendizaje de mis escolares</i>	1	2	3	4	5
20	<i>Necesito planificar para saber de dónde parto y hacia dónde quiero ir.</i>	1	2	3	4	5
21	<i>Planifico qué es lo que voy a tratar: qué objetivos, qué contenidos, de qué manera, qué recursos, cómo voy a pedir la colaboración de los padres...</i>	1	2	3	4	5
22	<i>Si no tengo bien planificada la jornada y la temática, proyecto o unidad didáctica que quiero desarrollar me perdería totalmente.</i>	1	2	3	4	5
23	<i>Incorporo en la planificación nuevas ideas y materiales que van aportando los alumnos.</i>	1	2	3	4	5
24	<i>Elaboro material diverso para captar las ideas previas de mi alumnado.</i>	1	2	3	4	5
25	<i>Incorporo dinámicas y estrategias para que los alumnos participen y debatan entre ellos.</i>	1	2	3	4	5
26	<i>En la dinámica de aula hay rutinas que son inamovibles (el tiempo, las conversaciones ligadas a lo que estemos trabajando...).</i>	1	2	3	4	5
27	<i>Las tareas y experiencias de aprendizaje que suelo llevar a cabo son grupales.</i>	1	2	3	4	5
28	<i>Incluyo en el aula dramatizaciones, que el alumnado sea capaz de expresarse.</i>	1	2	3	4	5
29	<i>Incorporo materiales de experimentación y manipulación.</i>	1	2	3	4	5
31	<i>Los libros de texto no tienen en cuenta la realidad escolar, la localidad, sus experiencias...</i>	1	2	3	4	5
32	<i>Me interesan las actividades en las que el alumnado tenga que traer información de casa con la ayuda de los padres y de internet.</i>	1	2	3	4	5
33	<i>En mi clase hay unas normas básicas de convivencia que son las que intento que no se</i>	1	2	3	4	5

	rompan.					
34	Las normas de convivencia las establecemos y discutimos entre todos.	1	2	3	4	5
35	Intento que el alumnado se haga responsable de sus materiales y de la clase.	1	2	3	4	5
36	A la hora de agrupar al alumnado, adapto los grupos según como vaya observando, dando lugar a cambios.	1	2	3	4	5
38	Realizo una evaluación continua, casi constantemente, detectando dificultades, progresos y avances.	1	2	3	4	5
39	Uno de los instrumentos que empleo a la hora de evaluar es el diario docente.	1	2	3	4	5
40	La relación con mis compañeros es buena, aunque no tenemos formado ningún equipo para trabajar.	1	2	3	4	5
41	Me gustaría que en mi centro se formaran grupos de trabajo, para poner en práctica nuevas ideas y experiencias.	1	2	3	4	5
42	Me gustaría que en mi centro los docentes contásemos con algún tipo de asesoramiento externo.	1	2	3	4	5
43	En mí día a día a la escuela voy con entusiasmo.	1	2	3	4	5
44	Lo que más me agota de la enseñanza son las cuestiones burocráticas que hay que rellenar.	1	2	3	4	5
45	Necesito tiempo fuera del colegio para poder elaborar programaciones, buscar información, elaborar materiales...	1	2	3	4	5
47	Mis estudiantes tienen que salir de la escuela educados, a parte de la afectividad y de las relaciones que se establezcan en el aula.	1	2	3	4	5
48	Me preocupan los alumnos que tienen un ritmo más lento de aprendizaje.	1	2	3	4	5
49	Me gustaría recibir algún tipo de apoyo en mi aula para atender a los diversos ritmos de aprendizaje.	1	2	3	4	5
50	A las familias les gusta cómo trabajo porque ven muy motivados a los niños.	1	2	3	4	5
51	La LOGSE es una de las reformas con la cual me siento más identificado.	1	2	3	4	5
52	Las escuelas viven las reformas con agobio e incertidumbre.	1	2	3	4	5
53	Aunque se introduzcan nuevas reformas lo que ocurre dentro del aula sigue cambiando poco.	1	2	3	4	5
54	El papel de las familias y del alumnado a lo largo de mis años de docencia ha cambiado mucho.	1	2	3	4	5
55	Considero que las familias ahora están mejor formadas que antes, se dan más cuenta de la realidad escolar.	1	2	3	4	5
56	Las familias actualmente reclaman una mayor participación en el centro.	1	2	3	4	5
57	Reflexiono constantemente sobre mi propia práctica, cuestionando si lo estaré haciendo	1	2	3	4	5

	<i>bien o mal.</i>					
58	<i>Mi filosofía educativa consiste en despertar el interés y el entusiasmo por aprender en los niños.</i>	1	2	3	4	5
59	<i>Mi práctica repercute positivamente en el aprendizaje de mi alumnado.</i>	1	2	3	4	5
60	<i>Considero que mi práctica ha evolucionado a lo largo de los años y la formación ha tenido mucho que ver.</i>	1	2	3	4	5
61	<i>Suelo asistir habitualmente a cursos de formación, jornadas, talleres, congresos...</i>	1	2	3	4	5
62	<i>La formación recibida repercute positivamente en mi práctica en el aula, es decir, tengo que hacer cosas para que repercuta en mis niños.</i>	1	2	3	4	5
63	<i>Mi ideología política coincide con mi manera de pensar la educación.</i>	1	2	3	4	5

Tabla 9.29: Inventario de Opiniones

IX.III.III.Fase postactiva o final

La fase final o postactiva se refiere a cómo se realizó el análisis de los datos recogidos a lo largo del trabajo de campo. Cuando nos referimos al análisis de la información hablamos de las relaciones, reflexiones, transformaciones que efectuamos con la información obtenida, para la interpretación y comprensión de los temas e interrogantes del estudio (Arribas, 2008). Asimismo, en esta fase describimos cómo fue la elaboración del informe final en que se detallan las reflexiones críticas sobre el caso estudiado, en función de las categorías temáticas (problemáticas) de la investigación.

IX.III.III.I.Análisis de la información.

Una vez concluida la fase de trabajo de campo, donde se han obtenido y acumulado la información de la investigación, a través del empleo y uso de los instrumentos y técnicas adecuados, procedimos a la fase de tratamiento o análisis de los datos de la información recogida. A grandes rasgos, comenzamos con un proceso de reducción de los datos.

Al respecto, es necesario proceder a un mecanismo que nos permita y facilite el reajuste de la información desde el descarte de aquella menos relevante para nuestro estudio. En segundo lugar, procedimos a la codificación y estructuración de los datos, con la finalidad de hacer más fácil la interpretación de los mismos y así obtener los resultados de la investigación.

Como indica Santos (1990), una vez que se ha realizado la observación, se han celebrado las entrevistas, se han aplicado los cuestionarios, y se han recopilado los materiales, hay que acometer la ardua y compleja tarea de la interpretación y el análisis de los datos obtenidos.

Para el proceso de análisis de datos seguimos el mismo esquema que el detallado en el estudio biográfico-narrativo. En el diseño de este estudio, se

detalla con precisión la secuencia para el análisis, basándonos en el modelo interactivo de Miles & Huberman (1984): (1) recogida de datos; (2) la reducción de los mismos, (3) su representación y (4) la elaboración de conclusiones y verificación.

Mediante el análisis de la información ponemos en desarrollo un procedimiento dinámico y creativo cuyo propósito es la comprensión profunda del objeto de estudio. Como indica Yela (1994:230) el análisis de los datos “...pretende extraer de los datos la máxima información y significado. Su objetivo final es conocer lo que hay y sucede, y explicar y comprender por qué hay lo que hay y por qué sucede lo que sucede... Para ello se requiere la recogida, la ordenación y el análisis interpretativo de los datos”.

En primer lugar, procedimos a una *lectura profunda de los datos*, contrastando la información obtenida a través de las distintas técnicas: observación, diario de campo, entrevistas, registros escritos: documentos. Es una lectura pausada como paso previo a la interpretación y estructuración de la información. Gracias a ella podemos ir visualizando las temáticas emergentes en el conglomerado de los datos, lo que nos da un primer esquema o esbozo del contenido de la información a interpretar.

La siguiente fase consiste en *estructurar los datos* en base a las categorías y subcategorías de la investigación; es decir, ordenando la información que tenemos en función de los temas a abordar. Este trabajo de categorización se realizará analizando individualmente cada instrumento de recogida de información. De este modo, las categorías de nuestra investigación constituirán la base principal del informe final.

El siguiente paso se corresponde con la codificación. Ésta se define como “*el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido*” (Bardín, 1986:78). Se trata de reducir los datos, para hacerlos más manejables y darles un sentido dentro un contexto. Dotamos a cada categoría y subcategoría de un código lingüístico de identificación para poder localizarlos fácilmente.

Para el proceso de codificación empleamos programa de análisis de datos cualitativos Atlas. TI, siguiendo el siguiente esquema (Ídem para la entrevista biográfico-narrativa): lectura de documentos y supresión de cualquier tipo de identificación personal que reconozca la identidad de los participantes, conversión de documentos a formato rtf., creación de una unidad hermenéutica, subir documentos primarios (entrevistas, observaciones y producciones escritas), selección de citas o fragmentos y asignación de códigos, creación de memos, elaboración de familias de códigos.

Para la codificación no se optó por la codificación múltiple según la propuesta de Taylor & Bogdan (1994), la cual sí empleamos para la entrevista biográfico-narrativa. En este caso nos decantamos por codificar los datos en base a la codificación temática, seleccionando unidades de información que aborden un mismo tema, criterio que, por otra parte, según Rodríguez, Gil y García (1999:207), es “*el más extendido y el que, desde nuestro punto de*

vista, resulta más valioso en el análisis de datos cualitativos”.

Cuando finalizó este proceso, a la hora de hacer públicos los resultados, se elaboró el informe final por casos.

IX.III.III.II.Redacción y elaboración del informe final.

Una vez concluido el proceso de análisis e interpretación de la información, se procedió a la redacción y elaboración del informe final por casos. En este proceso procuramos que la narración comunicara, de forma clara, cada caso estudiado –uno en mayor profundidad (1) y otro de manera más general (2)-. Entendiendo el informe como la conclusión de un paso más en la aproximación al conocimiento de un tipo de realidad o fenómeno (Ceballos-Herrera, 2009). Cada lector, dependiendo de sus circunstancias particulares y sus propósitos, ha de deducir significados singulares del texto, generalizando a partir de su propia experiencia (Ceballos-Herrera, 2009).

Dado que *“el resultado de la exploración cualitativa ha de materializarse en informes que faciliten la comprensión y permitan la discusión y la difusión del conocimiento”* (Santos, 1990:17). Mediante la elaboración de los informes haremos públicos y accesibles los resultados del presente estudio, pretendiendo situar al lector en un determinado contexto, en un momento concreto, con unos protagonistas particulares, con la finalidad de que el lector se sitúe en ese escenario, con unas características específicas, y sea capaz de observarlo y comprenderlo sin estar presente.

Donmoyer (1990) señala que el informe proporciona una experiencia vicaria, ya que lo lleva a lugares donde normalmente no tiene oportunidad de ir o estar, permitiéndole experimentar situaciones y comportamientos a que los que normalmente no hubiese tenido acceso; lo deja ver con los ojos del investigador; esto es, ver cosas que le resultan familiares, pero de modo diferente e interesante; y reduce sus actitudes defensivas hacia lo nuevo, ofreciéndole una mayor oportunidad de aprendizaje.

En nuestro estudio, para obtener los resultados y escribir los informes definitivos, se ajustaron las evidencias que emergen de las categorías temáticas y problemáticas, con el fin de construir un marco general de comprensión con modelos significativos y relevantes, desde la voz de sus protagonistas y de la mano de la investigadora, a través de las observaciones y del proceso de análisis realizado.

Sostener que no existe un esquema fijo y estructurado a la hora de realizar el informe. Éste dependerá del estilo del investigador que lo diseña y elabora pero, lo más importante, es que emplearemos un lenguaje claro y sencillo. Para Plaza (1994:179) *“hay que usar la independencia, la claridad, la sinceridad y la precisión en el informe utilizando un vocabulario y una construcción sencilla, adaptada y comprensible para los destinatarios”*. Además, el informe debe suponer un retrato, una imagen completa y representativa de las actitudes, acontecimientos y valoraciones de los protagonistas de la experiencia, y debe redactarse de tal forma que les sirva para entender su propio medio y reorientar su práctica – en el caso de

necesitarlo- (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1985).

Para traer la voz de los participantes del estudio, Richardson y Adams-ST. Pierre (2005) sugieren:

- i. Presentar pequeños fragmentos de diálogo que, aunque no está incluidos dentro del texto del narrador, verifican lo que él dice.
- ii. Entrelazar algunas frases de los participantes con el análisis que el investigador hace de las situaciones.
- iii. Utilizar diálogos largos, sobre todo para abordar comprensiones más complejas.

Asimismo, nuestra voz, como investigadores, se hace presente en la narrativa; para lograr esto, Creswell (1998) sugiere el uso de epílogos, el uso de notas al pie, el uso de comentarios interpretativos; así como, incluir una sección sobre el papel del investigador.

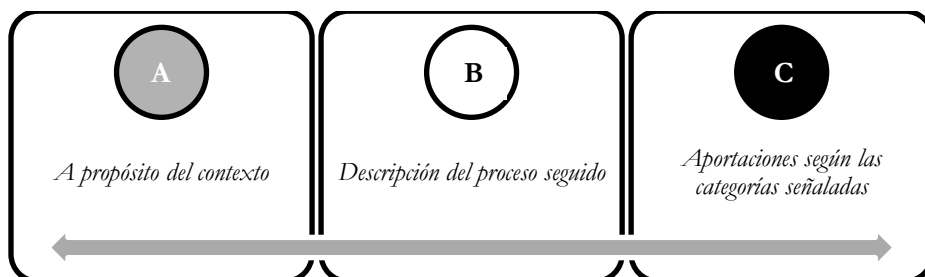
Por otra parte, para la redacción del informe de cada caso incluimos teoría dentro del texto. Para ello seguimos las recomendaciones que nos aporta Stake (2005):

- a. *Que esté ausente*, si el foco de interés es la descripción del caso y sus temas.
- b. *Que sirva de guía*, si el foco de interés es más bien un análisis explicativo.
- c. *Que se emplee al final* del estudio para contrastar los hallazgos.

Colás y Buendía (1992); Rodríguez, Gil y García (1999) y Buendía et al. (1999) establecen otra serie de aspectos que debemos tener presentes a la hora de redactar el informe: (a) el uso de la terminología empleada por los agentes implicados; inclusión de fragmentos o citas extraídas directamente del campo y de los informantes; (b) diferenciar claramente los hechos reales de las interpretaciones; (c) contrastar y explicar las incongruencias entre las interpretaciones de distintos agentes o los distintos focos de triangulación; incluir cuadros, esquemas, figuras, fotografías para esquematizar conceptos, describir espacios y facilitar la comprensión del contenido.

Al tiempo, no debemos olvidar los principios éticos que acompañan al estudio de casos y que se tendrán en cuenta para la presentación del informe final. Realizando un breve recordatorio, éstos son: *negociación, colaboración, confidencialidad, imparcialidad, equidad y compromiso con el conocimiento*.

Atendiendo a todo lo anterior, el esquema empleado para la redacción y elaboración del informe final de cada uno de los casos, sigue el siguiente patrón:



A) A propósito del contexto.

- La localidad.
- La zona educativa.
- El centro escolar.
 - Algo de historia.
 - Descripción y estudio formal del centro.
 - Características del alumnado y su familia.
- El profesorado participante.
 - Género y profesorado de la experiencia.
 - Edad.
 - Situación administrativa.
 - Trayectoria formativa.
 - Producciones educativas.

B) Incorporación del investigador a la realidad del caso: descripción del proceso seguido.

C) Análisis de datos e información: aportaciones según las categorías señaladas.

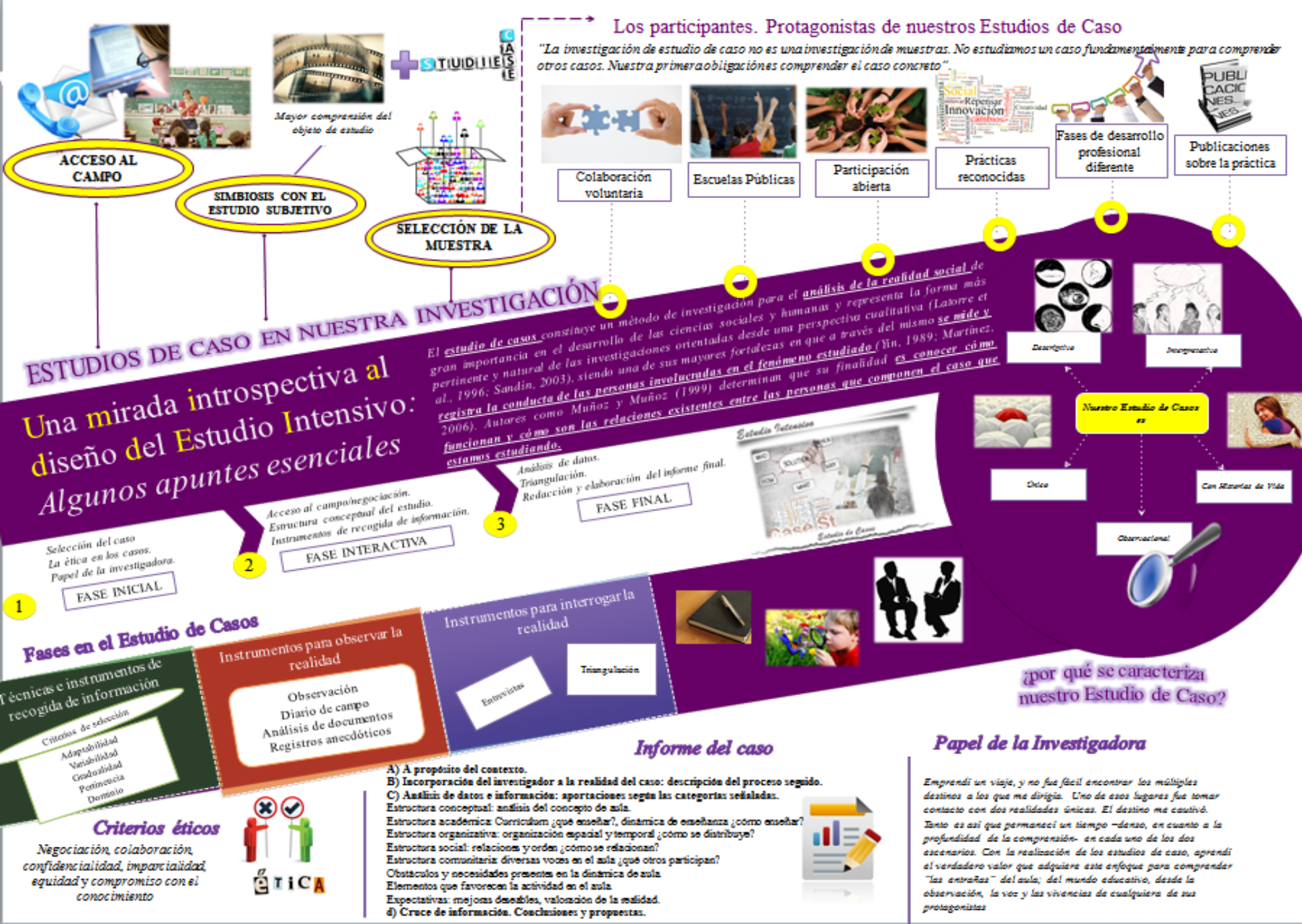
- Estructura conceptual: análisis del concepto de aula.
- Estructura académica: Currículum ¿qué enseñar?, dinámica de enseñanza ¿cómo enseñar?
- Estructura organizativa: organización espacial y temporal ¿cómo se distribuye?
- Estructura social: relaciones y orden ¿cómo se relacionan?
- Estructura comunitaria: diversas voces en el aula ¿qué otros participan?
- Obstáculos y necesidades presentes en la dinámica de aula.
- Elementos que favorecen la actividad en el aula.
- Expectativas: mejoras deseables, valoración de la realidad.

d) Cruce de información. Conclusiones y propuestas.

IX.IV.Consideraciones finales. Esquema de los elementos más representativos del Estudio Intensivo.

El siguiente esquema (infografía) recoge los elementos esenciales para entender el Estudio Intensivo con Estudio de Casos. En él presentamos las fases para el desarrollo del Estudio de Casos, su caracterización, los instrumentos y técnicas para la recogida de la información, los participantes del estudio, el papel de la investigadora, entre otras cuestiones.

Hemos querido recoger las aportaciones finales de manera gráfica, para tener una visión general y panorámica, que sintetice las claves de nuestro estudio. Lo visual atrae, por lo que hemos añadido imágenes que aluden al texto y lo complementan.



Estudio Subjetivo



Investigación biográfico-narrativa

CAPÍTULO X. DISEÑO DEL ESTUDIO SUBJETIVO. INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA



ESTUDIO EMPÍRICO

Estudio subjetivo (biográfico). Como se vive y se siente

Resumen: Probablemente el interés por develar aspectos no visibles que atañen a la práctica educativa en el aula, nos suscitó la posibilidad de anexar en nuestro estudio la Historias de vida para conocer, investigar y analizar diferentes categorías de las experiencias de vida de las personas, hechos, acontecimientos, así como períodos históricos, que han asumido un importante peso en la trayectoria escolar, formativa y personal, de las docentes participantes en el estudio. En este capítulo tratamos de aproximarnos de manera epidérmica, en primer lugar a cuestiones que atañen a lo puramente conceptual, una aproximación a la investigación biográfico-narrativa y, como técnica insignia a la Historia de vida (campo semántico, relevancia en el campo de la educación a través de historias de maestros y de maestras, entre otras). En segundo lugar, exponemos la selección y representación de la misma en nuestra investigación, otorgando espacio a las consideraciones teórico-metodológicas, marcando el trabajo de campo que se llevó a cabo (desde la recogida de evidencias y datos biográficos, centrándonos en la entrevista biográfica, así como en otras cuestiones de suma importancia). Finalmente, dibujamos el rostro de la protagonista para marcar el inicio y la antesala de su propia Historia de vida como eje para entender su práctica cotidiana en el aula, incluyendo la construcción del Biograma y la detección de incidentes críticos que ilustran un antes y un después en la forma de ser docente.

Palabras clave: Diseño de investigación, investigación biográfico-narrativa, historia de vida, entrevista biográfica.

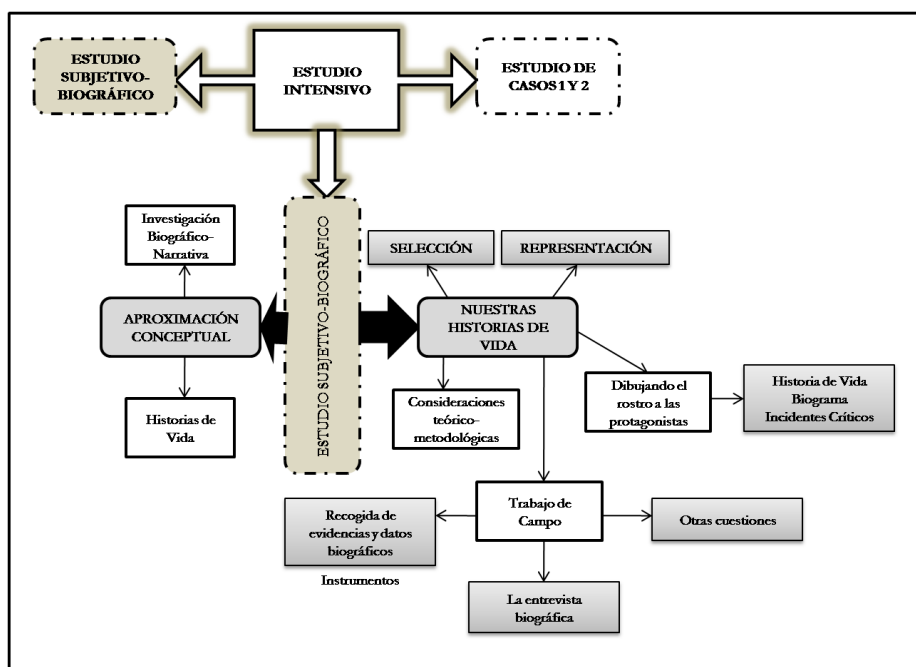
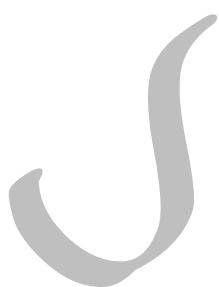


Figura 10.1: Estructura contenidos tema 10

“El camino está abierto, y este se construye en el propio caminar, sin que esto suponga una finalidad ciega o sin sentido. Esta esencia, como discurrir por caminos inciertos no elimina el hecho de que se sustentan en un sentido propio, que requiere reflexión, crítica y diálogo. Este es el reto para el futuro: seguir construyendo el mapa de nuestra búsqueda. (Rivas; Hernández, Sancho y Núñez, 2012: 12).



eguir construyendo el mapa de nuestra búsqueda (Rivas, Hernández, Sancho y Núñez, 2012:12). Una frase muy categórica de la que todos somos presos, ya que navegamos para trazar nuevas rutas en la trayectoria vital y profesional de cada uno de nosotros. *Es una necesidad inalterable. Un camino por el que todos hemos de transitar.* Nuestra responsabilidad radica en ser conscientes de los momentos, personas y experiencias que forman parte de nuestra vida. Es desde la reflexión y la retrospección cuando somos capaces de otorgar significado a los mismos. Este discurrir por la exploración más profunda del ser humano, nos conduce hacia el estudio que aquí presentamos.

La finalidad cardinal de este capítulo radica en ofrecer una descripción detallada y pormenorizada del diseño de uno de los estudios de la presente investigación, concretamente, del estudio biográfico-narrativo (subjetivo). Por tanto, la estructura prevista para el desarrollo de este capítulo será la que se manifiesta de la siguiente forma:

En el primer apartado, como modo de ubicarnos, realizamos una *aproximación conceptual de la investigación biográfico-narrativa*, y dentro de ésta, como técnica insignia, dedicamos un especial apartado a las *Historias de vida*. Recalcamos y manifestamos la relevancia que está adquiriendo, dentro del campo de la investigación educativa, el uso de las narrativas; admitiendo un particular enfoque de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. Superando la vertiente positivista –como único modo de acceder a la información y de construirla–, nos sumergimos en lo “*interpretativo*”, en la “*reflexión*”, en esa forma característica de entender la práctica educativa. Una reconstrucción social de lo cotidiano, influenciada por un contexto determinado y de la mano de personas, las cuales, con su voz, marcan el biorritmo de esta manera de trabajar la investigación. Exponemos los principales elementos y características de la investigación biográfico-narrativa, llegamos al concepto de Historias de vida, a sus antecedentes y otorgamos un papel esencial –

dentro de esta exposición teórica- a las historias de vida de y sobre maestros. Ahondando en la literatura, seleccionamos ejemplos paradigmáticos que pretenden servir de referencia para entender y profundizar sobre historias de vida de docentes. Muestra de ello, tenemos el libro “*saber docente y práctica cotidiana*” de Ana María Salgueiro (1998), en el que expone el estudio de caso de una profesora de una escuela pública. Emplea la biografía personal y profesional en la construcción del saber y en la elaboración de estrategias que permiten ir dando respuestas a los problemas de la vida diaria en el aula. Por otra parte, Zulma Caballero (2001) en, “*aulas de colores y sueños*”, pretende ofrecer una visión diferente de las historias de vida. La autora nos adentra en la vida cotidiana de niños y niñas de orígenes diferentes en las aulas de escuelas ubicadas en algunos barrios de Barcelona.

Este pilotar por lo conceptual, nos aporta las bases para diseñar el itinerario de investigación, fruto de un proceso de construcción y reconstrucción narrativa.

En un segundo apartado presentamos a la participante en la investigación, los criterios empleados para su selección, así como la negociación con los casos. Esta tarea fue sencilla, puesto que la participante es una de las protagonistas de nuestros estudios de caso. Gracias a informantes clave y mediante el análisis panorámico de la trayectoria profesional de la docente, así como teniendo en cuenta otra serie de criterios, llegamos a la conclusión que era el caso que necesitábamos para mantener coherencia y credibilidad en el estudio. El estudio subjetivo va parejo al estudio intensivo, y la reconstrucción de la historia de vida de la docente supone un acercamiento significativo a lo que ocurre en la cotidianidad del aula. *Diversos autores coinciden en señalar que la selección de los casos es de suma importancia, puesto que en esta etapa se define la unidad de análisis o de observación que es lo que constituye el caso a investigar* (Castro, 2010:44). Para ello, nos basamos en Stake (2005) al mencionar que hemos de escoger aquellos casos que brinden una mayor oportunidad de aprendizaje respecto a la problemática objeto de estudio.

En tercer lugar se realiza un esbozo del *diseño de la investigación* de las Historias de vida. Partimos de los objetivos que Ruíz Olabuénaga (2012) destaca en el empleo de esta técnica en la investigación: (1) captar la totalidad, (2) captar la ambigüedad y el cambio, (3) captar la visión subjetiva y, (4) encontrar las claves de la interpretación. Unos objetivos que nos han guiado para el diseño de nuestro estudio, así como los que nos proponemos con el mismo. Por otra parte, detallamos la metodología de trabajo, desde la justificación del método seleccionado, así como el proceso metodológico, mediante una síntesis de las diferentes fases por las que ha discurrido el diseño de la investigación, éstas son: (a) la *revisión bibliográfica* de autores e investigaciones pertinentes al tema, (b) la *planificación de la entrevista* en profundidad, (c) la recogida de evidencias y datos biográficos: *instrumentos* y (d) la *realización de la entrevista* en profundidad.

El cuarto apartado da muestra el proceso de *análisis e interpretación de la información*, en el que especificamos como se ha llevado a cabo la

transcripción de las entrevistas, la segmentación, categorización y codificación de la información. Al tiempo que mostramos las pautas seguidas en la redacción y construcción de la historia de vida. Todo ello al amparo del proceso de interpretación de la información de la historia de vida.

Finalmente, no queríamos pasar por alto, la necesidad de mostrar la huella que ha dejado la narrativa de la maestra en el interior de la investigadora. Para ello incluimos un apartado denominado: “*mi encuentro con las historias de vida de una maestra. Un lugar para la reflexión desde la visión de la investigadora*”.

X.I. Historias de vida: aproximación conceptual y teórica.

X.I.I. La Investigación Biográfico-Narrativa.

Para abordar el significado –explícito e implícito– que subyace en las Historias de vida, es necesario realizar un ejercicio de ubicación conceptual que nos sitúe dentro de un determinado paradigma de investigación educacional. Para ello, hablamos de una investigación de corte cualitativo que se interesa fundamentalmente por las voces propias de los sujetos y del modo cómo expresan sus vivencias (Rivas, s/f⁵²). Digamos que se incluyen dentro de lo que denominamos “*investigación biográfico-narrativa*”; la cual, ha constituido en los últimos tiempos, una perspectiva o enfoque específico de investigación, y no sólo en una metodología cualitativa más para añadir a las existentes (Bolívar, 2002). Ya Sandín (2003:146) menciona que *en las últimas décadas estamos asistiendo a un renovado interés por la indagación de tipo narrativo-biográfico, que ha seguido un esquema temporal de aparición a comienzos del siglo XX, un posterior desuso en la década de los años cuarenta y cincuenta y un resurgimiento hacia los años setenta*. Esta aportación, junto a otras debidamente fundamentadas (Pujadas, 1992; Hammersley & Atkinson, 1983; Moreno, 2004; Bolívar y Porta, 2010; Chamberlayne, Bornat & Wengraf, 2000; McEwan, 1997; Polkinghorne, 1988; Fernández, 2010; Roberts, 2002; Bertaux, 1993; Cassey, 1995 y McEwan & Egan, 1998), ha servido de base y guiado la elección de esta metodología como complemento a los Estudios de Caso en nuestra investigación.

Autores como Bolívar, Domingo y Fernández (2001), recalcan que la investigación biográfico-narrativa, admite un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. Mencionan, además, que contar con las propias vivencias y leer tales hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación. En

⁵² Rivas, J. I. La investigación biográfica y narrativa. El sujeto en el centro. Recuperado de <http://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2012/07/In-Biografica-Narrativa-RIVAS-FLORES.pdf>

este sentido, el referente de la investigación biográfico-narrativa, se focaliza sobre la propia identidad de los sujetos y la reivindicación de la misma, en pro de las voces de los investigadores y con valor propio (Hargreaves, 1996). Este hecho da muestra del “giro hermenéutico” (Bolívar, 2002) producido en los años setenta en las ciencias sociales, pasando de una opción o planteamiento positivista a otro de carácter interpretativo, corroborando esa focalización en la propia vida de las personas. Podemos decir que en la actualidad, y desde hace varios años, se ha producido una paulatina recuperación del método biográfico-narrativo en la Antropología, la Sociología, la Psicología Social y la Pedagogía, en el que el ser humano cobra protagonismo, frente a las excesivas abstracciones y a la deshumanización del cientifismo positivista (Pujadas, 1992). A partir de ahí, *nos adentramos en un nuevo espacio interdisciplinar en el que los ámbitos del lenguaje, la literatura, la historia, la sociología o la educación se entremezclan prestándose términos, compartiendo enfoques, facilitándose apoyos y, en definitiva, borrando las fronteras artificiales entre las disciplinas para situarnos en una disposición nueva, estimulante y arriesgada a la vez, de proceder en investigación educativa* (Fernández, 2010:18).

Por otra parte, Santamarina y Marinas (1995:260) señalan que este fenómeno conforma una característica de la época al que podemos denominar “*síntoma biográfico*”:

“La historia de vida y las biografías parecen tener en este momento, una importancia nueva. Precisamente porque hay una revisión en profundidad de nuestros saberes sociales –no sólo sociológicos– ante el conjunto de fenómenos de ruptura de códigos culturales e ideológicos, de los sistemas de referencia convencionales (...) hay un interés en los procesos de memoria individual, grupal y colectiva, en un momento en que precisamente la sociedad de los medios de masificación, pretende homogeneizar todas las formas de saber y de comunicación social”.

Asimismo, Van Manen (1994:159) ha señalado:

“El interés actual por los relatos y narrativa puede ser visto como la expresión de una actitud crítica hacia el conocimiento como racionalidad técnica, como formalismo científico, y hacia el conocimiento como información. El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal. [...]. El significado de la expansión de la metodología narrativa en la investigación educativa norteamericana es probablemente no tanto una nueva metodología cuanto una forma de investigación científica humanizada, expresada bajo la narrativa y la biografía”.

Superando la vertiente tecnológica en educación, obsesionada por la enseñanza como medio para conseguir determinados resultados, la narrativa y biografía emprende el camino de lo contextual, la importancia de los procesos educativos, el juicio de los docentes en ese proceso, incluyendo la dimensión moral, emocional, política e ideológica. En este sentido, se recalca la

importancia que adquiere la narrativa como modo de comprender y expresar la vida de las personas. Es un modo de reflexionar sobre la propia práctica, una reconstrucción social de lo cotidiano, influenciada por un contexto determinado.

Elbaz (1991:3) resalta que:

“La narración es la verdadera materia de enseñanza, el paisaje en que vivimos como profesores o investigadores, y dentro de la que se puede apreciar el sentido del trabajo de los profesores. Esto no es sólo una pretensión acerca del lado emocional o estético de la noción de relato, según una comprensión intuitiva de la enseñanza; es, por el contrario, una propuesta epistemológica, que el conocimiento de los profesores se expresa en sus propios términos por narraciones y puede ser mejor comprendido de este modo”.

Entendemos que las narraciones que los sujetos construyen sobre su experiencia (social, cultural, política, escolar...) representan su comprensión del mundo y, por tanto, el modo en que van construyendo el sentido a su estar en él (Goodson, 1996; Hargreaves, 1996 y Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua, 2010). Al hilo de esta apreciación, Connelly&Clandinin, (1995:11-12) manifiestan que:

“La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historia, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (...) la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias”.

Podemos señalar tres características en el proceso de investigación biográfico-narrativa, que implican procedimientos metodológicos adecuados para cada caso (Sepúlveda y Rivas, 2003):

- i. *Permite compartir la construcción de un relato o narración y la argumentación teórica acerca del mismo.* Poniendo en juego una interacción entre subjetividades, una confluencia de narrativas en el que la epistemología se entreteje con el concepto de democracia y ética en la investigación y como cuestiones resistentes a lo largo de todo el proceso (Prados, Márquez y Padua, 2012).

En nuestro estudio, la voz de la informante y la escucha de la investigadora forman un dúo cómplice, ofreciendo la oportunidad de tejer una narrativa fruto de un proceso compartido.

- ii. *Representan una estrategia de investigación enmarcada en un proceso democrático y colaborativo.* Un proceso que se desarrolla en un espacio determinado, donde investigador e informante a través de la construcción dialógica de un relato, consiguen crear un lugar en el que

construir y vivir una excelente oportunidad para reflexionar sobre lo que han hecho y hacen.

Nuestrahistoria de vida parte de criterios y acuerdos comunes entre investigadora e informante, bajo un marco dialógico y coordinado. La revisión por parte de los interesados y la interpretación conjunta de momentos vitales en la vida de la persona da muestra de ello.

- iii. *Suponen una forma de facilitar el proceso de deconstrucción ideológica, teórica y práctica, de los sujetos haciendo explícita su lectura de sus entornos de vida y, por tanto, de las experiencias que han ido conformando su identidad.* Para alcanzar la deconstrucción de los diferentes momentos, contextos,... de la vida de una persona, empleamos la entrevista. Considerado como el método básico de recogida de evidencias, acompañado de muestras que ilustren determinados aspectos de las trayectorias de los sujetos (fotografías, vídeos, producciones de su trabajo, entre otras).

En el ciclo de entrevistas biográficas, recogemos aquellos elementos que son de utilidad en la deconstrucción del relato y que nos permiten poner imagen a personas o momentos claves en la vida de nuestras protagonistas.

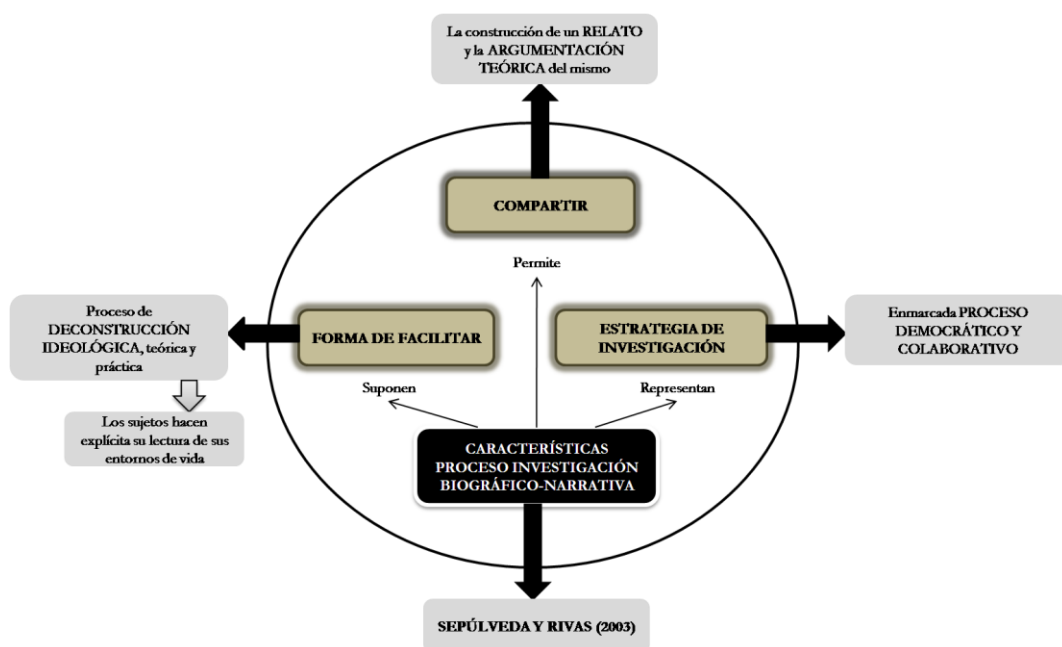


Figura 10.2: Características proceso de investigación biográfico-narrativa según Sepúlveda y Rivas (2003)

Como señaló Bruner (1988), la narrativa es más que una metodología, es una forma de construir realidad. Al tiempo que participa de los criterios de calidad asociados a los estudios cualitativos. Cuando hablamos de calidad de la investigación aludimos “*al rigor metodológico con que ésta ha sido diseñada y desarrollada, y a la confianza que, como consecuencia de ello, podemos tener en la veracidad de los resultados conseguidos. En general, la idea de calidad de la investigación se asocia, por tanto, a la credibilidad del trabajo desarrollado por el investigador*” (Rodríguez, Gil y García, 1999:283).

Se admiten tres tendencias a la hora de definir los criterios de calidad en los estudios cualitativos (Hammersley, 1992); los cuales hemos tenido presentes en el desarrollo de este estudio: (a) *la postura de los que aplican los mismos criterios que se emplean en la investigación cuantitativa*: los conceptos de fiabilidad y validez. El primero hace referencia a la posibilidad de que una investigación pueda ser replicada y, el segundo, al grado en que los constructos elaborados y las conclusiones de un estudio se corresponden con la realidad. *Respecto a la validez de los datos biográficos, la crítica al subjetivismo de este tipo de material, queda resuelta a través de la selección de muestras representativas a partir de una tipología de individuos* (Pujadas, 1992:87), (b) *otra postura defiende que la calidad de la investigación no puede apoyarse en los criterios convencionales de fiabilidad y validez y, por tanto, sugieren unos criterios propios de la investigación cualitativa.*

Erlandson et al. (1993) distinguen tres grupos de “*criterios de calidad*” a tener en cuenta en un estudio cualitativo, éstos son: criterios de confiabilidad, criterios de autenticidad y criterios éticos. Y finalmente, (c) *la postura de los que rechazan cualquier clase de criterios, debido a la naturaleza de la investigación cualitativa.*

En síntesis, tal como aboga Juan Ignacio Rivas (s/f⁵³) *el análisis biográfico puede constituir un pilar fundamental en el desarrollo de las prácticas escolares de los distintos participantes y en la formación de los futuros docentes, porque posibilita: (1) Conocer y ser consciente de los argumentos teórico-prácticos que sustentan su práctica educativa; (2) analizar las claves y los referentes que han moldeado el pensamiento y actuación del mismo y, (3) reorientar la actuación profesional y personal de los distintos sujetos apoyándose en una propuesta de trabajo.*

⁵³ Rivas, J. I. La investigación biográfica y narrativa. El sujeto en el centro. Recuperado de <http://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2012/07/In-Biografica-Narrativa-RIVAS-FLORES.pdf>

X.I.II. ¿Qué es eso que llamamos Historias de vida?

Concebidas desde una perspectiva amplia y holística, las historias de vida son consustanciales a los seres humanos (González, 2007), contando con una dilatada trayectoria entre los enfoques de investigación historiográficos, biográfico-narrativos, etnográficos, interpretativos y cualitativos desarrollados en ciencias sociales (Marinas y Santamarina, 1993; López-Barajas, 1996; Bertaux, 2005; Portela y Toro, 2009). Esta técnica, además, consta de una extensa y dilatada literatura que alude a sus umbrales (Cornejo, 2006; Kormblit, 2004; Sarabia, 1985 y Valles, 1997). Volviendo a reiterar pasajes anteriores, como técnica insignia dentro del método biográfico, la mayor parte de los autores coinciden en que ha sido aplicada a distintos campos del saber cómo son las Ciencias Sociales y, dentro de éstas, a disciplinas, tales como la Psicología, Antropología y Sociología.

Desde su campo semántico, el uso polisémico de la expresión “*historia de vida*”, ha generado cierta confusión conceptual debido a la variedad de vocablos existentes en torno al método biográfico dificulta su definición y clasificación (Sandín, 2003). El empleo poco preciso del término “*historia de vida*” nos inclina a aclarar su significado, apoyándonos en las definiciones reflejadas en la literatura específica, análisis que ayuda a delimitar los aspectos más significativos que encierra este concepto.

Si realizásemos una contextualización de la misma, sabemos que la Historia de vida es una técnica de investigación cualitativa, ubicada en el marco del denominado método biográfico (Rodríguez, Gil y García, 1999). Dentro del amplio abanico literario de denominaciones bajo el concepto de las Historias de vida (historias de vida, relatos de vida, estudios de caso único, biografías estrictas, biografías etnográficas, autobiografías, narrativas personales, etc.), serán las disciplinas científicas, tales como, la Antropología y la Sociología, las que aportarán sus matizaciones, y los diferentes teóricos nos proporcionan concreciones en función de sus visiones y experiencias.

En este sentido, tal y como afirma Sandín (2003: 148), *la variedad de términos existentes en relación a las técnicas y el método biográfico dificulta la definición y clasificación del material de carácter (auto) biográfico*. En líneas generales, según la *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation*, son prácticas de investigación, formación e intervención, guiadas por un objetivo innovador y emancipador, que pretenden compaginar el trabajo individual del sujeto narrador de su vida con la dimensión colectiva propia de los seres humanos. Si nos remitimos a la clasificación de Pujadas (1992), el criterio principal de definición y clasificación es *la intervención o no de la persona que investiga en la producción del material biográfico*.

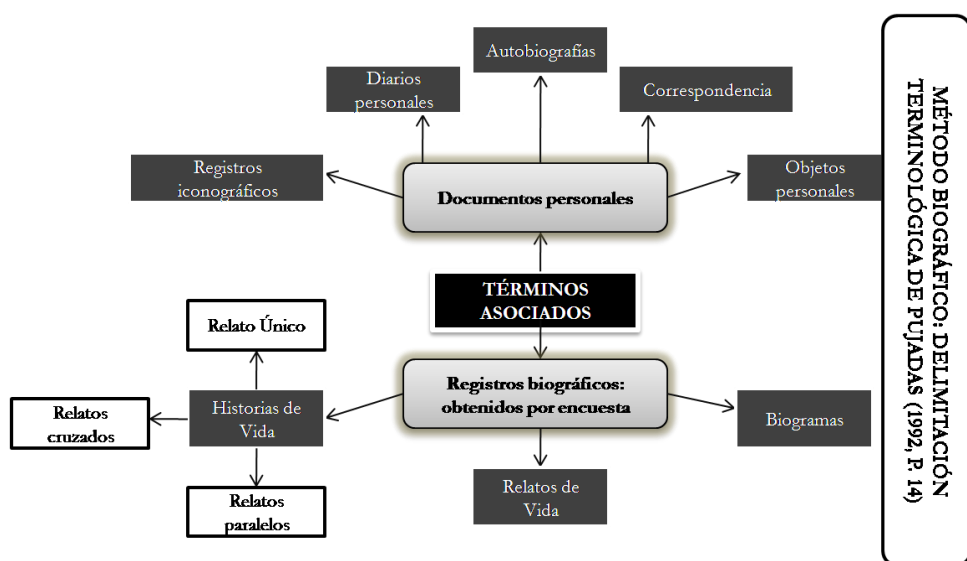


Figura 10.3: Términos asociados al método biográfico según Pujadas (1992:14)

Este autor recoge, quizás, la mayor discusión conceptual dentro de los métodos biográficos, es decir, la diferenciación propuesta en por Denzin (1970) entre *historia de vida* (lifehistory) y *relato de vida* (lifestory), asumida y respaldada posteriormente por otros autores.

Carmen Ascanio (1995), recogiendo a su vez la propuesta por Bertaux (1980:210), apunta la diferencia entre ambos, afirmando que los relatos de vida “se refiere a la narración oral que alguien ofrece sobre su vida”, mientras que las historias de vida “se refieren a una persona determinada; comprenden no sólo su propio relato de vida sino otros tipos de documentos: informes médicos, informes judiciales, tests psicológicos, etc.”.

Por otra parte, Behar (1991), señala que los relatos de vida, muy próximos a la autobiografía, difieren de la misma en la intervención de un entrevistador en el proceso de recogida de información que solicita activamente el relato de las experiencias y los modos de ver a la persona y construye la historia de vida como producto final.

Asimismo, autores como Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua (2010:190), señalan que *el relato supone hacer visible, y por tanto público, las vidas de los sujetos en sus contextos propios. De este modo se convierten en parte del proceso histórico de construcción de la realidad en un sistema de relaciones en el que el individuo y colectivo se constituyen mutuamente.*

La historia de vida es considerada por numerosos autores como la técnica clave dentro de la metodología biográfica (Vallés, 1997; Ruiz y Ispizua, 1989). En este sentido, Pascual (2003:23) señala que *a pesar de su práctica desaparición a partir de los años treinta, durante las dos últimas décadas algunos investigadores han tratado de revivir las historias de vida no*

sólo a través de su utilización en investigaciones, sino en el estudio de los principales problemas metodológicos que albergan (Sparkes&Templin, 1992; Goodson, 1992).

De todos los métodos de investigación cualitativa quizás sea éste el que mejor permita a un investigador acceder a ver cómo las personas crean y reflejan el mundo social que les rodea (Ruiz y Ispizua, 1989). En el interior de la investigación educativa existe cada vez más una mayor preocupación por este tópico. Aspectos como: la influencia que ha ejercido el pasado personal y profesional en la comprensión del mundo, de la educación y de nuestra propia práctica profesional; la conciencia de las limitaciones que estos antecedentes, en ocasiones, han ejercido a la hora de incorporar cambios; los elementos que caracterizan la etapa actual personal y profesional; etc., son algunos de los ejemplos de preguntas fundamentales a las que las historias de vida quieren dar respuesta (Butt et al., 1992).

Por tanto, podemos recoger como *principal finalidad* el relato que se extraen de las mismas contextualizadas en un lugar y tiempo determinado, que permiten revivir, analizar e incluso situarse ante tales circunstancias y razonar su comportamiento en ese momento determinado (Cotán, s/f)⁵⁴. Asimismo, en *la historia de vida se recoge aquellos eventos de la vida de las personas que son dados a partir del significado que tengan los fenómenos y experiencias que éstas vayan formando a partir de aquello que han percibido como una manera de apreciar su propia vida, su mundo, su yo, y su realidad social* (Chárriez, 2012:53).

Este método busca adentrarse lo más posible en el conocimiento de la vida de las personas, por lo que si esta técnica es capaz de captar los procesos y formas como los individuos perciben el significado de su vida social, es posible corroborar el sentido que tiene la vida para ellas. Para Jones (1983), de todos los métodos de investigación cualitativa, tal vez éste sea el que mejor permita a un investigador conocer cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea, por tanto, y coincidiendo con Hernández (2009), las historias de vida es uno de los métodos descriptivos más puros y potentes.

Hoy día, las historias de vida han continuado empleándose como estrategias metodológicas en numerosas investigaciones (Sarabia, 1985; Cornejo, 2006; Berrios, 1999; Kormblit, 2004; Sharim, 2005; Fonseca y Quintero, 2007). A modo de clarificación, parece oportuno considerar los argumentos que Huberman, Thompson & Weiland (2000) señalan a modo de enunciados sobre el interés que este campo de investigación suscita en la actualidad:

- a. *Conocer una trayectoria profesional permite situar y conectar con el docente, no sólo desde su presente sino en la perspectiva de su recorrido profesional.*

⁵⁴Cotán, A. (s/f). "Investigación-participación e historias de vida, un mismo camino". Recuperado de http://www.fpce.up.pt/iii/jornadashistoriasvida/pdf/2_Investigacion-participacion%20e%20Historias%20de%20vida.pdf

La historia de vida nos ha permitido fundirnos con un docente, comprender su vida, regresar al pasado para trasladarnos al presente, entender su filosofía educativa y vislumbrar una perspectiva de futuro.

- b. En la medida que el docente dedica cada vez más tiempo de su vida a la docencia, parece necesario seguir lo que ha ocurrido después de las fases iniciales del ejercicio profesional, para poder facilitar sus trayectorias en el futuro.*

Con la historia de vida exploramos una trayectoria profesional ligada a una particular visión del presente. No obstante, la docencia se encuentra influenciada por los cambios (a nivel legislativo, político...) propios de una sociedad que evoluciona. Reflexionar sobre cómo se accedió al cuerpo de maestros, las primeras experiencias en el campo educativo, los primeros proyectos, las relaciones con los compañeros, con las familias, etc., abren senderos hacia cómo se quiere seguir actuando en el futuro.

- c. La necesidad de dar voz y no hablar en lugar de, ha llevado también a destacar la importancia de prestar atención a las experiencias de vida de los docentes.*

Seleccionamos la historia de vida para no callar la voz de maestros y maestras que durante años han silenciado su palabra. Apostamos por este enfoque dada la necesidad de descubrir experiencias singulares, que docentes, en la mudez de su práctica, son capaces de construir las más fastuosas edificaciones. Nuestra finalidad es conocer todo lo que la docente tiene que aportarnos sobre la acción educativa, desde su propia interpretación y vivencias.

- d. El convencimiento de que una reforma educativa gira en torno al incremento de la competencia y el compromiso del profesor/a a lo largo de su carrera hace necesario conocer “dónde” se encuentra para poder saber qué se pueda esperar o qué estrategia hay que organizar para su formación.*

Conocer las inquietudes del profesorado, qué les afecta y preocupa en cuanto a su formación, es un paso para imbricar estrategias que, en base sus necesidades, proporcionen aquellas competencias que ellos demandan y necesitan. Por tanto, una reforma educativa generará mayor o menor compromiso en la medida que el colectivo docente la sienta como suya y dé respuesta a sus preocupaciones.

Siguiendo las aportaciones de Huberman, Thompson & Weiland (2000), ratificamos la idea de hacer visible las experiencias vividas por los docentes en la configuración de su identidad y en el modo de entender su práctica, desde un determinado enfoque o paradigma educativo. En nuestra investigación, contemplamos este punto de vista subjetivo como complemento a un estudio de caso único, permitiéndonos adentrarnos en la trayectoria personal y profesional de la docente, enmarcándola en un período histórico y contexto concreto.

Las historias de vida han contribuido a lo largo de los años a revitalizar las experiencias vitales de personas cuya trayectoria personal y

profesional ha estado marcada por acontecimientos políticos, sociales, religiosos, etc. que han marcado un antes y un después en su forma de actuar y de comprender el mundo. Precisamente la aparición del método biográfico en las ciencias sociales suele relacionarse con la publicación en 1920 de tercero y último volumen de *The Polish Peasant in Europe and America*, de Thomas & Znaniecki, momento en el que comenzó a emplearse la expresión *lifehistory* para describir la narrativa vital de una persona, obtenida por el investigador a través de sucesivas entrevistas en profundidad, que incluyen también las evidencias documentales y entrevistas a sujetos del entorno social de la persona que permiten completar y validar el relato biográfico⁵⁵ (Sandín, 2003).

Si tomamos como eje el campo semántico de las Historias de vida, podemos decir que es una herramienta metodológica que permite recoger el testimonio de la experiencia vital de los profesores para mostrar, por un lado, los acontecimientos que han marcado un hito en su vida personal y profesional, y, por otro, las valoraciones que hacen de su propia existencia, ya que el conocimiento de la trayectoria social comienza necesariamente con las valoraciones acerca de la importancia de su evolución (Anguera, 1995; Elder, 1993).

En este sentido, adoptamos la importancia de investigar las historias de vida de docentes, puesto que, las consecuencias de las acciones del pasado, repercuten directamente en el marco educativo presente y además, nos permiten visualizar los frutos que posiblemente cosecharán en el futuro (López de Maturana, 2010). Así lo expresa el premio Nobel Ilya Prigogine, *el futuro es construcción, esto es, nuestra acción depende de nuestra memoria del pasado, de nuestro análisis del presente y de nuestra anticipación del futuro* (Mayor Zaragoza, 2000:9).

La importancia del tiempo en la vida de las personas es un aspecto latente en el concepto de historia de vida. Así, Salgueiro (1998:56) la define como “*un relato de un narrador sobre su existencia a través del tiempo, intentando reconstruir los acontecimientos vividos y transmitir las experiencias adquiridas*”. Se trata de una biografía registrada por el investigador, desde las épocas más lejanas en los recuerdos del informante hasta los días actuales (Queiroz, 1983), en este sentido, “*la memoria debe ser entendida como una producción activa de significado e interpretaciones, de carácter estratégico y capaces de influir en el presente*” (Sanz, 2005: 114). Para Goodson (1992:6), la historia de vida (Life History) es “*el relato de la vida de un individuo situándolo en su contexto histórico*”.

⁵⁵La progresiva desaparición de la comunidad india producida por el proceso de modernización del país también dio lugar a numerosas historias de vida desde los años veinte hasta principios de la década de los cuarenta (Sandín, 2003). Por otra parte, Sarabia (1993) sostiene, además, que esta época coincide en Europa con el auge de la psicología biográfica de corte psicoanalítico, pero la Segunda Guerra Mundial supondría una gran expansión de los métodos y técnicas de investigación de corte cuantitativo que reducirían el interés por todo tipo de material biográfico en general.

La aportación que pueden hacernos las historias y relatos de vida escolar, *está en su potencial de explicación y comprensión racional y sensitiva, a través de situaciones personales, de las particularidades, sin desestimar la transferibilidad pedagógica y humana que dicho conocimiento conlleva* (Fernández y Fernández, 2009:2). Así como, buscar una explicación sobre cómo los docentes han construido y construyen la práctica educativa escolar, interpretando las expresiones sociales vividas y narradas por ellos mismos. Más que cualquier otro enfoque, *la historia de vida basada en la entrevista en profundidad, permite conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus ojos, y participar vivamente en sus experiencias* (López de Maturana, 2010:152).

Como método narrativo, apoya su resultado en evidencia proveniente del testimonio personal de un narrador que relata su experiencia a lo largo del tiempo, sustentando su metodología en el testimonio oral mediante el uso sistemático de técnicas de entrevista en profundidad con la intención de captar la riqueza y complejidad del discurso simbólico del informante (Portela y Toro, 2009).

Así Cortés (2011) nos señala que las Historias de vida nos permiten visualizar, entender e interpretar las voces que siempre han estado pero los discursos dominantes de nuestra sociedad nos ha imposibilitado ver. Así pues, las historias de vida hacen que lo implícito sea explícito, lo escondido sea visible; lo no formado, formado y lo confuso, claro (Lucca y Berríos, 2003).

Referente a sus características, las historias de vida representan una modalidad de investigación cualitativa que proporciona información acerca de los eventos y costumbres para demostrar cómo es la persona (Chárriez, 2012). Según Hatch & Wisniewski (1995) las principales características de las historias de vida son:

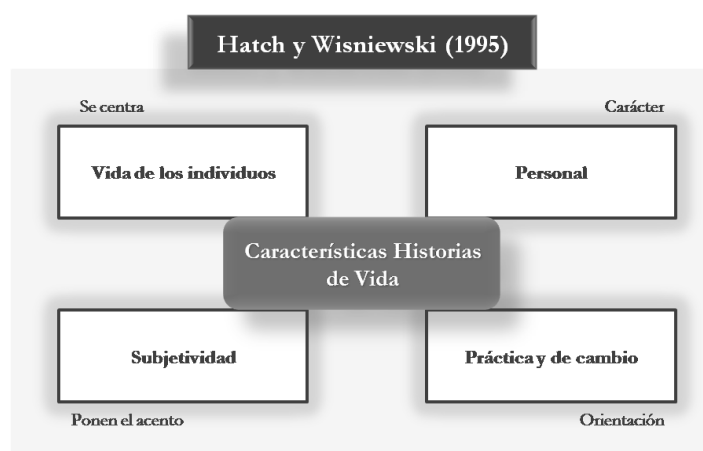


Figura 10.4: Características de las historias de vida.

Finalmente, presentamos una tabla que recoge *aportaciones que diferentes autores realizan sobre el concepto Historias de vida*. De cada una de ellas, hemos extraído sus características más representativas.

<i>Autor</i>	<i>Qué entiende por Historia de vida</i>	<i>Características</i>
Sarabia (1985)	<i>Autobiografías o vidas narradas por quienes las han vivido. Informes producidos por los sujetos sobre sus propias vidas.</i>	Información acumulada sobre la vida del sujeto: escolaridad, salud, familia, entre otros. Investigador: labor de análisis.
Korblint (2004) y Leite (2011)	<i>Se basan en experiencias concretas de la persona en cuestión. Pretende recuperar el sentido de la misma vinculándola a experiencias vividas de las personas.</i>	Momentos clave en la vida de la persona.
Pujadas (2002)	<i>Historia de una persona contada desde ella misma y con cualquier otro tipo de informantes. Empleo de Biogramas.</i>	Aquí hablamos de relatos propios de vida o de historias de vida narradas por un determinado informante. El Biograma permite seleccionar experiencias y ubicarlas en un marco temporal concreto. Línea del tiempo.
Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989)	<i>Relatos que narran el desarrollo de la vida de una persona. Período concreto y en un contexto determinado. Narrada desde el punto de vista subjetivo y según su código lingüístico.</i>	Estructurar la historia de vida en base a períodos concretos y ubicar los mismos en momentos históricos, así como en un determinado contexto. Para narrar la historia hay que seguir su propio código lingüístico.
Pereira de Queiroz (1991:7-8)	<i>Captar las experiencias del entrevistado. Es quién determina qué es relevante o no para ser narrado.</i>	El entrevistado es quien tiene el hilo conductor. El investigador debe captar la totalidad del relato, todo lo que se narra se encadena para componer y explicar su existencia.
Ascanio (1995:210)	<i>Se refieren a una persona determinada. Comprenden no sólo su propio relato de vida sino otros tipos de documentos: informes médicos...</i>	Ligada a estudios de casos únicos. Singularidad.
Goodson (1992:6)	<i>Es el relato de la vida de un</i>	Necesidad de ubicar las

	individuo situándolo en su contexto histórico.	experiencias en momentos históricos concretos y buscar la influencia de tales momentos en la configuración de la vida personal, social, profesional...
López de Maturana (2010:259)	<i>Permite acercarnos ideográficamente a la realidad donde lo que importa es la calidad del cambio y el énfasis en evaluar la experiencia.</i>	La vida es historia. Necesidad de identificar incidentes críticos en la vida de una persona. Al hallar los incidentes críticos nos dirigimos hacia la influencia que determinadas personas, experiencias, situaciones, entre otros, han implicado un cambio en la persona desde diferentes ópticas.
Bolívar, Domingo y Fernández (2001:36)	<i>Relato oral, a demanda de alguien, en una situación interactiva, por sucesivas reconstrucciones a posteriori sobre la totalidad de la vida o centrada en dimensiones específicas.</i>	Espacio dialógico entre dos personas: entrevistado y entrevistador. Son necesarios varios encuentros en los que se va reconstruyendo la historia de vida de una persona concreta, incidiendo en momentos clave.
De Miguel (1996:42)	<i>Está compuesta de pequeños sucesos, historietas. Lo importante radica en la forma en que cada una de las narraciones de relaciona con el todo y las interconexiones entre historietas.</i>	Se establece una red de relaciones entre sucesos (ordenados cronológicamente) que explica la vida en su totalidad y le da sentido.
Marinas y Santamarina(1993:10)	<i>La historia crece no sólo en la memoria interior de los hombres y las mujeres, sino principalmente en las relaciones que sean capaces de potenciar la reconstrucción de un relato que le devuelva la vida a la historia misma, a través de la relación narrativa por excelencia: la palabra y la escucha.</i>	Tomar la palabra de la persona que narra su vida y la escucha de quién trata de reconstruir su historia, como ejes clave en el proceso de investigación biográfico-narrativa.

Tabla 10.1: Aproximación al concepto de Historias de Vida

X.I.III. Las historias de vida de y sobre maestros y maestras. Un campo de investigación en alza.

¿Por qué interesarnos por las vidas y voces de los y las docentes? No está de más acercarnos al conocimiento del mundo personal e íntimo de los maestros y de las maestras, pues nos posibilita acceder a una información de primer orden para conocer de modo más profundo el proceso educativo, así lo afirman Bolívar, Domingo y Fernández (2001), quienes, además, consideran que el estudio de las vidas de profesores y profesoras, constituyen un medio para que reflexionen sobre su vida profesional, en orden a apropiarse de la experiencia vivida y alcanzar nuevas comprensiones de ellos mismos, como base para el desarrollo personal y profesional. Por otra parte, en voz de tales autores, el estudio de las vidas posibilita a los docentes comprender como ellos mismos viven su trabajo, y tomar esta comprensión como los cimientos para cambiar aquello que no les gusta de ellos o de su vida profesional.

Al hilo de dicho argumento, extraemos una conclusión, como la dimensión personal es un factor crucial en los modos como construyen y desarrollan su trabajo los docentes. En este sentido, afirmamos que *la enseñanza es un oficio que implica interacciones personales con otros, donde los sentimientos, emociones, estados de ánimo, en suma, el yo y vida del profesorado está íntimamente ligado a su trabajo* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:57).

En definitiva, asumimos que la narrativa puede ser un medio válido para construir conocimiento en la investigación educativa, cambiando profundamente lo que ha sido la investigación educativa tradicional (Cassey, 1995), de la que había estado desterrada cuando no negada.

Clandinin & Connelly (2000), desde la Universidad de Alberta y el Instituto de Estudios de Educación de Ontario, han favorecido la introducción de la metodología narrativa en educación. Resaltan del siguiente modo el papel educativo que puede tener contar historias vividas y gestadas a la luz de la enseñanza:

“Nosotros vemos vivir una vida docente como un proceso en construcción. Las vidas de la gente están compuestas a lo largo del tiempo: las historias son vividas y contadas, recontadas y re-vividas. Para nosotros, la educación está entretejida con la vida y con la posibilidad de recontar nuestras historias de vida. Tal como pensamos sobre nuestra propia vida y las vidas de los profesores y alumnos con que nos comprometemos, condiciona la posibilidad de desarrollo y cambio. Conforme aprendemos a contar, oír y a responder a las historias de los profesores y alumnos, imaginamos consecuencias educativas significativas para los alumnos y profesores en las escuelas”(Clandinin&Connelly, 1997:203).

Las narrativas permiten entender cómo los y las docentes vivencian sus realidades de enseñanza, y además los proyectos de desarrollo o cambio en el futuro. Las historias que los profesores y las profesoras cuentan de la enseñanza tienen una diferencia específica: las que suceden en el aula son a

menudo “secretas”, mientras las que pasan fuera del aula pueden ser más compartidas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

A través de las historias de vida se puede llegar a averiguar qué conocen los profesores de la enseñanza, cómo está organizado su conocimiento y cómo cambia su conocimiento a través de la experiencia. *La historia puede reflejar el discurso dominante de los profesores (...) Las historias de los profesores constituyen una importante línea de investigación sobre la formación del profesorado. Su aplicación resulta también oportuna para el estudio de las "voces" en el aula* (Colás, 1997:282-283).

Ahondando en la literatura, seleccionamos ejemplos paradigmáticos que pretenden servir de referencia para entender y profundizar sobre historias de vida de docentes. Muestra de ello, tenemos el libro “*saber docente y práctica cotidiana*” de Ana María Salgueiro (1998), en el que expone el estudio de caso de una profesora de una escuela pública. Emplea la biografía personal y profesional en la construcción del saber y en la elaboración de estrategias que permiten ir dando respuestas a los problemas de la vida diaria en el aula. Por otra parte, Zulma Caballero (2001) en, “*aulas de colores y sueños*”, pretende ofrecer una visión diferente de las historias de vida. La autora nos adentra en la vida cotidiana de niños y niñas de orígenes diferentes en las aulas de escuelas ubicadas en algunos barrios de Barcelona. Así como:

<i>Fuente</i>	<i>Título</i>	<i>Ámbito</i>
Salgueiro (1998)	<i>Saber docente y práctica cotidiana.</i>	Estudio de caso de una profesora de una escuela pública, emplea para ello la biografía personal y profesional en la construcción del saber y en la elaboración de estrategias que permiten ir dando respuestas a los problemas de la vida diaria en el aula.
Leite (2011)	<i>Historias de vida de maestros y maestras. La Interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional.</i>	Tesis doctoral que muestra la reconstrucción de la historia de dos docentes de la etapa de educación primaria con una trayectoria profesional amplia.
López de Maturana (2003)	<i>Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo.</i>	Tesis doctoral cuyo propósito es entender el sentido del compromiso desde los propios profesores dentro de la escuela y los modos como se manifiesta a través de sus acciones a fin de identificar sus componentes educativos. Es una investigación acerca de los antecedentes que sustentan la construcción sociocultural de la profesionalidad docente. Para la investigación, se realizaron once entrevistas en profundidad a docentes “comprometidos con un

		proyecto educativo”, que en un comienzo fueron elegidos por su condición de buenos profesores y buenas profesoras.
Caballero (2001)	<i>Aulas de colores y sueños.</i>	Con este libro se aborda una visión diferente de las historias de vida, con <i>Aulas de Colores y Sueños</i> la autora nos adentra en la vida cotidiana de niños y niñas de orígenes diferentes en las aulas de escuelas ubicadas en algunos barrios de Barcelona. A través de un trabajo de observación y de diálogo constante tanto con los docentes como con los escolares de varios centros, la autora nos permite compartir sus vivencias e ilusiones.
Sala (2002)	<i>Crónica de un profesor de secundaria.</i>	Este libro contiene el relato de los hechos que, a lo largo de un curso, llenan la vida laboral de una persona que trabaja enseñando en un instituto. Es un testimonio en primera persona.
Gil (2001)	<i>Érase una vez un lamento persistente. Reflexiones de una maestra en prácticas.</i>	Reflexiona sobre su propia experiencia como maestra novel.
Goodson (2004)	<i>Historias de vida del Profesorado</i>	En su libro Goodson muestra la necesidad de visibilizar las voces del profesorado. Desde su punto de vista, las historias de vida nos proporcionan información de vital importancia para reconceptualizar nuestros estudios sobre el sistema educativo e ir más allá de visiones simplificadoras y reduccionistas.
Sancho y Rivas (coord.) (2011)	<i>Historias de vida en Educación: Biografías en Contexto</i>	Este libro aglutina trabajos que se presentaron y compartieron en las II Jornadas de Historias de vida en Educación: Sujeto, Diálogo y Experiencia, celebradas en Málaga en el 2011. Se estructura en cuatro ejes fundamentales: el espacio del sujeto que investiga/investigado, el espacio de diálogo con las historias, el espacio de la entrevista y los espacios de la experiencia.
Rivas; Hernández; Sancho y Núñez (2012)	<i>Historias de vida en Educación: Sujeto, diálogo, experiencia.</i>	Esta publicación recoge los estudios presentados en las I Jornadas de Historias de vida en Educación: Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación, celebradas en Barcelona en el año 2010. Se estructura en cuatro ejes: trazos situacionales, problemáticas, ámbitos y relatos. Todas las contribuciones suponen un primer balance

		que nos sirven de comprensión para emplear las narrativas a la hora de comprender procesos educativos, así como trayectorias individuales o colectivas de docentes.
Reis y Climent (2012)	<i>Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional</i>	Libro sobre narrativas y sobre el potencial formativo de ellas. Compilan una serie de historias reales sobre la escuela, contadas por docentes y recogidas en el Máster Interuniversitario sobre “La Investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas”.
Aldecoa (1990)	<i>Historia de una maestra</i>	Es un libro que escribió Josefina Aldecoa en homenaje a su madre y a los maestros de la República. En palabras de la autora, el libro constituye un testimonio histórico para conocer las duras condiciones de trabajo de los maestros rurales y el papel que desempeñaron haciendo gala de una constante muestra de vocación.

Tabla 10.2: Ejemplos paradigmáticos de Historias de vida

La Historia de vida que vamos a presentar para el estudio biográfico-narrativo, va dar cuerpo a lo impreciso, impulso al pensamiento y un aliciente para rememorar prácticas que se esconden cual “*ardilla en su madriguera*”. Cada uno desde su prisma singular se acercará a lo real, a aquello que intenta comprender e interpretar. Desconocemos si nuestra historia de vida formará parte de otro listado de experiencias singulares pero, lo que sí tenemos claro, es que va a ser única porque la protagonista de la misma así lo es. A continuación, mostramos los criterios de selección de la muestra y cómo llegamos a ella –proceso de negociación–.

X.II. Diseño y desarrollo del estudio: la construcción de historias de vida.

X.II.I. Diseño de Investigación de las Historias de vida.

Consideramos oportuno indagar en la trayectoria vital de la docente que forma parte del estudio intensivo, basado en estudio de caso único, para comprender qué sustenta su práctica docente, cómo ha ido construyendo su identidad profesional a lo largo de los años, cuáles han sido los momentos clave en su vida personal y cómo repercuten los mismos en su identidad como docente, cuáles son las relaciones que establece con los escolares, con sus compañeros, con la sociedad, cómo le ha afectado y entiende las distintas reformas educativas, cuáles son sus expectativas ante el futuro, así como los retos pendientes. En definitiva, lo que pretendemos es aprender de la práctica docente y revalorizar desde la voz de una de ellas lo que sucede cada día en las aulas y su modo de interpretarlo.

Para dar rigor científico y otorgar la relevancia que adquiere el empleo de las Historias de vida en la investigación educativa, nos centramos en algunos de los objetivos que dan razón de ser al empleo de las historias de vida. Autores como Ruíz Olabuénaga (2012) destacan como propósitos:

1. *Captar la totalidad.* Recoger toda la experiencia biográfica del sujeto desde su infancia hasta el presente o del momento concreto que la investigación quiera estudiar.

En este sentido, con la historia de vida hemos pretendido captar la totalidad de las mismas, recogiendo los diferentes períodos de su vida, haciendo más hincapié en lo relativo a su desarrollo profesional, pero sin olvidar otras facetas, como la dimensión más personal, social, cultural.

2. *Captar la ambigüedad y el cambio.* Pretende recoger todas las dudas, cambio de opiniones, ambigüedades... que el sujeto pueda tener.

Durante el desarrollo de la entrevista en profundidad en cada una de las sesiones, se pretende ir más allá que la mera recolección de una narrativa, tratando de observar y recoger las impresiones de la entrevistada, sus inquietudes, cambios en sus ideas, entre otros.

3. *Captar la visión subjetiva.* Pretende reflejar el autoconcepto que el sujeto tiene sobre sí mismo y sobre los demás, como atribuye sus éxitos y fracasos, entre otros.

Para captar esa visión subjetiva, en la construcción de las preguntas para la realización de la entrevista en profundidad se incluyeron algunas cuestiones que nos permitieran reflexionar junto a la entrevistada la visión que tienen de sí misma como docente, de los escolares, de sus compañeros de profesión, así como la atribución de éxitos y fracasos en su trayectoria vital.

4. *Encontrar las claves de la interpretación.* Explicar la historia de los sujetos desde ellos mismos evitando cualquier tipo de subjetividad.

Para la construcción de la historia de vida se ha evitado cualquier apreciación por parte de la entrevistadora, limitándose a narrar los hechos, acontecimientos, experiencias,... tal cual se narraron por parte de la docente entrevistada.

Las razones para el empleo de la historia de vida en la investigación educativa, nos conduce y dirige hacia los propósitos generales del estudio subjetivo (Figura 10.5.), los cuales se sintetizan en:

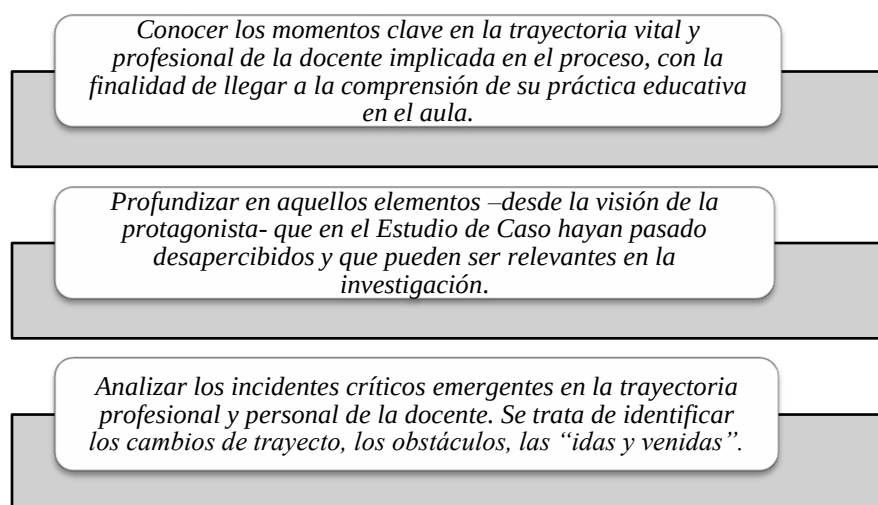


Figura 10.5: *Objetivos generales del estudio subjetivo*

De los propósitos generales, desglosamos los siguientes objetivos específicos, en base a los bloques temáticos para la realización de la entrevista en profundidad.

BLOQUES	OBJETIVOS
BLOQUE I. <i>Presentación.</i>	✓ Se trata de dar a conocer los propósitos del estudio. ✓ Establecer acuerdos y colaboración. ✓ Visibilizar los principios que subyacen en la investigación (anonimato, confidencialidad, revisión por parte de los interesados).
BLOQUE I. Contexto social y familiar en la infancia y adolescencia.	✓ Obtener una visión de la influencia familiar en su identidad profesional. ✓ Conocer si su desarrollo profesional ha estado condicionado o ligado a la profesión de alguno de sus familiares. ✓ Valorar las figuras más relevantes en su vida.
BLOQUE II. Vida durante la infancia y el papel escolar en ella.	✓ Profundizar en la visión que el informante tiene sobre su infancia en la escuela, analizar si esas vivencias y experiencias han influido en su manera de entender la educación, en su filosofía docente y en la práctica cotidiana en el aula.
BLOQUE III. Diversos caminos de la escolarización hasta llegar a Magisterio.	✓ Analizar la incidencia de las diferentes etapas educativas por las que ha transitado la docente, para conocer y comprender la decisión de escoger la carrera de magisterio.
BLOQUE IV. La formación durante Magisterio.	✓ Profundizar en esta etapa como el inicio a la carrera docente. Nos preocupa la influencia de los docentes en su forma particular de ver la educación, las experiencias significativas, la vinculación a algún área o departamento, así como la colaboración con algún docente, entre otras cuestiones expuestas.
BLOQUE V. Los primeros comienzos laborales.	✓ Analizar los diversos caminos por los que ha transitado la docente hasta llegar a su actual ámbito de trabajo.
BLOQUE VI. La vida personal.	✓ Conocer cómo armoniza lo personal con lo laboral.
BLOQUE VII. La vida en la escuela y en el aula.	✓ Describir y comprender cómo entiende la acción educativa la docente (cómo planifica, qué materiales y recursos emplea, qué evaluación lleva a cabo...), así como conocer su vida en la escuela (relación con los compañeros, cargos desempeñados, etc.).
BLOQUE VIII. Los cambios educativos,	✓ Conocer cómo influyen las transformaciones sociales, políticas..., en la vida docente.

sociales, políticos y culturales en relación con el trabajo docente y la vida personal.	✓ Analizar desde la visión de la protagonista, la imagen que se vierte sobre el profesorado.
	✓ Describir el acceso a la cultura, así como gustos y preferencias lectoras.
	✓ Conocer cómo lleva a cabo la docente su actualización permanente, cómo es su desarrollo formativo.
BLOQUE IX. <i>Formación permanente.</i>	✓ Analizar si la docente cuenta con publicaciones relativas a su experiencia cotidiana o puntual en el aula.
	✓ Describir la influencia de la formación en la práctica docente.
BLOQUE X. <i>Forma en que se piensa a sí mismo como docente, las imágenes y sentimientos asociados.</i>	✓ Identificar la filosofía educativa del docente y cómo la misma repercute en el aprendizaje del alumnado.
	✓ Permitir al docente valorar su trayectoria profesional desde su propia reflexión.
BLOQUE XI. <i>Experiencias durante su trayectoria laboral que marcaron un antes y un después en su identidad como docentes</i>	✓ Conocer experiencias educativas que han influido significativamente en la identidad del docente.
BLOQUE XII. <i>Expectativas o proyectos para el futuro</i>	✓ Como todo no queda en el presente o en el pasado, nos interesa vislumbrar las expectativas o proyectos futuros de la docente, en materia educativa o respecto a su trayectoria profesional.

Tabla 10.3: *Objetivos específicos investigación biográfico-narrativa*

Ahora bien, Fernández y Fernández (2009) señalan que recurrir al método biográfico para desarrollar una investigación requiere partir de una concepción o enfoque naturalista. Esto implica, que en el estudio subjetivo-biográfico, tomemos en consideración una serie de presupuestos que remarcan ambos autores:

- i. *Considerar a la docente como sujeto activo de la vida educativa, nunca como “objetos de estudio”, por lo que la recogida de datos y su análisis, aunque se organice en torno a una persona determinada, hemos de centrarnos en los hechos y los fenómenos escolares y socioculturales.*

Trabajamos con personas, no con casos, por lo que nuestra preocupación central radica en dejarnos guiar por la voz narrativa para comprender y describir la problemática a estudiar.

- ii. *Partir de una concepción compleja y dinámica de la realidad social y escolar*, lo que implica que cualquier análisis de situaciones o hechos escolares, por individualizados que en principio parezcan, es necesario contextualizarlos y abordarlos de forma global y multifocal.

Por este motivo recurrimos a la historia de vida en nuestra investigación, para ser el eslabón que nos permita enlazar los procesos que ocurren en el aula, con la interpretación y visión de la propia protagonista. Partimos de un fenómeno complejo a estudiar, por cuanto, son numerosas las variables que intervienen en la acción educativa. Los métodos e instrumentos seleccionados nos permiten llegar a los propósitos de la tesis doctoral.

- iii. *Ser consciente de que existen variadas interpretaciones de la realidad educativa*, ya que cada persona y cada grupo humano reinterpreta subjetiva y culturalmente las situaciones y los hechos.

Partiendo de este hecho, somos conscientes del carácter subjetivo que presentan las historias de vida. Sin embargo, nos permite entender desde la interpretación de la protagonista lo que ocurre en su aula y los motivos por los que sucede.

- iv. *Prestar atención a lo que no se expresa de forma lingüística, a observar lo que no se dice*, a los silencios, a las dudas, a los titubeos... Una buena historia o relato no se limita a contar lo que se nos cuenta.

Elegir un ambiente cómodo y distendido, dar la oportunidad a la informante de desplegar su “arma narrativa” y tomar nota (cuaderno de campo) de los códigos paralingüísticos, nos permite identificar los sentimientos más profundos, sus preocupaciones...

- v. *Poner especial énfasis en el análisis y construcción de “modelos” o “ejemplos”*, donde el contexto, la idiosincrasia de los participantes, la historia personal, etc., juegan un papel fundamental a la hora de describir y analizar.

En la entrevista biográfica se pide a la docente que incidan en esos ejemplos que nos permitan comprender y analizar las dimensiones del estudio.

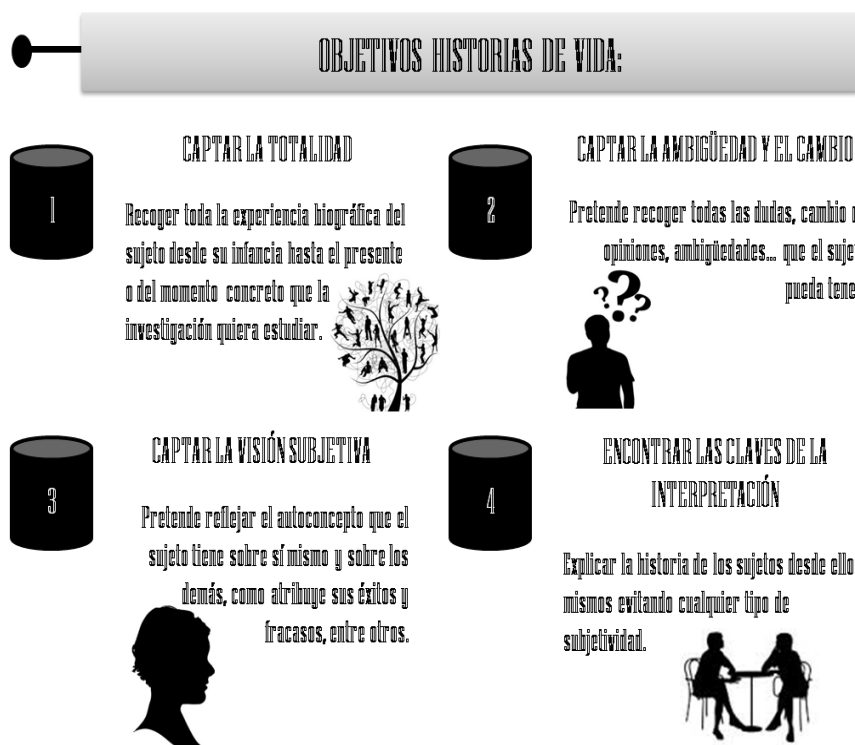


Figura 10.6: *Objetivos de las historias de vida de Fernández y Fernández (2009)*

A continuación, mostramos la presentación general del diseño del estudio subjetivo:

CLAVES DE LA INVESTIGACIÓN	ESPECIFICACIONES
Enfoque	Biográfico-narrativo.
Método	Historias de vida.
Participantes	Una maestra de Educación Infantil de un centro educativo público de la provincia de Huelva.
Colaboradores	Elaboración de carta-presentación donde se expone la justificación de la elección de la participante.
Acceso al escenario	Entrevista personal con la docente participante.
Negociación	Exposición de los propósitos, la finalidad y los criterios éticos del estudio (confidencialidad, revisión por parte de los interesados...).
Diseño de instrumentos	Planificación del protocolo de entrevista en profundidad. Revisión del protocolo a seguir en la entrevista en profundidad, junto al director de la tesis doctoral. Elaboración del cuaderno de campo de la investigadora.
Contacto con las fuentes personales (contrato narrativo)	Encuentros personales en los centros educativos donde ejerce su labor la docente, así como en otros escenarios (casa familiar, cafetería...).
Recogida y registro de información	Consulta a fuentes documentadas (narrativa elaborada por la docente, artículos publicados en revistas, así como otra serie de documentos)
Ciclo sucesivo de entrevistas	3 entrevistas en profundidad, recogidas en grabadora.
Clima de diálogo	Uso del diario de campo. Cuidado del escenario dialógico. Ambiente de confianza y distendido.
Análisis de datos	Tipo vertical.
Análisis de los relatos	El análisis se realizará en función de las categorías de la investigación. Los resultados se complementarán con la información obtenida en el estudio de casos.
Criterios de rigor	Triangulación, autenticidad y coherencia.
Consideraciones éticas	Anonimato de los centros educativos (bajo nombre ficticio) y de los sujetos colaboradores en la investigación. Devolución previa publicación a la docente para su corrección y autorización. Suspensión del juicio como investigadora.
Elaboración del informe final	Estilo narrativo.
Recreación de la narración	Se ha cuidado en todo el proceso el lenguaje, sin modificar ni retocar con excesiva literatura la narración de la trayectoria personal y profesional de la docente.

Tabla 10.4: *presentación general del diseño de investigación*

X.II.II. Metodología de trabajo.

Recurrimos en este estudio a la metodología biográfico-narrativa porque apela al trabajo con la protagonista de la historia de vida, esto nos permite mantener cercanía e interacción constante con los sujetos. Las narraciones orales se consiguen mediante las entrevistas para construir las historias de vida y son elementos clave en el método biográfico. Al hilo de esta apreciación, De Garay (1997:5) menciona que *“la historia admite como una práctica importante dentro de su quehacer, la construcción de historias de vida, entendidas como narraciones autobiográficas orales generadas en el diálogo interactivo de la entrevista”*.

Se eligió la entrevista en profundidad como la técnica para la recolección de datos e información con esta propuesta metodológica, dado que la parte dialógica es esencial para construir historias de vida, al permitir el contacto directo con los actores y por ende, la posibilidad de conocer y comprender sus aspectos subjetivos, acontecimientos relevantes de su pasado, su presente y perspectiva de futuro. Esos recuerdos personales *“permiten aportar frescura y una riqueza de detalles que no podemos encontrar de otra forma”* (Prins, 1994:171).

La entrevista que se contempló para este trabajo es la de tipo abierta o cualitativa, semiestructurada. A través de la misma se mantuvo contacto directo con la entrevistada. Ella narra experiencias, sentimientos, opiniones estableciéndose una relación con la investigadora en un espacio y tiempo determinado. Siguiendo a Vela (2001:68), *la entrevista cualitativa proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; es por tanto, una técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presente en la formación de identidades*.

Decidimos trabajar con la entrevista cualitativa semiestructurada en profundidad, para tener la oportunidad de conocer la visión de la protagonista sobre la temática de la investigación, así como aportarle confianza para compartir y sentir sus vivencias y experiencias. Taylor & Bogdan (1994) definen la entrevista en profundidad como una técnica de investigación cualitativa consistente en encuentros repetidos, cara a cara, entre un investigador y sus informantes, los cuales se orientan a entender las perspectivas del entrevistado sobre su vida, experiencia o situaciones personales tal y como son expresadas por sus propias palabras.

Al realizar el trabajo de campo, la investigadora estuvo atenta a lo que su informante compartiera en las entrevistas. El desarrollo de las mismas constituye un elemento clave para los datos que se recaben y posteriormente, se haga el análisis con ellos. Para su puesta en práctica se cuidaron los espacios y el tiempo en el que se aplicaron. Los escenarios donde se desarrollaron son espacios pertenecientes al lugar donde habita la

entrevistada, así como algunos de sus sitios de vida laboral que forman parte de lo cotidiano y tienen un significado para ella.

X.II.II.I. Proceso metodológico.

Al hablar del proceso metodológico, nos referimos a una síntesis de las diferentes fases que hemos cursado en el estudio subjetivo, concretamente para el desarrollo de la entrevista biográfica, cuyo fin radica en la elaboración de un informe final biográfico. Por regla general, desde el punto de vista narrativo, la investigación biográfico-narrativa contiene, al menos, cuatro elementos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001):

<i>Un narrador</i>	Que describe su trayectoria de vida.
<i>Un intérprete o investigador</i>	Que interpela, colabora y lee estos relatos para elaborar un informe biográfico.
<i>Textos</i>	Que recogen lo que se ha narrado en el campo, como la transcripción literal de la entrevista en profundidad y el informe posterior confeccionado.
<i>Lectores</i>	Que van a leer las versiones publicadas de la investigación narrativa.

Tabla 10.5: *Elementos de la investigación biográfico-narrativa* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Estos elementos vertebran el esqueleto de nuestro estudio subjetivo. Distinguimos una narradora, que describe su trayectoria vital; un intérprete, en este caso la investigadora, que colabora, conduce la entrevista, realiza anotaciones, transcribe y lee los relatos para llegar a la elaboración del informe biográfico (historia de vida); los textos, que recogen lo narrado en el momento de la entrevista, la transcripción literal de la misma y el informe posterior, así como, aquellos documentos (diario docente, artículos, imágenes, entre otros) que se acomodan e integran en la narración para cargarle de sentido y coherencia.

Para el proceso metodológico, optamos por las orientaciones metodológicas que señala Legrand (1993:184), las cuales, aparecen descritas detalladamente en las fases de la entrevista en profundidad.

1. *El investigador decide un tema a estudiar biográficamente. En este caso, son precisos unos contactos, negociación y aceptación.*

2. *Se desarrollan una o varias entrevistas que son registradas en audio, y transcritas íntegramente.*

3. *La investigación consiste en practicar determinados análisis sobre el material.*

4. *El proceso finaliza con un informe o publicación.*

No podemos olvidar que la parte dialógica es esencial para trabajar con historias de vida, dado que permite el contacto directo con los informantes, a la par que la posibilidad de conocer sus aspectos subjetivos, sucesos relevantes de su pasado, su presente e incluso indagar en propuestas o planes futuros. A través del uso del método biográfico-narrativo, en el que la

técnica para recolectar los datos es la entrevista en profundidad, se establece una interacción entre el entrevistador y la persona entrevistada.

X.II.II.II. Secuencia de Actividades.

El engranaje por el que optamos para la elaboración de la historia de vida, está marcado por una serie de etapas que sirvieron de base para orientar y guiar el trabajo de campo, así como para la redacción del informe final biográfico. Inevitablemente, cada una de ellas mantiene una estructura y consistencia interna propia, desde una visión interactiva e interrelacionada, siendo necesario cuidar cada una de ellas, con los pasos propios para su desarrollo. A continuación, describimos ampliamente cada una de las fases (Figura 10.7.):

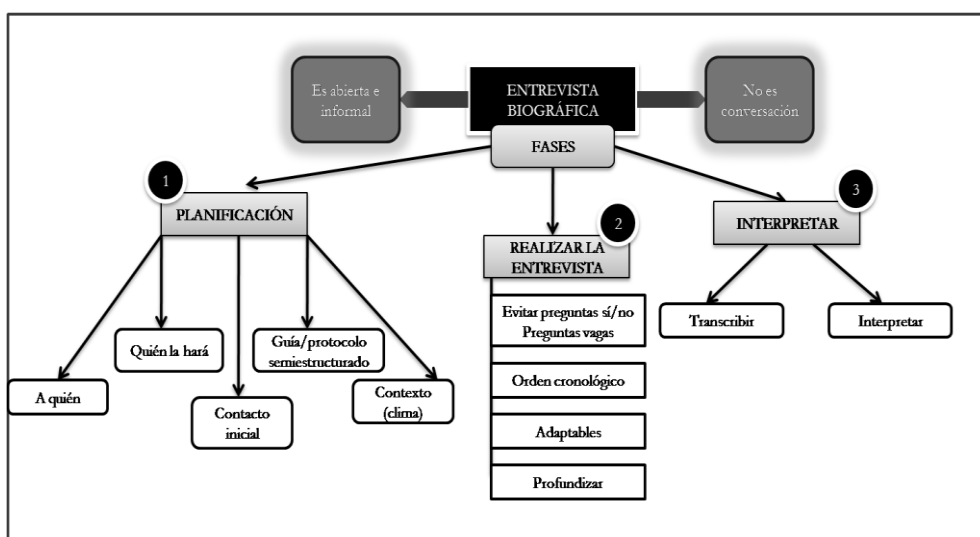


Figura 10.7: Fases en el desarrollo de la entrevista biográfico-narrativa

a. Formación de la investigadora en investigación biográfico-narrativa.

La necesidad de la investigadora estribaba en la profundización metodológica en torno a la investigación biográfico-narrativa. Sólo contábamos con una visión epidérmica respecto a algunos fundamentos únicamente conceptuales, por lo que la urgencia de analizar y tantear el campo narrativo quedaba determinado como una cuestión eminentemente esencial y significativa.

Hablamos de horas dedicadas a la lectura de estudios, artículos, tesis doctorales, monográficos, libros, así como otra serie de documentos. Recopilamos un amplio espectro de material informativo, por lo que se hizo imprescindible la clasificación y organización de ese compendio de archivos. Para ello, recurrimos, entre otras cuestiones, al empleo de algún soporte informático que nos facilitase la creación de una biblioteca en la que archivar

la información disponible, en este caso optamos por la aplicación “Adobe Digital Editions”⁵⁶ (Ilustración 10.1.). Con ello nos aseguramos la gestión de nuestros documentos, a la par que nos facilita el acceso a los mismos.

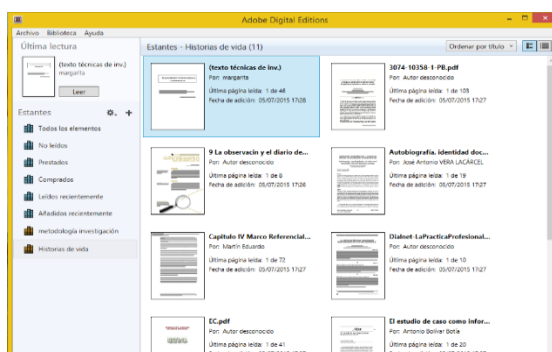


Ilustración 10.1: Organizar y gestionar archivos con Adobe Digital Editions

La siguiente fase del desarrollo del estudio tiene como finalidad clarificar la revisión bibliográfica que realizamos en torno a la investigación biográfico-narrativa, donde se muestra con detalle el proceso que seguimos para la búsqueda de la literatura, con la que crear y narrar el esquema propiamente conceptual, es decir, la base teórica para el estudio subjetivo-narrativo.

b. Revisión bibliográfica de autores e investigaciones pertinentes al tema.

Cualquier investigación, dentro del corpus del ámbito científico, demanda como una de sus fases iniciales la revisión de la literatura en torno a un tópico específico. En nuestro caso, la búsqueda bibliográfica tenía como finalidad sentar las bases de una metodología con la que no habíamos tenido contacto. Se trata de una revisión crítica de la literatura científica asociada a la investigación biográfico-narrativa, orientada a incrementar las potencialidades

⁵⁶ Adobe Digital Editions es una aplicación de Internet sofisticada (RIA) creada desde la base para la publicación digital. Brinda una manera simple y atractiva de adquirir, gestionar y leer libros electrónicos y otros tipos de publicaciones digitales. Es una herramienta gratuita que gestiona y facilita la lectura y manejo de documentos.

Consultar en: <https://rodrigoirazabal.wordpress.com/2009/05/25/adobe-digital-edition/>

de la investigación, dotándonos de un bagaje conceptual que profundice en la comprensión del método biográfico.

Desde una visión general, tratamos de aproximarnos de manera epidérmica, en primer lugar, a cuestiones que atañen a la investigación biográfico-narrativa, este acercamiento nos permite destacar a la Historia de vida como técnica insignia en este tipo de investigación y para el nuestro, como complemento excepcional, al estudio intensivo basado en estudios de casos únicos.

Delimitamos su concepto (Sarabia, 1985; Ruiz Olabuénaga, 2012; Pereira de Queiroz, 1991; Goodson, 1992; Marinas y Santamarina, 1993; Ascanio, 1995; De Miguel, 1996; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Pujadas, 2002; Korblint, 2004; Leite, 2011), así como su relevancia en el ámbito educativo a través de dar visibilidad a las historias de maestros y de maestras. Desde esta última cuestión, seleccionamos algunas investigaciones (tesis doctorales, libros) que indagan en la trayectoria vital de docentes comprometidos con otro tipo de educación (Aldecoa, 1990; Salgueiro, 1998; Caballero, 2001; Gil, 2001; Sala, 2002; López de Maturana, 2003; Goodson, 2004; Sancho y Rivas, 2011; Rivas, Hernández, Sancho y Núñez, 2012; Reis y Climent, 2012).

Por otra parte, profundizamos en el sentido de la entrevista biográfica (Kahn&Cannell, 1977; Prins, 1994; De Garay, 1997; Vela, 2001; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) para este tipo de investigación. La revisión documental nos condujo hacia su concepto, finalidad, los momentos para el desarrollo de la entrevista, entre otros.

Para la revisión de la literatura asociada a la investigación biográfico-narrativa, hemos empleado los siguientes tipos de documentos:

<i>Documento primario</i>	Es aquella publicación con información original que reproduce el contenido completo e íntegro de la misma. Dentro de los documentos primarios seleccionamos: libros o compilaciones, revistas científicas, revisiones bibliográficas, tesis doctorales y actas de congresos
<i>Documento secundario</i>	Son compendios que recogen y proporcionan información sobre documentos primarios, suponen una información bibliográfica. Una vez consultados, requieren por tanto iniciar una búsqueda de literatura primaria a la que hacen referencia. Entre ellos, identificamos los índices de contenidos
<i>Documentos terciarios</i>	A veces se distingue esta categoría para hacer referencia a aquellos que sintetizan información de los documentos primarios y secundarios, como es el caso de un directorio de bases de datos
<i>Internet y documentación</i>	A través de la red podemos acceder a la literatura primaria y a fuentes secundarias

Tabla 10.6: *Tipología de documentos para la revisión bibliográfica*

El corpus bibliográfico nos permitió diseñar las distintas fases por las que transitar hasta llegar al informe final de la historia de vida. Al mismo tiempo, de la revisión crítica de la literatura extrajimos una serie de conclusiones que tuvimos en cuenta durante todo el proceso:

Conclusiones de la literatura asociada al tema	
a.	<i>Es necesario tener en cuenta que la historia de vida no es social, ni física, ni subjetiva, sino que es todo al mismo tiempo, unido en una totalidad compleja y original</i> (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008:33).
b.	La investigación biográfico-narrativa es una investigación de corte cualitativo que se interesa fundamentalmente por las voces propias de los sujetos y del modo cómo expresan sus vivencias (Rivas, s/f).
c.	Admite un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).
d.	Tres características en el proceso de investigación: compartir la construcción de un relato o narración, enmarcada en un proceso democrático y colaborativo y, como método de recogida de las evidencias, la entrevista (Sepúlveda y Rivas, 2003).
e.	Las narrativas permiten entender cómo los y las docentes vivencian sus realidades de enseñanza y, además, los proyectos de desarrollo o cambio en el futuro.
f.	<i>Las Historias de profesores constituyen una importante línea de investigación sobre la formación del profesorado. Su aplicación resulta también oportuna para el estudio de las “voces” en el aula</i> (Colás, 1997: 282-283).

Tabla10.7: Conclusiones de la literatura asociada a la investigación biográfico-narrativa

c. Determinación y selección de la muestra: participantes en el estudio.

En este apartado nos referimos al primer eslabón de la cadena tendente a la realización de este estudio; es decir, los *participantes y colaboradores de la investigación*. Atendiendo a las características de una sociedad en permanente cambio, la educación necesita el trabajo de docentes que proporcionen aire fresco a las instituciones escolares. Se trata de maestros y maestras que conocen los mecanismos para desprenderse del olor vetusto, en numerosas ocasiones, perenne en aulas silenciosas y ancladas en lo arcaico.

Por tanto, al hablar de la *identificación del caso*, nos referimos al elemento más representativo y relevante en estudios que tomen como eje lo narrativo. Es su particular modo de comprender el mundo y de vivirlo lo que nos interesa para acercarnos al seno educativo, para interpretarlo y reflexionar sobre él. Digamos pues, que la participante es la voz, el alma, el corazón y la cabeza de nuestro estudio, sin dejar de lado a esos pequeños actores y actrices que otorgan sentido a su quehacer didáctico.

Apostando por un diseño de investigación de corte cualitativo e interpretativo, la selección de la informante se convierte en un proceso minucioso, detenido y relevante. Se trata de un proceso conjunto, ubicado en un determinado escenario, donde investigador e informante forman un tándem ejemplar: *“en el camino a la sabiduría, el primer paso es silencio; el segundo,*

escuchar; el tercero, recordar; el cuarto, practicar; el quinto, enseñar a otros”(Solomon ibngabirol, 1021-1058).

Atkinson (1998) y Bolívar, Domingo y Fernández (2001) definen la narrativa como un método de investigación cualitativa que recoge información y construye sentido a partir de acciones temporales, en esencia subjetivas, de la vida de una persona, empleando para ello, la descripción y el análisis de los datos biográficos. Nuestra informante, por medio de la *narrativa*, reconstruye la experiencia de momentos importantes y sentimientos que afloran ante los acontecimientos. Mediante la *reflexión*, va a dar sentido a lo vivido, se hace consciente de su propia vida, haciendo explícito lo implícito, ve lo que estaba recóndito y aclara lo que permanecía confuso. Con la estructura narrativa, la docente da sentido a su mundo.

Una de las preocupaciones de la investigación biográfico-narrativa es la necesidad de aunar lo biográfico singular en un marco de estructura más general: el contexto sociocultural del grupo (Conelly&Clandinin, 1997). Nosotros estudiaremos la historia y trayectoria personal a través del análisis de un caso –singular y único-: *perfil personal, familiar y profesional*; y los temas correspondientes *al estudio de la acción educativa en el aula*, mediante un estudio particular, evitando realizar comparaciones y generalizaciones. Por tanto, la intención de este estudio es *indagar en la biografía de una docente innovadora, crítica y reflexiva en el ámbito de la educación infantil, intentando reconstruir, a partir de su relato, momentos significativos e “incidentes críticos” de su historia personal, que permitan comprender porque su práctica es innovadora.*

Como señalamos en el estudio intensivo, de casos, la selección de los casos es de suma relevancia, puesto que *en esta etapa se define la unidad de análisis o de observación que es lo que constituye el caso a investigar* (Castro, 2010:44). Así, cuando se opta por poner en práctica un estudio de caso, al igual que ocurre con las historias de vida, no se selecciona una muestra representativa de una población, sino una muestra teórica. Así como con un propósito e intenciones explícitas (Patton, 1990). Al tiempo que es necesario escoger aquellos casos que proporcionen una mayor oportunidad de aprendizaje con respecto a la problemática objeto de estudio (Stake, 1994).

Geertz (2000:20) considera que *“si uno desea comprender lo que es una ciencia, en primer lugar deberá prestar atención, no a sus teorías o a sus descubrimientos, y ciertamente no a lo que los abogados de esa ciencia dicen sobre ella; uno debe atender a lo que hacen los que la practican”*.

El criterio que se ha tomado para decidir la selección de la docente, se realizó en base a la caracterización de Pujadas (2002:47):

“(...)la meta más deseada y difícil de alcanzar es conseguir hallar las circunstancias que permitan una buena historia de vida. Esto no es nada fácil, pues hay que conseguir no sólo un informante, que esté inmerso en el tema que estamos estudiando, y que tenga además una buena historia que contar. Se requiere, además, un relato que sea narrativamente interesante y sea completo, de que depende enteramente las características del sujeto elegido: que sea brillante, genuino, sincero, que sea autocrítico y analice con una cierta perspectiva su propia trayectoria vital.

Sin todos estos requisitos es difícil que el investigador se decida a ensayar esta forma de documentos científicos, la historia de vida”.

Así, seleccionamos a *una docente*, con una trayectoria personal y profesional definida dentro del campo de la innovación educativa y por hacia la mejora escolar. Como indica Bolívar et al. (1998) en la elección de los sujetos es importante acceder a informantes con una *alta competencia narrativa* (capaz de expresar su realidad personal y profesional, su pensamiento, su práctica...; y por otro, que pueda entender y describir la realidad objeto de nuestro estudio), lo que a su vez comporta un conjunto de decisiones éticas y estratégicas. Otro aspecto relacionado con la selección de informantes que sugiere Valles (1997) es el criterio de accesibilidad (posibilidad de acceder fácilmente al caso de estudio), el cual tiene que ver con las “*consideraciones pragmáticas*” (Hammersley & Atkinson, 1994:38) o los “*recursos disponibles*” (Morse, 1994:222).

En las historias de vida “*la voz del informante tiene un papel fundamental no sólo como informante, sino como punto de contraste de los diferentes momentos y formas de decir*” (Goodson, 2004:23).

El *proceso de identificación del caso* se hizo a través de diferentes fuentes: *por conocimiento directo de la práctica, por ser reconocida dentro del campo educativo, por contar con publicaciones sobre su práctica educativa.*

Como subrayamos en la *selección de los participantes* en el estudio de casos, optamos por los mismos, ya que nuestro propósito alberga la necesidad de *conectar el estudio subjetivo y estudio intensivo en aras de comprender profundamente los procesos que intervienen en el aula.*

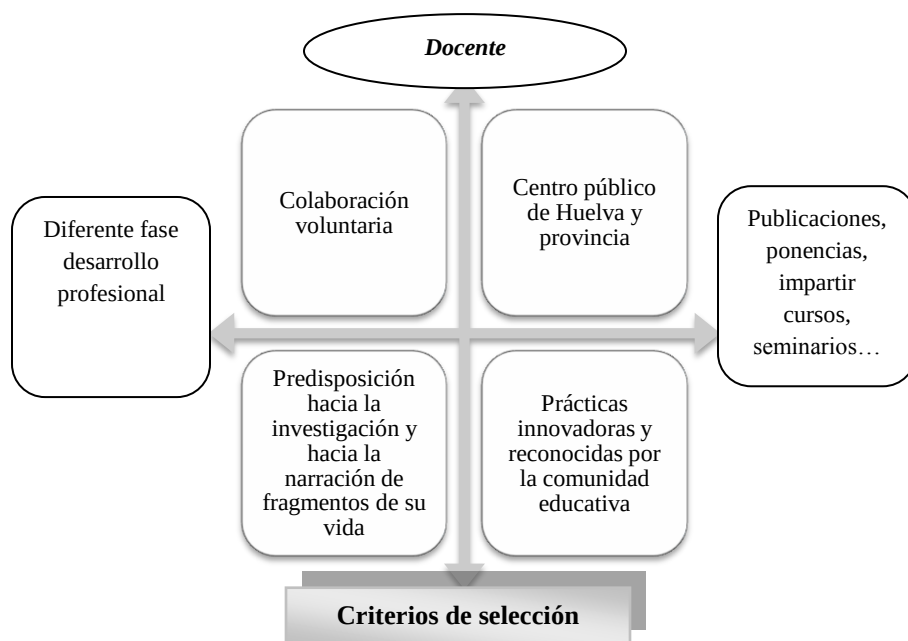


Figura 10.8: *Criterios de selección de la participante*

Seleccionada la muestra objeto de estudio, seguidamente se advierte una nueva fase denominada *proceso de negociación de la investigación*. En esta fase entregamos información a la participante sobre los objetivos y el contenido de la investigación, así como los procedimientos que va a suponer su participación. Al abordar el proceso de negociación, seguimos las siguientes *recomendaciones* (Taylor & Bodgan, 1994; Viruet, 1997; Atkinson, 1998):

- a. Inicialmente, se informó a la participante de llevar a cabo una primera reunión informal, individual, para explicarle el propósito del estudio, el alcance de la información que va a ofrecer, así como una serie de consideraciones éticas: garantizar el anonimato del participante, consentimiento informado, revisión por parte de la interesada, etcétera.
- b. En esta sesión se establece un cronograma con las sesiones para realizar la entrevista en profundidad, así como el horario, a medida de la participante. Una cuestión relevante es permitir un tiempo amplio para recoger la información (delimitar la duración aproximada de las sesiones).
- c. En la reunión, además, se le explicó que durante el desarrollo de las sesiones, la investigadora recogería notas mientras la informante narra su historia —sólo lo esencial—. La historia de vida se grabará únicamente con el consentimiento de las participantes.

- d. Se aclarará a la docente, que es necesario compartir con ella la entrevista grabada y transcrita para corroborar que toda la información obtenida es fiel y exacta.

En resumen, se seleccionó el caso de Juliaporque la investigadora mantiene una relación estrecha con la docente desde diversas posiciones, en primer lugar, por colaborar durante un curso con ella llevando a cabo un taller de informática con sus escolares de cuatro años. En segundo lugar, por cooperar con la docente en la experimentación de un proyecto de trabajo. Y finalmente, por una serie de cuestiones personales que hacen que mantengamos una vinculación más allá del terreno profesional.

Para conocer el sentido del estudio subjetivo, nos dirigimos a la informante entregándole información tanto en lo referido al contenido y objetivos de la investigación, como los procedimientos que implicará su participación. La investigación con historias de vida aboga por la importancia del *consentimiento informado* de la entrevistada y de tener presente la libertad que tiene el sujeto frente a la propuesta realizada. Se le explicó que probablemente la investigación sería publicada y que, por tanto, se respetaba en todo momento su *anonimato* y *confidencialidad*.

Una vez negociada su colaboración establecimos un *acuerdo y compromiso de participación* en el estudio que recogía los puntos que sintetizamos a continuación:

- i. El rol que adquiere la investigadora será el de recoger información pertinente a través de una entrevista en profundidad y una historia de vida personal y profesional.
- ii. La investigadora se compromete a: entregarle antes de la realización de la entrevista, una guía de preguntas relacionadas con el tema principal de la tesis para facilitar la reflexión y preparación de la misma. Así como la necesidad, de que como informante, tiene que realizar una breve reflexión sobre su práctica profesional.
- iii. Trasladarse al lugar que la participante prefiera para el desarrollo de la entrevista.
- iv. Remitirle las transcripciones de sus entrevistas y un borrador del relato de vida, para que lo revise y proponga los cambios que estime oportunos.
- v. La docente participante tendrá derecho a la libre expresión de sus ideas. La protección y confidencialidad de su identidad mediante el empleo de seudónimos y omisiones de lugares y referencias que los que se pueda identificar a los participantes, sin alterar el sentido básico y esencial de los datos.
- vi. Aceptar la opción de abandonar el estudio en cualquier momento que considere oportuno.

En definitiva, acercarnos a la vida de la docente, supone adentrarse en un terreno rodado por héroes anónimos, donde al conocer la historia de uno podemos aproximarnos a la historia de otros. Todo ello, bajo un marco donde

las divergencias y convergencias entre relatos ponen el acento en torno a la comprensión de la identidad docente, desde múltiples perspectivas.

En palabras de Michel de Certeau:

“Este héroe anónimo viene de lejos. Es el murmullo de las sociedades. De todos tiempos, previene los textos (...) Poco a poco, ocupa el centro de nuestras escenas científicas. Los proyectores han abandonado los actores poseedores de nombres propios y blasones sociales para girarse hacia el coro de los figurantes en los costados, para fijarse en fin sobre la muchedumbre del público” (De Certeau, 1990:11).

d. Recogida de evidencias y datos biográficos: Instrumentos.

Escuchar la historia de otro es a menudo la manera más sobrada y profunda de reconocer los vínculos que compartimos como seres humanos (Ettling, 1998:177). Esa historia, ese relato, se construye y re-construye gracias a la incorporación, en la investigación biográfico-narrativa, de una serie de “motores” que permiten su desarrollo.

Por tanto, la investigación educativa requiere y se ampara en una diversidad de instrumentos para la recogida de información durante el trabajo de campo, por ello es imprescindible plantearse metodológicamente el por qué son necesarios determinados métodos, técnicas e instrumentos. Al tiempo que la recogida de información no puede alejarse de los interrogantes que nos preocupan en un proceso de investigación y para seleccionar las técnicas e instrumentos de obtención de datos hemos de dar respuesta a preguntas tales como: *¿qué tipo de información necesitamos en el estudio?, ¿cómo podemos recogerla?, ¿en qué forma va a quedar registrada?* (Arribas, 2008). En la investigación biográfico-narrativa, lo que interesa principalmente, es analizar el mundo personal, profesional y social a través de la narración que realiza la informante (Huchim & Reyes, 2013).

Una vez planteado el diseño de la investigación, junto a la metodología (proceso y fases), se planificaron y diseñaron los instrumentos que se emplearían para la recogida de información, teniendo como telón de fondo los propósitos del estudio. En este tipo de estudio o perspectiva de investigación, existen diferentes instrumentos que se emplean, no obstante, la entrevista, con todas sus variantes, es la base de la metodología biográfica (Flick, 2012).

Por otra parte, *los instrumentos metodológicos deben permitir explicitar las dimensiones del pasado que pesan sobre las situaciones actuales y su proyección en formas deseables de acción* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:156).

En cuanto a las fuentes de recogida de información puede ser variado, las más empleadas en esta metodología de investigación son: los diarios, los documentos personales, las autobiografías, las cartas, las observaciones, las entrevistas en profundidad, publicaciones (libros, artículos...), producciones personales, producciones del alumnado, etc. (Pascual, 2003). A continuación,

mostramos una tabla que sintetiza los instrumentos para la recogida de datos biográficos según Clandinin & Connelly (1994).

I.	<i>Historia oral:</i> los docentes cuentan su historia personal y profesional en relación con los contextos sociales, familiares o escolares. Se emplea de acuerdo con metodologías de la antropología e historia oral.
II.	<i>Anales y crónicas:</i> los participantes construyen anales de su vida o partes de ella: líneas esquemáticas de los principales hechos o acontecimientos, así como incidentes críticos, divididos por segmentos, son conectados, dándoles un sentido.
III.	<i>Historias/relatos de familia:</i> contar y escribir sobre historias familiares (sucesos y miembros de la familia). Al tiempo se formulan observaciones sobre el contexto económico y social que ha contribuido a configurar una identidad personal.
IV.	<i>Fotografías, memorias y otros artefactos personales:</i> conjunto de materiales de la vida profesional y personal que recogen recuerdos de la experiencia.
V.	<i>Entrevistas:</i> más o menos abiertas acerca de aquellas cuestiones que interesan al investigador sobre diversos aspectos. Su contenido debe ser consensuado con los profesores.
VI.	<i>Diarios:</i> informes de la vida en el aula, registran observaciones, analizan experiencias e interpretan sus prácticas en el tiempo. En otro empleo, como diarios de investigación, reflejan el proceso de investigación. Se pueden intercambiar (entre investigadores y profesores) como parte del proceso de investigación.
VII.	<i>Escritos autobiográficos:</i> en los escritos autobiográficos la gente escribe sobre sus historias, anhelos, ambiciones, sus narrativas personales y profesionales. A diferencia de los diarios (fragmentos de experiencias), los escritos autobiográficos describen un contexto global de la vida.
VIII.	<i>Cartas:</i> cartas cruzadas entre el investigador y los profesores. Son un diálogo escrito, particularmente importante dentro de una investigación en colaboración.
IX.	<i>Conversaciones:</i> podemos considerarlas como entrevistas no estructuradas. En las conversaciones la gente habla libremente sobre las cuestiones. Transcritas pueden ser objeto de análisis posterior.
X.	<i>Notas de campo y otras historias de campo:</i> notas escritas por el investigador (o por los propios profesores participantes en estudios de colaboración) en su observación del campo. La grabación no puede sustituir las necesarias notas del investigador.

Tabla 10.8: *Instrumentos para la recogida de información.*

Se justifica, por tanto, el empleo –en nuestro estudio– de instrumentos de recogida de información tales como la entrevista biográfica dirigida a la docente, biograma, incidentes críticos, cuaderno de notas de la investigadora, registro tecnológico, con medios (grabadora), así como otra serie de documentos: fotografías, reflexión personal sobre la práctica docente (redactada) y observación directa (en el aula)⁵⁷.

En el siguiente cuadro se observa la relación de los objetivos, con el sistema de registro, el procedimiento empleado, el observador, el contexto y el ámbito de análisis. Partimos de los tres propósitos generales del estudio para ofrecer un perfil determinado en función de los elementos especificados.

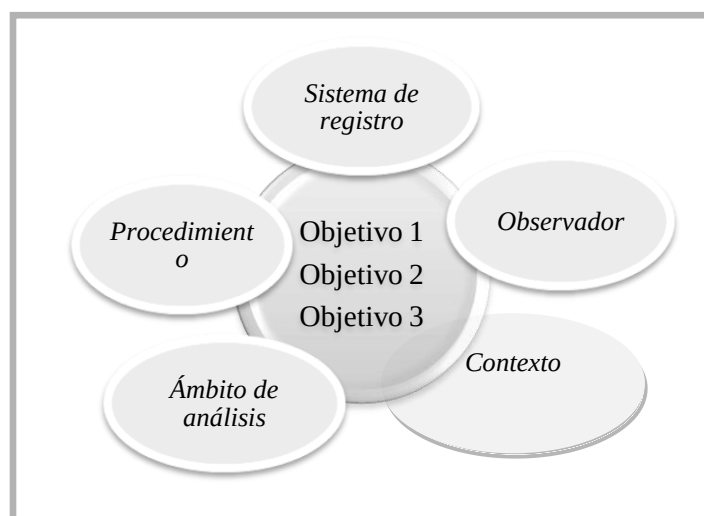


Figura 10.9: *Relación de objetivos con otros elementos*

⁵⁷La observación directa se empleó como técnica esencial para el desarrollo de los estudios de caso. Sin embargo, como el estudio subjetivo se encuentra parejo al estudio intensivo, la observación de la práctica cotidiana resulta esencial para interpretar aquellos momentos en los que las docentes hacen hincapié en su filosofía educativa, en la vida en la escuela y en el aula, entre otras.

Objetivo 1				
<i>Conocer los momentos clave en la trayectoria vital y profesional de la docente implicada en el proceso, con la finalidad de llegar a la comprensión de su práctica educativa en el aula.</i>				
Sistema de registro	Procedimiento	Observador	Contexto	Ámbito de análisis
<i>Entrevista biográfica</i>	<i>Narrativo</i>	<i>Investigadora Docente</i>	<i>Aula Otros escenarios</i>	<i>Actitudes, valores, opiniones</i>
Objetivo 2				
<i>Profundizar en aquellos elementos –desde la visión de la protagonista- que en el Estudio de Caso hayan pasado desapercibidos y que pueden ser relevantes en la investigación.</i>				
Sistema de registro	Procedimiento	Observador	Contexto	Ámbito de análisis
<i>Entrevista biográfica</i>	<i>Narrativo Categorizado Descriptivo</i>	<i>Investigadora Docente</i>	<i>Aula Otros escenarios</i>	<i>Actitudes, valores, opiniones</i>
Objetivo 3				
<i>Analizar los incidentes críticos emergentes en la trayectoria profesional y personal de la docente. Se trata de identificar los cambios de trayecto, los obstáculos, las “idas y venidas”.</i>				
Sistema de registro	Procedimiento	Observador	Contexto	Ámbito de análisis
<i>Entrevista biográfica Tabla de incidentes críticos</i>	<i>Narrativo Categorizado Descriptivo</i>	<i>Investigadora Docente</i>	<i>Aula. Otros escenarios. Hogar de la investigadora</i>	<i>Actitudes, valores, opiniones</i>

Tabla 10.9: Especificación de objetivos según diferentes elemento

❖ ***Entrevista biográfico-narrativa: planificación, elaboración de la guía/protocolo y desarrollo.***

La técnica principal para recabar información en la investigación biográfico-narrativa, es la entrevista. En el método biográfico los testimonios orales que se recaban a través de las historias de vida son elementos clave. En este sentido, “la historia admite como una práctica importante dentro de su quehacer, la construcción de historias de vida, entendidas como narraciones autobiográficas orales generadas en el diálogo interactivo de la entrevista” (De Garay, 1997:5). Sin olvidarnos, que la parte dialógica es esencial para trabajar con historias de vida, dado que permite el contacto directo con los participantes y por ende, la posibilidad de conocer sus aspectos subjetivos.

El empleo de la técnica biográfico-narrativa y de la entrevista biográfico narrativa como instrumento, parte de la necesidad de otorgar valor a la voz de la docente en el camino hacia la construcción de los referentes que guían su práctica profesional cotidiana. Taylor & Bogdan (1994:101) definen la entrevista cualitativa en profundidad como:

“(...) reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”.

Según Bolívar, Domingo y Fernández (2001), un enfoque biográfico-narrativo requiere que el investigador no aplique un protocolo fuertemente estructurado al diálogo/entrevista. No obstante, es necesario cuidar el protocolo guía de la entrevista, ya que, una entrevista es un acto de comunicación y el entrevistador uno de los actores, por lo que se recomienda que memorice las cuestiones, para romper la imagen, fácilmente asumible por el entrevistado, de unas cuestiones sobre el papel que deba ir respondiendo. En su lugar, una entrevista biográfica requiere un diálogo abierto.

Se ha definido la entrevista como una situación construida o creada con el fin específico de que un individuo pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sobre sus anticipaciones e intenciones futuras (Kahn & Cannell, 1977).

En la entrevista podemos distinguir tres momentos:

- a. La entrevista como *acontecimiento*. La realización y vivencia de la interacción entre entrevistador y entrevistado, donde –además del propio discurso– se pueden captar las actitudes, formas de ser, etc.
- b. La entrevista *registrada*. Donde se percibe auditivamente las reacciones (tono, expresión) de la interacción y puesta en palabra.
- c. La entrevista-*texto*. Una vez transcrita se convierte en texto, donde se pierde la voz, para quedarse con los recursos inevitables de la lectura para su intelección.

Se eligió la entrevista en profundidad como la técnica para la recolección de datos e información con esta propuesta metodológica, dado que la parte dialógica es esencial para construir historias de vida, al permitir el contacto directo con los actores y por ende, la posibilidad de conocer y comprender sus aspectos subjetivos, acontecimientos relevantes de su pasado, su presente y su visión de futuro. Esos recuerdos personales *permiten aportar frescura y una riqueza de detalles que no podemos encontrar de otra forma* (Prins, 1994:171). Autores como Bolívar, Domingo y Fernández (2001:150) consideran que *la entrevista biográfica no es sólo un instrumento de recogida*

de información; mediante el diálogo se desarrolla un significado compartido y se construye el sentido sobre el asunto.

Con la entrevista narradora e investigadora se nutren de una palabra contextualizada y vivida. Es navegar en el pasado, dibujando los elementos de un paisaje con aspectos difusos en el presente, pero añadiendo color, personas y sentimientos a lo experimentado. Se trata de un ejercicio de reflexión complejo, influenciado por múltiples variables a cuidar y tener en cuenta. La historia de vida se entreteje entre las dos, narradora e investigadora. En este contexto, *la realidad de un sujeto sobrepasa al propio investigador y al propio investigado, presentándose como un entrelazado de contextos, narraciones, anécdotas, intersticios que constituyen la historia de vida* (Torregrosa y Falcón, 2012:49)

Por tanto, en nuestro caso el interés por la biografía personal es dúplice, puesto que además de formar parte del objetivo de la investigación, paralelo al estudio de casos, es un medio para *“lograr que las personas se abran y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas”* (Taylor & Bogdan, 1994:85).

La articulación de la entrevista biográfica queda retratada en la siguiente figura (10.10).

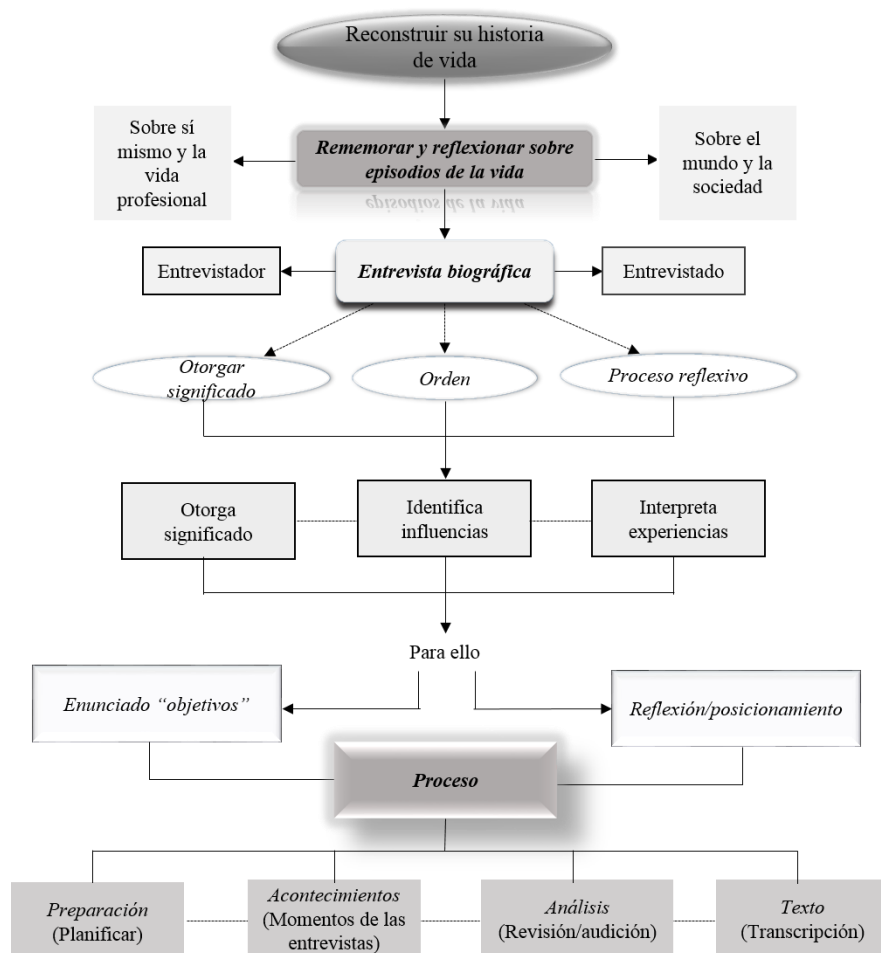


Figura 10.10: Esquema de la entrevista biográfica

I. Planificación de la entrevista en profundidad.

Taylor & Bogdan (1994) definen la entrevista en profundidad como “una técnica de investigación cualitativa (consistente en) encuentros repetidos, cara a cara, entre un investigador y sus informantes, los cuales se orientan a entender las perspectivas del entrevistado sobre su vida, experiencia o situaciones personales tal y como son expresadas por sus propias palabras”. La relevancia de la entrevista en la investigación biográfico-narrativa radica en que se recurre al trabajo con la protagonista de la historia de vida, lo que permite tener un acercamiento directo e interacción constante con el entrevistador/investigador. Por el factor personal del entrevistado, no hay una entrevista biográfica igual a otra, tiene un grado de imprevisibilidad; pero debe ser planificada en sus tiempos, y –sobre todo- en las cuestiones a

plantear (guía o protocolo de preguntas). Algunos aspectos básicos que tuvimos presente en la planificación fueron (Figura 10.11.):

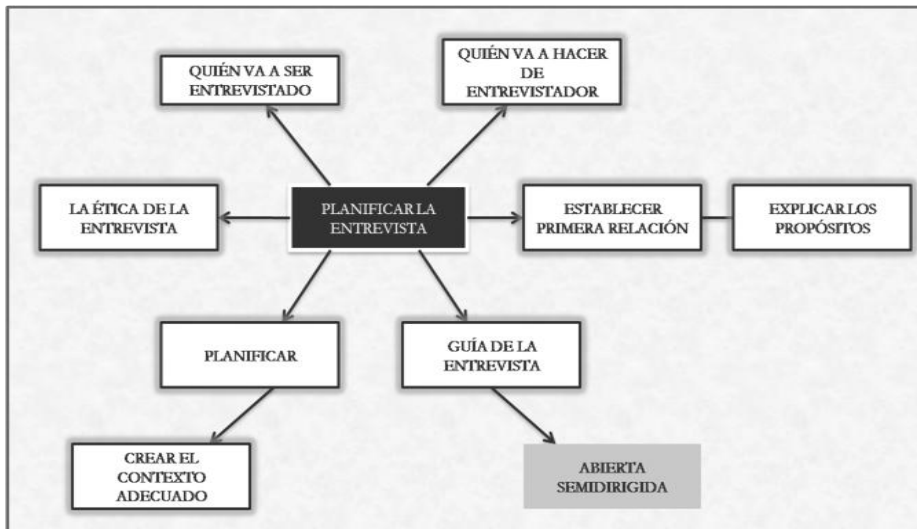


Figura 10.11: Elementos para la planificación de la entrevista biográfica

Para la planificación de la entrevista biográfica, nos planteamos que el lenguaje debía ser en todo momento claro y directo y registrar el de la informante fielmente, nunca corregir, ni cambiar su expresión, sólo en los casos en los que se demande. Asimismo, determinamos que la informante tenía que asumir un rol activo durante la segunda fase, es decir, en el proceso de recolección de los datos. Que no se sintiera en ningún momento obligada ni forzada.

Se consideraron para la realización del trabajo de campo las siguientes herramientas: grabadora, cuaderno de campo, ordenador, así como el guión/protocolo para el desarrollo de la entrevista.

SÍNTESIS FASE DE PLANIFICACIÓN						
1º Foco de atención	A QUIÉN	Julia	Docente etapa de Educación Infantil	Edad: 50-60 años	Más de 20 años de docencia	Participación en proyectos de innovación e investigación Publicaciones de artículos en revistas de divulgación en el campo educativo, entre otros.
2º Foco de atención	QUIÉN REALIZA LA ENTREVISTA	En este caso entrevistadora e investigadora coinciden en la misma figura.				
3º Foco de atención	CONTACTO NEGOCIAR	• Explicación de los propósitos y contenidos del estudio. • Garantizar anonimato y confidencialidad. • Revisión por parte de las informantes. • Determinar número de sesiones, duración, espacio...				
4º Foco de atención	CONTEXTO	• Buscar un lugar adecuado, cómodo, libre de interrupciones y ruido exterior, donde las protagonistas puedan dialogar abiertamente.				
5º Foco de atención	ALGUNAS CUESTIONES	• La investigadora no asume un rol terapéutico. • Lenguaje claro y directo. • Registrar la narración de los informantes, nunca corregir, ni cambiar expresión. • Herramientas recolección de datos: ▪ Grabadora. ▪ Cuaderno de campo. ▪ Ordenador. ▪ Guión/protocolo (procurar memorizarlo).				
6º Foco de atención	GUIÓN PROTOCOLO	• Preguntas abiertas. • Guión semiestructurado. • Contempla diferentes períodos de vida, así como expectativas y planes futuros.				

Tabla 10.10: Síntesis de la planificación de la entrevista profundidad

II. Elaboración de la guía/protocolo semiestructurado.

Se entiende que el protocolo o guía de la entrevista es un “*instrumento diseñado para obtener información que tribute conocimientos a un campo temático y al progreso profesional*” (Taylor & Bogdan, 1994:112). Este proceso se realizó mediante la exploración e indagación de la palabra de una docente de la enseñanza pública, sobre su quehacer pedagógico en la acción educativa, motivado e influenciado por una historia personal y trayectoria profesional que la envuelve y condiciona.

En este sentido adquiere un significado importante el desarrollo profesional del propio docente al tiempo que la reconstrucción de su identidad.

En palabras de Domingo, Fernández y Barrero (2013:118), “*el desarrollo profesional puede conceptualizarse como un proceso de evolución que está ligado a cambios, aprendizajes, mejoras, perfeccionamientos reflexivos, etc. por el que atraviesa el sujeto en el ámbito de su profesión. Está vinculado tanto a la formación previa y permanente, como con los procesos de interrelación/interacción con el contexto profesional y cultural en el que se desarrolla*”.

Hablamos de un instrumento que presenta un esquema lineal de la vida personal y profesional de los docentes, donde queda manifiesta y definida su identidad, entendida ésta como “*el resultado, a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones*” (Dubar, 2000:109).

Bolívar, Fernández y Molina (2004) definen cuatro grandes dimensiones de identidad: “*social, cultural, personal y profesional*”. Al mismo tiempo, Caballero (2009) habla de tres tipos de identidad: “*identidad social, identidad situacional, identidad profesional, identidad narrativa e identidad biográfica*”. Para abordar y afrontar este estudio optamos por una combinación de identidades: la identidad personal, la identidad profesional, la identidad narrativa y la identidad biográfica.

Tipos de identidades	Contenido
Identidad personal	El desarrollo de la identidad personal está íntimamente ligado al autoconcepto y autodesarrollo profesional (Mieles, Henríquez y Sánchez, 2009). Medina (1998:64) plantea que: <i>“la identidad personal se consolida cuando cada docente descubre sus ideas básicas y emergen las creencias implícitas acerca de sí mismo y de su situación con los colegas y con los demás miembros de la comunidad educativa. Las concepciones y las autopercepciones que construyen los docentes en torno a su tarea educativa son esenciales para lograr la identidad personal y, especialmente, la profesional”</i>.
Identidad profesional	<i>Se crea por las propias experiencias personales y las valoraciones que han tenido ciertos acontecimientos en la vida profesional del individuo. Se construye día a día a través de las experiencias personales vividas, donde se reflejan logros y fracasos</i> (Segovia, Fernández y Barrero, 2013: 120). Se deduce la inclusión de la docencia como una profesión que enlaza-une las identidades personales y profesionales (Fernández, 2006). Con el protocolo, insistimos y nos preocupa cómo las experiencias personales (identidad personal) han conducido a formar esa identidad profesional, en la medida, de comprender su forma de contemplar y actuar en el aula. <i>Es importante señalar que la identidad profesional se construye y reconstruye desde las fases de la carrera, los acontecimientos, las influencias de los centros educativos y las relaciones con los docentes. De modo que una determinada formación profesional, pertenecer a un grupo, asumir los retos e innovaciones educativas, experimentar las crisis de identidad, constituyen etapas relevantes que configuran la identidad profesional</i> (Sayago, Chacón y Rojas, 2008:554).
Identidad narrativa	La identidad narrativa es creada por el sujeto a través de los relatos (Segovia, Fernández y Barrero, 2013:120). La guía para la entrevista en profundidad adopta el rol de guía, al facilitarnos y facilitar al informante, la narración e interpretación de su historia desde una óptica subjetiva. Bolívar, Fernández y Molina (2005:4) afirman que: <i>“las narraciones autobiográficas no sólo representan al yo o lo expresan, sino que lo constituyen. Consisten en dar un orden al conjunto de los sucesos pasados, encontrando un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador era y lo que hoy es. De esta manera, la narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias pasadas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación a los proyectos futuros”</i>.
Identidad biográfica	La identidad biográfica se encuentra vinculada a la identidad narrativa, en el sentido que cada persona tiene su propia biografía vivida, su particular e idiosincrásica historia de vida. Ricoeur (1996:147) expone que <i>“la persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje”</i>.

Tabla 10.11: Tipos de identidades y contenido

Para la preparación del proceso de recogida de información a través de entrevistas, se diseñó un “*protocolo-guía de Historia de vida*”. El rasgo identificativo y característico del instrumento empleado fue su *estructuración*, ya que se elaboró sobre la base de ámbitos centrales y generales que les otorgaron cierto grado de estandarización a los interrogantes, pero con respuestas libres o abiertas y susceptibles de ser reorientadas para su entendimiento (Valles, 1997).

Concretamente el protocolo delimitaba *trece ámbitos generales de información válida: presentación, contexto social y familiar en la infancia y en la adolescencia, vida durante la infancia y el papel escolar en ella, diversos caminos de la escolarización hasta llegar a magisterio, la formación durante el magisterio, los primeros comienzos laborales, la vida personal, la vida en la escuela y en el aula, los cambios educativos, sociales, políticos y culturales en relación con el trabajo docente y la vida personal, la formación permanente, forma en que se piensa a sí mismo como docente, las imágenes y sentimientos asociados, experiencias durante su trayectoria laboral que marcaron un antes y un después en su identidad como docentes y expectativas o proyectos para el futuro.*

En el mismo se indican con carácter orientativo una serie de cuestiones abiertas sobre cada uno de esos ámbitos o bloques (ver más abajo), con la finalidad de recurrir a ellos para provocar y orientar el relato de vida por parte de la docente.

Lo más relevante de una historia de vida es conocer lo que piensa y siente el sujeto. Esto no desechó la posibilidad de incluir una serie de asuntos o temas que nos permitiesen orientar el relato en base a los propósitos del estudio.

Considerando tal apreciación, este instrumento se elaboró teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- 1) *Objetivo del instrumento de investigación:* analizar e interpretar la trayectoria personal y profesional de una docente comprometida con el cambio en la educación, desde una voz en “on”, a través de su palabra y narrativa. Con ello logramos acercarnos al ámbito donde ejerce su labor cotidiana, el aula, conociendo y comprendiendo los entresijos y entretelas de un escenario tan particular como característico.
- 2) *Aspectos teóricos:* Para su diseño y construcción ha resultado significativo la profundización en las bases, principios, orientaciones metodológicas de la investigación biográfico-narrativa. La consideración de estos aspectos nos ha permitido abrir un camino metodológico hacia este tipo de estudios y la puesta en práctica de enfoques que tienen en cuenta la voz de los propios protagonistas.
- 3) *Estructura:* Para su elaboración tuvimos en cuenta que fueran preguntas lo suficientemente abiertas como para que la entrevistada hablase con libertad y confianza sobre lo que verdaderamente le preocupase, con el mínimo dirigismo posible. *Cada conjunto de cuestiones para explorar, constituyen una unidad, fragmento o*

cuadro narrativo que forma parte de un relato que los conjunta y articula (Portela, Nieto y Toro, 2009:200). Por otra parte, agrupamos cada bloque o conjunto de bloques en base a tres tipos de preguntas: (a) *preguntas generadoras*, (b) *preguntas de narración* y (c) *preguntas de balance*.

A continuación mostramos el esquema seguido en el *diseño del protocolo*:

En primer lugar, iniciamos el proceso de entrevista biográfica, con una serie de *preguntas generadoras*. Se trata de dar a conocer los *propósitos del estudio*, al tiempo que establecer *acuerdos y colaboración*, sin olvidarnos de visibilizar los *principios* que subyacen en la investigación, tales como: anonimato, confidencialidad y la revisión por parte de los interesados, entre otras consideraciones. Del bloque de presentación se desprenden las siguientes subcategorías a las que hacer frente: *argumentos de la elección del informante*, *acuerdo verbal/negociación* y *los momentos y lugar para el desarrollo de la entrevista*.

Preguntas generadoras		
Bloques	Subcategorías	Objetivos
BLOQUE I. Presentación.	a. Argumentos de la elección del informante.	<i>Se trata de dar a conocer los propósitos del estudio.</i>
	b. Acuerdo verbal/negociación.	<i>Establecer acuerdos y colaboración.</i>
	c. Momentos y lugar para el desarrollo de la entrevista.	<i>Visibilizar los principios que subyacen en la investigación (anonimato, confidencialidad, revisión por parte de los interesados).</i>

Tabla 10.12: Preguntas generadoras del protocolo/guía en profundidad

En segundo lugar, profundizamos en la *historia personal y profesional de la docente*, indagando en aquellas cuestiones que faciliten la narrativa biográfica. Esta sección se encuentra dividida en *nueve bloques o dimensiones*.

El primer bloque, se refiere al *contexto social y familiar en la infancia y adolescencia*. De aquí se desprenden los siguientes propósitos: inicialmente, nos interesa obtener una visión de la *influencia familiar en la identidad profesional* de la docente para, posteriormente, conocer *si el desarrollo profesional se encuentra condicionado a la profesión de algún familiar*. De manera general, tratamos de valorar las figuras más importantes/relevantes en su vida. Para indagar y profundizar en estos aspectos, seleccionamos las siguientes subcategorías con sus preguntas correspondientes:

- Edad. *¿Qué edad tienes?*
- Lugar y fecha de nacimiento. *¿Dónde naciste y cuál es tu fecha de nacimiento?*
- Trabajo de los padres. *¿A qué se dedicaban tus padres? ¿Has seguido el mismo camino que alguno de ellos?*
- Número de hermanos y ocupación de los mismos. *¿Cuántos hermanos/as tienes? ¿A qué se dedican cada uno de ellos/as?*
- Figuras relevantes en su vida. *¿Cuáles han sido las figuras más relevantes en tu vida? ¿Por qué motivo/s?*
- La convivencia con la familia. *¿Cómo era la convivencia en la unidad familiar?*
- Cambios o traslados de ciudad por motivos laborales. *¿Habéis tenido que trasladaros de ciudad o de pueblo por motivos laborales de alguno de vuestros padres? ¿Por qué motivo? ¿A qué pueblos o ciudades?*
- Expectativas de los padres hacia la educación de sus hijos/as. *¿Cuáles crees que eran las expectativas de tus padres respecto a la educación de sus hijos/as?*

Preguntas de narración. Historia personal y profesional		
Bloques	Subcategorías	Objetivos
BLOQUE I. Contexto social y familiar en la infancia y adolescencia.	a. Edad. b. Lugar y fecha de nacimiento. c. Número de hermanos y ocupación de los mismos. d. Trabajo de los padres. e. Figuras relevantes en su vida. f. La convivencia con la familia. g. Cambios o traslados de ciudad por motivos laborales de los padres. h. Expectativas de la familia hacia la educación de sus hijos.	<i>Obtener una visión de la influencia familiar en su identidad profesional.</i> <i>Conocer si su desarrollo profesional ha estado condicionado o ligado a la profesión de alguno de sus familiares.</i> <i>Valorar las figuras más relevantes en su vida.</i>

Tabla 10.13: Preguntas de narración del protocolo/guía en profundidad. Bloque: Contexto social y familiar en la infancia y adolescencia

El segundo bloque se relaciona con *la vida durante la infancia y el papel escolar en ella*. La final radica en *profundizar en la visión que el informante tiene sobre su infancia en la escuela*. Analizar si esas vivencias y experiencias han influido en su manera de entender la educación, en su filosofía docente y en la práctica cotidiana en el aula. Para orientar y profundizar en este ámbito determinamos los siguientes interrogantes:

- Vida durante la infancia. En líneas generales, *¿cómo fue tu vida durante la infancia?*
- Recuerdos agradables y desagradables durante tu infancia en la escuela.
- Primeros años de la escuela. *¿Cómo recuerdas tus primeros años en la escuela?*
- Materias preferidas. *¿Cuáles eran tus asignaturas preferidas? ¿Por qué?*
- Gustos y aficiones. *¿Qué te gustaba hacer en tus ratos libres? ¿Qué aficiones tenías? ¿Sigues manteniendo esos mismos gustos y aficiones actualmente?*
- Actividades más y menos apreciadas.
- Cómo eran las clases. Describe, si te acuerdas, cómo era un día normal de clase, *¿qué recuerdas? ¿Cómo eran físicamente las clases?*
- Calificaciones obtenidas. *¿Qué calificaciones obtenías?*
- Experiencias con el profesorado. Maestros y maestras que se recuerdan.
- Relaciones con los compañeros/as. *¿El maestro/a favorecía relaciones positivas entre el alumnado? ¿Cómo fue tu relación con tus compañeros/as?*
- Juegos Infantiles. *¿A qué jugabas cuando eras pequeña? ¿Y en la escuela?*
- Castigos y sanciones. *¿En qué consistían los castigos y las sanciones de los maestros/as en la escuela? ¿Estabas de acuerdo con esas imposiciones? ¿Eran justas?*
- Método de evaluación. *¿Cómo era la forma de evaluar del profesorado? ¿Estabas de acuerdo? ¿Siempre era de la misma manera?*
- Cambios de escuela y de pueblo. Por motivos familiares, etc. *¿has tenido que cambiar alguna vez de escuela y de pueblo?*

Preguntas de narración. Historia personal y profesional		
Bloques	Subcategorías	Objetivos
BLOQUE II. <i>Vida durante la infancia y el papel escolar en ella.</i>	a. Vida durante la infancia (líneas generales). b. Recuerdos agradables y desagradables de la escuela. c. Primeros años en la escuela. d. Materias preferidas. e. Gustos y aficiones. f. Actividades más o menos apreciadas. g. Descripción de las aulas. h. Calificaciones obtenidas. i. Experiencias con el profesorado. j. Relaciones con los compañeros. k. Juegos infantiles. l. Castigos y sanciones. m. Método de evaluación. n. Cambios de escuela.	<i>Profundizar en la visión que el informante tiene sobre su infancia en la escuela, analizar si esas vivencias y experiencias han influido en su manera de entender la educación, en su filosofía docente y en la práctica cotidiana en el aula.</i>

Tabla 10.14: Preguntas de narración del protocolo/guía en profundidad. Bloque: Vida durante la infancia y el papel escolar en ella.

En tercer lugar, afrontamos los diversos caminos de la escolarización hasta llegar a Magisterio. La necesidad de explorar este ámbito nos conduce hacia el análisis de la repercusión de las diferentes etapas educativas por las que ha transitado la docente, para conocer y comprender la decisión de escoger la carrera de magisterio. Damos la oportunidad a la profesional para que explore y narre libremente la escolarización antes de iniciar la carrera universitaria, principalmente, durante la adolescencia. Nuestra cuestión es abierta y libre:

- ¿Cómo fue tu escolarización antes de llegar a Magisterio?

Preguntas de narración. Historia personal y profesional		
Bloques	Subcategorías	Objetivos
BLOQUE III. <i>Diversos caminos de la escolarización hasta llegar a Magisterio.</i>	a. En líneas generales, escolarización antes de llegar a magisterio.	<i>Analizar la incidencia de las diferentes etapas educativas por las que ha transitado la docente, para conocer y comprender la decisión de escoger la carrera de magisterio.</i>

Tabla 10.15: Preguntas de narración del protocolo/guía en profundidad. Bloque: Diversos caminos de la escolarización hasta llegar a Magisterio

La formación durante Magisterio, forma el cuarto bloque de las preguntas de narración. El objetivo consiste en *profundizar en esta etapa como el inicio a la carrera docente*. Nos preocupa la influencia de los docentes en su forma particular de ver la educación, las experiencias significativas, la vinculación a algún área o departamento, así como la colaboración con algún docente, entre otras cuestiones. De este bloque se desprenden los siguientes interrogantes:

- Año de comienzo y finalización. *¿En qué año comenzaste a estudiar y cuando finalizaste? ¿Por qué rama optaste?*
- Lugar donde estudió. *¿Dónde estudiaste? ¿Por qué la decisión de escoger esa Universidad y no otra? ¿Tu lugar de residencia familiar se encontraba cercano a la Universidad?*
- Opiniones y valoraciones familiares respecto a la carrera escogida. *¿Qué opinaban tus padres respecto a la carrera escogida? ¿Qué consejos te dieron?*
- Decisión de estudiar magisterio. *¿Por qué llegaste a estudiar Magisterio? ¿Cuáles fueron las razones? ¿Es una decisión que siempre has tenido en mente? Si no hubieses sido maestra/o, ¿a qué te hubiera gustado dedicarte?*
- El primer día de clase. *¿Cómo recuerdas tu primer día de clase? ¿Te impactó en algún sentido? ¿Por qué?*
- Metodologías de enseñanza-aprendizaje. *¿Cómo era la metodología que empleaban los profesores/as durante la carrera? ¿Cuál era el modelo didáctico que predominaba?*
- Profesores/as significativos. *¿Recuerdas significativamente a algún profesor/a de la carrera? ¿Qué te llegó a aportar como persona y como docente? ¿Has seguido en parte su misma línea de trabajo o te mostró el camino sobre cómo hacerlo?*
- Profesores/as que poco aportaron. *¿Tienes presente a algún docente que nada te aportó? ¿Por qué? ¿Cómo actuaba en el aula y con sus estudiantes?*
- Contenidos de las materias. *¿Los contenidos de las distintas materias fueron útiles para tu práctica docente? ¿Te resultaban interesantes?*
- Relaciones entre compañeros/as y entre compañeros/as y el profesorado. *¿Cómo eran las relaciones entre compañeros/as? ¿Y con el profesorado?*
- Experiencias significativas. Nombra y describe alguna experiencia significativa durante tu formación en magisterio, de la cual aprendieras y fuese relevante para ti.
- Actividades realizadas paralelas a la formación en magisterio. *¿Realizaste alguna actividad paralela a tu formación durante el magisterio (colaborar en alguna asociación, pertenencia a algún movimiento, impartir clases particulares, trabajo no relacionado con el ámbito académico)? ¿Cuál fue el motivo que te impulsó a hacerlo? ¿Qué tipo de tareas realizabas? ¿Qué aportaba esa actividad a tu futura formación como docente?*

- Evaluación. A grandes rasgos, ¿cuál era el método de evaluación por excelencia? ¿Te llamaba la atención algún método de evaluación distinto al que empleaban la mayoría de los docentes? ¿Se valoraba el trabajo diario?
- Prácticas. ¿Qué tipo de prácticas realizabais en las distintas asignaturas? ¿Cuáles fueron las que más apreciaste? ¿Por qué? ¿En qué lugar las llevabais a cabo? ¿Qué se valoraba en las mismas? ¿Os llevaron de visita alguna vez? ¿Alguna vez asistió algún profesional para mostraros su práctica, en alguna de las asignaturas?
- Ideología. ¿Tu ideología se gestó durante tu formación universitaria? ¿Crees que tu ideología guarda una estrecha relación con tu manera de entender la educación? ¿Perteneceías a algún movimiento sindical?
- Acceso al conocimiento científico. ¿Cómo accedíais al conocimiento científico?
- Viajes. ¿Realizaste algún viaje (con compañeros/as, profesores/as...) del que, a día de hoy, tengas gratos recuerdos? ¿A qué lugar? ¿Qué motivos te llevaron a realizar ese viaje? ¿Qué aprendiste del mismo?
- Colaboración con algún docente. Durante tus años de formación en magisterio, ¿te propuso algún docente que colaboraras con él/ella?
- Valoración general. Si tuvieses que realizar una valoración global – general- durante tus años de formación universitaria, ¿qué reflexión – valoración- realizarías de los mismos?

Preguntas de narración. Historia personal y profesional

Bloques	Subcategorías	Objetivos
BLOQUE IV. La formación durante Magisterio.	a. Año de comienzo y finalización.	<i>Profundizar en esta etapa como el inicio a la carrera docente. Nos preocupa la influencia de los docentes en su forma particular de ver la educación, las experiencias significativas, la vinculación a algún área o departamento, así como la colaboración con algún docente, entre otras cuestiones expuestas.</i>
	b. Lugar donde estudió.	
	c. Opiniones y valoraciones familiares respecto a la carrera escogida.	
	d. Decisión de estudiar magisterio.	
	e. El primer día de clase.	
	f. Metodologías de enseñanza-aprendizaje.	
	g. Profesores significativos.	
	h. Profesores que poco aportaron.	
	i. Contenido de las materias.	
	j. Relaciones entre compañeros y entre compañeros y el profesorado.	
	k. Experiencias significativas.	
	l. Actividades paralelas a la formación en magisterio.	
	m. Evaluación.	
	n. Prácticas.	

- o. Ideología.
- p. Acceso al conocimiento científico.
- q. Viajes.
- r. Colaboración con algún docente.
- s. Valoración general.

Tabla 10.16: Preguntas de narración del protocolo/guía en profundidad. Bloque: La formación durante Magisterio

El quinto bloque corresponde a los primeros comienzos laborales. Para este ámbito nos interesa analizar los diversos caminos por los que ha transitado la docente hasta llegar a su actual ámbito de trabajo. Optamos por conocer el año de comienzo, el primer destino, los recuerdos del primer destino, las condiciones de trabajo, los sucesivos destinos hasta llegar al actual, así como los años de ejercicio en el actual centro. Los interrogantes que guían este compendio de elementos son los que se exponen a continuación:

- ¿En qué año comenzaste a ejercer como docente?
- ¿Cuál fue tu primer destino? ¿Cómo lo recuerdas? ¿Cómo eran las condiciones de trabajo?
- ¿Cuáles fueron los sucesivos destinos hasta llegar al actual? ¿Cuál recuerdas con más agrado? ¿Y con menos? ¿Por qué?
- ¿Cuántos años llevas en tu actual centro?

Preguntas de narración. Historia personal y profesional		
Bloques	Subcategorías	Objetivos
BLOQUE V. Los primeros comienzos laborales.	a. Año de comienzo. b. Primer destino. c. Recuerdos del primer destino. d. Condiciones de trabajo. e. Sucesivos destinos hasta llegar al actual. f. Años de ejercicio en el actual centro.	<i>Analizar los diversos caminos por los que ha transitado la docente hasta llegar a su actual ámbito de trabajo.</i>

Tabla 10.17: Preguntas de narración del protocolo/guía en profundidad. Bloque: Los primeros comienzos laborales

En este marco que proyecta la historia personal y profesional, así como su conjugación, entran en juego los mecanismos de la docente para *compaginar la vida personal con la vida profesional*. El bloque seis se corresponde, por tanto, con *la vida personal*. Aquí nos planteamos:

- ¿Cómo has compaginado tu vida personal con tu vida laboral? ¿Ha sido fácil?

Preguntas de narración. Historia personal y profesional		
Bloques	Subcategorías	Objetivos
BLOQUE VI. La vida personal.	a. Compaginar vida personal con vida profesional.	Conocer cómo armoniza lo personal con lo laboral.

Tabla 10.18: Preguntas de narración del protocolo/guía en profundidad. Bloque: La vida personal

En el bloque siete profundizamos en *la vida en la escuela y en el aula*, ámbito clave en el desarrollo de esta investigación. Con este bloque pretendemos *describir y comprender cómo entiende la acción educativa la docente* (cómo planifica, qué materiales y recursos emplea, qué evaluación lleva a cabo...), *al tiempo de conocer su vida en la escuela* (relación con los compañeros, cargos desempeñados, etc.). Las subcategorías que se desprenden de este ámbito nos aportarán información sobre cómo se lleva a cabo la actualización docente, la relación con los compañeros, las estrategias de aula, las tareas y experiencias de aprendizaje que se programan, entre otras cuestiones, como son:

- Gestión y cargos directivos: ¿Has desempeñado tareas de gestión o cargo directivo?
- Participación en proyectos educativos. ¿Has participado o participas en algún proyecto educativo? ¿Cuál o cuáles? ¿Qué te han aportado?
- Práctica innovadora. ¿Consideras que tu práctica educativa es innovadora? ¿Por qué?
- Principios: ¿Cuáles son los principios que rigen tu dinámica de aula y que siempre te acompañan en tu manera de entender la educación?
- Actualización científica docente: Antes de comenzar un nuevo tema, ¿sueles buscar información sobre el mismo? ¿De qué tipo? ¿Qué haces con toda la información que recopilas? ¿Para qué te sirve?
- El dilema de los contenidos. ¿Qué se enseña? ¿Cómo? ¿En qué medida se tiene en cuenta el currículum oficial?
- Programación. ¿Cómo se programa? ¿Qué se tiene en cuenta? ¿Qué importancia otorgas a las ideas del alumnado? ¿Qué instrumentos empleas para captar las mismas? ¿Para qué se tienen en cuenta?
- Estrategias y pautas de actuación que se ponen en juego en el aula. ¿Qué estrategias y pautas de actuación se ponen en juego en el aula? ¿En qué momentos? ¿Cuál es su misión?

- Tareas y experiencias de aprendizaje: ¿Qué tipo de tareas y experiencias de aprendizaje se desarrollan en el aula? ¿Qué tienes en cuenta a la hora de planificarlas?
- Materiales y recursos: ¿Utilizas algún manual escolar o libro de texto? ¿En qué medida? ¿Te lo exige el centro? ¿Qué tipo de materiales y recursos se emplean en el aula? ¿Quién los elabora? ¿Qué funciones presentan?
- Control del tiempo. ¿Qué importancia se otorga al tiempo? ¿Quién lo decide?
- Orden y normas. ¿Cómo se mantiene el orden en la clase? ¿Quién establece las normas? ¿Se revisan a lo largo del curso? ¿Te preocupa el comportamiento y la conducta de tus estudiantes? ¿En qué medida?
- Preocupación por la conducta y el comportamiento. ¿Qué medidas o pautas de actuación llevas a cabo para garantizar un comportamiento aceptable dentro del aula? ¿Cómo agrupas al alumnado? ¿Piensas que esa manera de agruparlos garantiza relaciones positivas dentro del aula? ¿Qué haces para que los niños y las niñas interaccionen?
- Las evaluaciones: ¿Qué sentido le otorgas a la evaluación? ¿Cómo se lleva a cabo? ¿Qué instrumentos empleas? ¿En qué momentos?
- Relación con los compañeros. Coordinación/colaboración. ¿Cómo es la relación con tus compañeros/as? ¿Tenéis formado algún equipo para trabajar? ¿Contáis con asesoramiento externo?
- Familias. ¿Cómo es la relación con las familias? ¿Favoreces su participación en el aula? ¿De qué manera? ¿Cómo es su ayuda?
- El día a día (en líneas generales): ¿Cómo es tú día a día en la escuela? ¿Vas con entusiasmo? ¿Qué es lo que más te agota?

Preguntas de narración. Historia personal y profesional		
Bloques	Subcategorías	Objetivos
BLOQUE VII. La vida en la escuela y en el aula.	a. Gestión y cargos directivos.	
	b. Participación en proyectos educativos.	
	c. Práctica innovadora.	
	d. Principios.	
	e. Actualización docente.	
	f. El dilema de los contenidos.	
	g. Programación.	
	h. Estrategias de aula.	
	i. Tareas y experiencias de aprendizaje.	
	j. Materiales y recursos.	
	k. Control del tiempo.	
	l. Orden y normas.	
	m. Comportamiento de los escolares.	
	n. Evaluación.	
	o. Relación con los compañeros.	
	p. Familias.	
	q. El día a día.	
		<i>Describir y comprender cómo entiende la acción educativa la docente (cómo planifica, qué materiales y recursos emplea, qué evaluación lleva a cabo...), así como conocer su vida en la escuela (relación con los compañeros, cargos desempeñados, etc.).</i>

Tabla 10.19: Preguntas de narración del protocolo/guía en profundidad. Bloque: La vida en la escuela y en el aula

El bloque ocho alude a los cambios educativos, sociales, políticos y culturales en relación con el trabajo docente y la vida personal. Los objetivos de este ámbito descansan en conocer cómo influyen las transformaciones sociales, políticas,..., en la vida docente. Asimismo, pretendemos analizar, desde la visión de la protagonista, la imagen que se vierte sobre el profesorado en el contexto escolar y, además, tratamos de describir el acceso a la cultura, así como gustos y preferencias lectoras de la docente. Para ello, afrontamos este bloque desde la interpretación de las siguientes subcategorías y cuestiones:

- Reformas educativas. *¿Con qué reforma educativa te sientes más identificada? ¿Cuál es la que más te ha denostado? ¿Cómo viven las escuelas las reformas educativas?*
- Papel de la administración. *¿Cómo valoras el papel de la administración? ¿Qué echas de menos?*
- Momentos políticos diferentes. *¿Han repercutido los diferentes momentos políticos que se han acontecido en nuestra sociedad, en la escuela? ¿De qué manera?*
- La imagen social del docente. *¿Qué imagen percibes del docente en el lugar dónde vives?*

- Cambios en las familias y en el alumnado. *¿Crees que ha cambiado el papel de la familia y del alumnado a lo largo de tus años de ejercicio? ¿Por qué? ¿En qué lo has notado?*

Preguntas de narración. Historia personal y profesional		
Bloques	Subcategorías	Objetivos
BLOQUE VIII. Los cambios educativos, sociales, políticos y culturales en relación con el trabajo docente y la vida personal.	a. Reformas educativas. b. Papel de la Administración. c. Momentos políticos diferentes. d. Imagen social del docente. e. Cambios en la familia y en el alumnado. f. Acceso a la cultura. Gustos lectores, cinéfilos.	<i>Conocer cómo influyen las transformaciones sociales, políticas..., en la vida docente.</i> <i>Analizar desde la visión de la protagonista, la imagen que se vierte sobre el profesorado.</i> <i>Describir el acceso a la cultura, así como gustos y preferencias lectoras.</i>

Tabla 10.20: Preguntas de narración del protocolo/guía en profundidad. Bloque: Los cambios educativos, sociales, políticos y culturales en relación con el trabajo docente y la vida personal

La *formación permanente* constituye el bloque nueve. La finalidad del mismo radica en *conocer cómo lleva a cabo la docente su actualización permanente, cómo es su desarrollo formativo, además de analizar si la maestra cuenta con publicaciones relativas a su experiencia cotidiana o puntual en el aula*. Tras un profundo análisis derivamos que las subcategorías de este ámbito eran:

- Asistencia a cursos de formación, congresos y jornadas nacionales e internacionales. *¿Asistes con regularidad a cursos de formación, congresos y jornadas nacionales e internacionales? ¿Sobre qué temática te interesan más? ¿Sueles presentar experiencias, reflexiones... relacionadas con tu actividad docente? ¿Recibes o has recibido alguna vez formación en tu centro? ¿Sueles asistir a cursos que oferta el CEP o buscas –además– otros que te interesen?*
- Pertenencia a algún movimiento sindical, de renovación pedagógica. *¿Has pertenecido o perteneces a algún movimiento sindical o de renovación pedagógica? ¿Cuáles fueron tus inquietudes? ¿Qué motivos justificaron tu participación en los mismos? ¿Piensas que te ha beneficiado como docente?*
- Publicaciones dentro del ámbito educativo. A lo largo de tu trayectoria como docente, *¿has publicado algún artículo, comunicación, etc. en alguna revista nacional o internacional? ¿Qué tipo de publicación? ¿Han estado relacionadas con tu experiencia profesional?*

- Participación en proyectos de innovación e investigación. *¿Has participado o participas en algún proyecto de innovación e investigación dentro del ámbito académico (escuela, universidad)? ¿En cuáles has participado o participas? ¿Qué aportan los mismos a tu formación como docente? ¿Qué beneficios revierten los mismos en tu práctica de aula?*
- Otras titulaciones. *¿Qué otras titulaciones posees (licenciatura, máster, doctorado, otras diplomaturas)? ¿Qué te motivó a realizarlas?*
- Vinculación con otros ámbitos de carácter formal. *¿Mantienes vinculación con otros ámbitos de carácter formal, como puede ser, la Universidad? Si es así, ¿cómo es esa vinculación?*
- Ponencias impartidas. *¿Has impartido alguna vez alguna ponencia? ¿Dónde? ¿A qué público estaba dirigido? ¿Quién te llamó a participar? ¿Qué temática planteaba? ¿Qué te aportó?*
- Influencia de la formación en su práctica docente. *¿Consideras que ha influenciado tu formación permanente en tu manera de ser docente? ¿En qué sentido? ¿Qué cambios has experimentado?*

Preguntas de narración. Historia personal y profesional		
Bloques	Subcategorías	Objetivos
BLOQUE IX. <i>Formación permanente.</i>	a. Asistencia a cursos de formación.	<i>Conocer como lleva a cabo la docente su actualización permanente, cómo es su desarrollo formativo.</i>
	b. Pertenencia movimientos sindicales u otro organismo.	
	c. Publicaciones.	
	d. Participación en proyectos de innovación e investigación.	<i>Analizar si la docente cuenta con publicaciones relativas a su experiencia cotidiana o puntual en el aula.</i>
	e. Otras titulaciones.	
	f. Vinculación con otros ámbitos de carácter formal.	<i>Describir la influencia de la formación en la práctica docente.</i>
	g. Ponencias impartidas.	
	h. Influencia de la formación en su práctica como docente.	

Tabla 10.21: Preguntas de narración del protocolo/guía en profundidad. Bloque: *Formación permanente*

En tercer lugar, profundizamos en la *trayectoria profesional de la docente desde otra perspectiva: hablamos de la forma en que se piensa así mismo como docente, las imágenes y los sentimientos asociados, de las experiencias durante su trayectoria que marcaron un antes y un después en su identidad como docente y en las expectativas o proyectos de futuro*. Esta sección, compuesta por estos tres bloques, lo constituyen las llamadas *preguntas de balance*.

El Bloque diez, denominado *forma en que se piensa a sí mismo como docente, las imágenes y sentimientos asociados*, pretende identificar la filosofía educativa del docente y cómo la misma repercute en el aprendizaje

del alumnado y, además, ofrecemos la oportunidad a la docente para que valore su trayectoria profesional desde su propia reflexión. Para ello, y como eje para el desarrollo de este ámbito, tomamos como prioritarias las siguientes cuestiones:

- ¿Con qué modelo didáctico te encuentras más definido? Descríbelo.
- En líneas generales, ¿cómo valoras tu práctica como docente?
- ¿Cuál es tu filosofía educativa?
- ¿Cómo crees que te perciben los demás, es decir, las familias, alumnos/as, compañeros/as? ¿Crees que valoran tu trabajo? ¿En qué lo percibes?
- ¿Piensas que tu práctica repercute positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de tu alumnado? ¿Por qué?
- ¿Consideras que a lo largo de los años tu práctica docente ha ido evolucionando? ¿En qué sentido? ¿Puedes exponer algún ejemplo?

Preguntas de balance		
Bloques	Subcategorías	Objetivos
BLOQUE X. <i>Forma en que se piensa a sí mismo como docente, las imágenes y sentimientos asociados.</i>	a. Modelo didáctico.	
	b. Valoración de la práctica docente.	<i>Identificar la filosofía educativa del docente y cómo la misma repercute en el aprendizaje del alumnado.</i>
	c. Filosofía educativa.	
	d. Valoración de los demás ante su trabajo.	<i>Permitir al docente valorar su trayectoria profesional desde su propia reflexión.</i>
	e. Repercusión de su práctica en el proceso de aprendizaje del alumnado.	
	f. Valorar su evolución profesional.	

Tabla 10.22: Preguntas de balance del protocolo/guía en profundidad. Bloque: Forma en que se piensa a sí mismo como docente, las imágenes y sentimientos asociados

El bloque onceavo se concentra en estudiar las experiencias laborales y personales que marcaron un antes y un después en la vida de la maestra, así como en su identidad como docente. Se trata de conocer experiencias educativas que han influido significativamente en la identidad de la docente.

- ¿Cuáles han sido las experiencias (entre ellas “personas”), que bajo tu punto de vista, han marcado un antes y un después en tu identidad como docente?

Preguntas de balance		
Bloques	Subcategorías	Objetivos
BLOQUE XI. <i>Experiencias durante su trayectoria laboral que marcaron un antes y un después en su identidad como docentes</i>	a. Valoración de experiencias con repercusión en su identidad docente.	<i>Conocer experiencias educativas que han influido significativamente en la identidad del docente.</i>

Tabla 10.23: Preguntas de balance del protocolo/guía en profundidad. Bloque: Experiencias durante su trayectoria laboral que marcaron un antes y un después en su identidad como docente

Finalmente, el bloque doce hace referencia a las *expectativas o proyectos de futuro*. El propósito consiste en *vislumbrar las expectativas o proyectos futuros de la docente, en materia educativa o respecto a su trayectoria profesional*.

- ¿Tienes alguna meta que cumplir o algún proyecto para el futuro?
¿Cuál?

Preguntas de balance		
Bloques	Subcategorías	Objetivos
BLOQUE XII. <i>Expectativas o proyectos para el futuro</i>	a. Metas o proyectos de futuro.	<i>Como todo no queda en el presente o en el pasado, nos interesa vislumbrar las expectativas o proyectos futuros de la docente, en materia educativa o respecto a su trayectoria profesional.</i>

Tabla 10.24: Preguntas de balance del protocolo/guía en profundidad. Bloque: Expectativas o proyectos para el futuro

III. Realización de la entrevista en profundidad.

La etapa del trabajo de campo es un punto importante que nos permite como investigadores poder replantearnos muchos elementos que no se habían previsto al realizar la investigación.

Empleamos la entrevista cualitativa semiestructurada en profundidad, en un guión/protocolo de naturaleza abierta (mostrada up supra), invitando a la docente a estructurar a su agrado la respuesta a las cuestiones que se planteaban.

En la siguiente figura (10.12.) representamos gráficamente el ciclo de entrevistas sucesivas que llevamos a cabo durante la realización de la entrevista en profundidad.

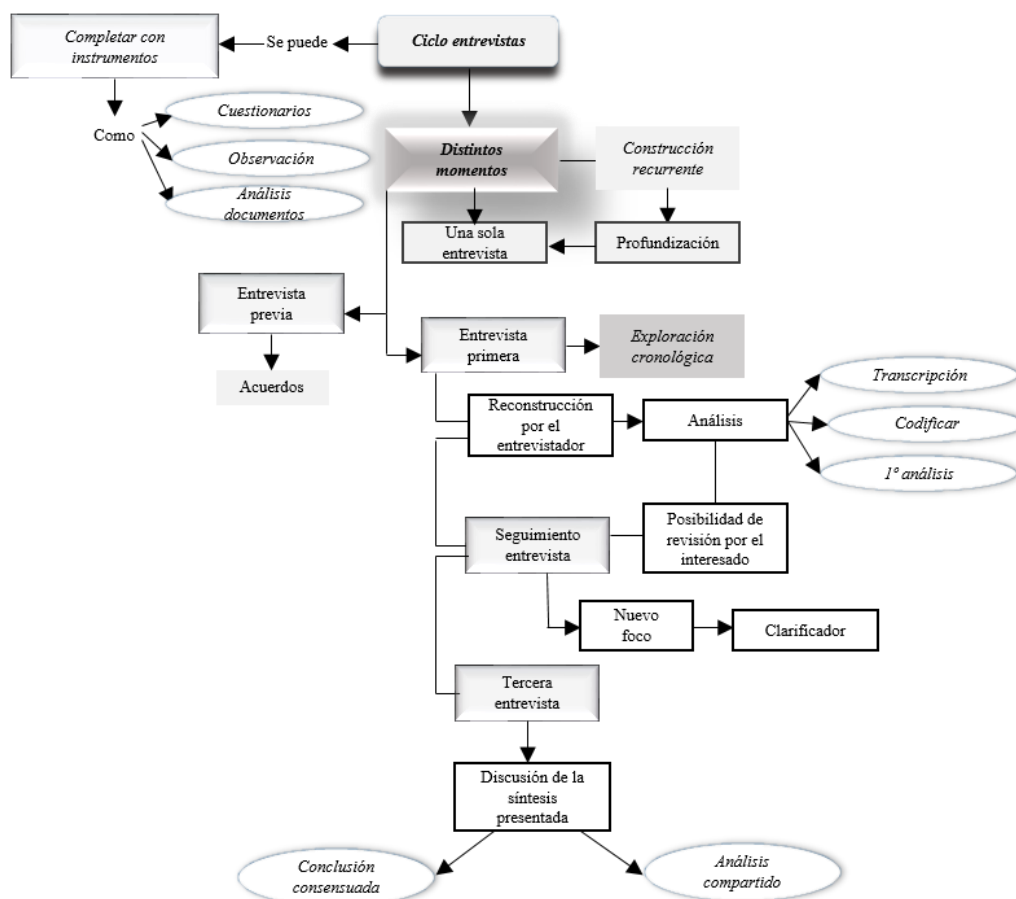


Figura 10.12: Proceso a seguir durante el ciclo de entrevistas

En el momento de su realización, nos planteamos una *serie de reglas y cuestiones que guiaron el desarrollo de la entrevista biográfica*. En primer lugar, y desde el “minuto 0” pretendíamos *garantizar la comodidad* de la informante, para ello, buscamos el lugar más idóneo para facilitar el encuentro dialógico. Por tanto, para su ejecución se cuidaron los espacios y el tiempo en el que se aplicaron.

Nos propusimos comprender, dialogar y conformar una unión con la docente, por ende, *instalar una cierta confianza que se inicia desde un pacto de realizar la historia de vida* (Ferrarotti, 1983:12). La confianza en esta relación dialógica y compartida es esencial y vital por varios motivos: confianza de la docente depositada en la investigadora al escribir la historia que ha narrado y confianza de la investigadora en la informante al relatar su historia.

Los espacios donde se desarrollaron fueron varios, tanto en el lugar de residencia de la entrevistada, en el espacio de vida laboral que forma parte de lo cotidiano y tiene un significado para ella.

Nuestro propósito era generar una situación en la cual la persona entrevistada pudiera, abiertamente, en una relación interpersonal, indagar en su vida al tiempo que narra, interviniendo la investigadora en aquellos momentos que puedan contribuir a clarificar datos y significados, no hablando si no era necesario. La finalidad era dejar fluir la narración de la docente, empatizando con ella y potenciando la escucha activa. En relación al tiempo, dejamos un margen de una semana entre las diferentes sesiones, que nos permitiera una segunda “escucha”, así como la transcripción literal de cada una de las narraciones de las diferentes sesiones.

Por otra parte, tratamos en la medida de lo posible *estimular las ganas de hablar* de nuestra docente, que no fue del todo necesario, ya que uno de los criterios que seguimos a la hora de su elección, fue precisamente el estar dispuesta abiertamente al diálogo. En todo momento, procuramos *evitar respuestas afirmativas o negativas (sí/no)*, también aquellas demasiado generales o vagas. Procuramos que fueran lo más claras posibles, aclarando las más difusas. El diálogo fluía libremente, evitando dirigir excesivamente la entrevista.

Para Salgueiro (1998) el entrevistado es quien aporta las evidencias documentales, organiza el hilo conductor de la narrativa, quien define lo que es importante narrar ofreciendo al investigador una mínima intervención. Lo que se intenta es que el informante narre libremente y en este proceso nada debe ser considerado superfluo, pues todo se encadena para componer y explicar su existencia. La creación de un texto o historia emanada de la experiencia vivida es una forma idónea de obtener información rica y auténtica, incluso con las limitaciones que tiende a presentar la oralidad y el material de vida narrado (Chambers, 2003; Sanz, 2005).

Aun cuando la oralidad es la fuente más importante de la investigación biográfica, no excluye otros medios escritos (observación participante o no, las notas de campo y, el diario entre otros).

Cada entrevista tuvo una duración de 2-3 horas, desarrolladas a lo largo de tres sesiones, procurando en cada una de ellas no agotar al informante. La primera entrevista, nos permitió establecer un primer contacto con la docente y conseguir un primer borrador general de su biografía (grandes etapas de su vida), que nos sirvió de punto de referencia para las siguientes sesiones, en el caso que la persona entrevistada manifestase algún tipo de lapsus que le impidiera recordar en ese momento algún aspecto clave de su vida.

Es necesario recalcar que después de cada encuentro se realizó una devolución de la entrevista transcrita a la docente, mediante encuentro personal, para que en la siguiente se profundizase en aquellos aspectos que no quedaron del todo claros o posibles errores de transcripción.

Cada sesión se enlaza con la anterior. De acuerdo con Pujadas (2000:139) *“para apoyar la narración del informante y para garantizar la máxima exhaustividad posible del relato, se tenían transcritas las entrevistas anteriores. Solamente llevando al día estos registros es posible tomar conciencia de los posibles lapsus y huecos informativos que se han abierto en la narración”*.

Para la grabación de la entrevista se confeccionó un archivo con la transcripción literal de las diferentes sesiones. Se realizaron mediante soporte informático, una grabadora, al tiempo que se iban anotando ideas clave en el cuaderno de campo de la entrevistadora. Se efectuó una cronología de las etapas más importantes de la docente, es decir, un *Biograma* (véase instrumentos de la investigación). Así como, la realización de un esquema organizativo sobre los temas a tratar. La realización del mismo nos facilita el análisis, la interpretación, así como la elaboración del informe final.

Fueron horas de contacto directo con la protagonista, en las que compartimos un mismo espacio y tiempo. Pudiendo sentir cada momento histórico, lo que ha supuesto las reformas educativas, como se han vivido, cómo ha sido capaz de compaginar su vida familiar con la vida personal.

Durante el trabajo de campo recogimos todo un elenco de diversas clases de documentos que, posteriormente, fueron analizados e integrados en la descripción analítica. Para ello tuvimos en cuenta lo que señala Santos (1990:104): *“los materiales escritos pueden considerarse instrumentos cuasi-observacionales”*.

Los principales documentos utilizados y seleccionados fueron las programaciones de aula, las producciones del alumnado, el diario reflexivo y crítico de la docente, material didáctico, publicaciones, investigaciones sobre la escuela, relato sobre la trayectoria profesional.

❖ **Biograma.**

Otro de los instrumentos empleados en el desarrollo de este estudio es el *Biograma*. Se trata de un mecanismo que permite exponer la trayectoria formal (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994) de la docente, desde el encadenamiento cronológico de situaciones y/o acontecimientos de su existencia y a nivel formativo-profesional, tales como, puestos desempeñados, destinos ocupados, actividades formativas realizadas, entre otros (Fernández Cruz, 1995). O lo que es lo mismo, *la elaboración de un mapa con la trayectoria profesional que reúne los acontecimientos más destacados junto a la cronología correspondiente* (Tójar, 2006:262).

Destacar que el Biograma es un instrumento significativo para interpretar valorativamente situaciones significativas de la vida del sujeto (Sayago, Chacón y Rojas, 2008). Puede asumir, desde una visión panorámica, el rol de *currículum vitae* u *hoja de servicios* de la docente (Fernández Cruz, 1995:159).

Asimismo, Sandín (2003) expresa que el niograma se efectúa con base en registros biográficos de determinados aspectos extraídos del relato personal, se agrega como elemento importante, la participación de la implicada en su elaboración con el objetivo de destacar los eventos que han sido significativos.

En síntesis, esta herramienta se define como una estructura gráfica que recoge eventos suscitados en la trayectoria de vida individual, personal, colectiva, familiar o profesional. En su diseño está permitido el empleo de diferentes “*imágenes gráficas*” que sirvan de anclaje para representar de forma visual el itinerario cronológico de los acontecimientos personales y profesionales de la docente, con el añadido de una valoración particular y específica en torno a determinadas parcelas de la biografía. El Biograma queda configurado como una *radiografía del panorama vital* de la maestra hasta el momento. *Una forma inicial de análisis de una historia de vida es mediante la elaboración de un mapa de su trayectoria que conjuga los acontecimientos y la cronología* (Pari, 2011:28).

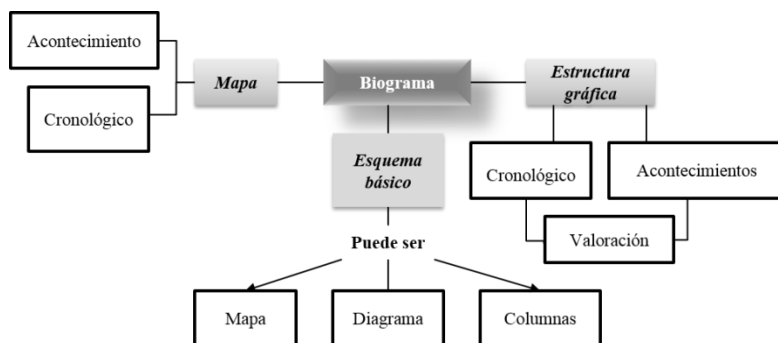


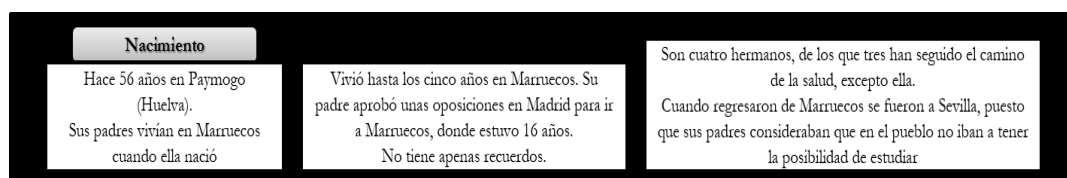
Figura 10.13: Esquema gráfico de los elementos básicos del Biograma

Para este estudio, como complemento a la entrevista biográfico-narrativa, hemos elaborado un biograma (por duplicado y con diferente formato) correspondiente a los acontecimientos personales y profesionales clave de la docente, ordenados y secuenciados cronológicamente. Su duplicidad se debe, esencialmente, a presentar, por una parte, una estructura sencilla y clásica para poder comprender con más claridad los hitos seleccionados con una valoración reflexiva y dialógica y, por otra, visualizar los momentos desde una “*óptica progresiva*”, es decir, como un eje cronológico o línea del ciclo de la vida.

Inicialmente, el diseño del biograma se efectuó en formato “*árbol*”. En este caso, el Biograma se convertía en un “*esquema visual*” atractivo y creativo, otorgando un sentido “*metafórico*” a su representación.

La interpretación racional quedaba dibujada de la siguiente manera:

El nacimiento lo ubicamos en las raíces del árbol, las cuales se encuentran amarradas en la tierra y permiten que el árbol crezca y se nutra de los factores ambientales (contextuales e históricos) y personales a lo largo del tiempo. La denominación de esta etapa lleva por título “*tocando el suelo: las raíces de su trayectoria profesional*”. Es decir, la incidencia de la familia en la identidad profesional y personal de las docentes. Se trata, por tanto, del “*ANTES*”.



Tocando el suelo: las raíces de su trayectoria profesional

ANTES

Figura 10.14: *Desglose del Biograma en formato árbol (raíces)*

Las raíces nos conducen al tronco, el cual sostiene las ramas, donde se encuentra la savia que proyecta el camino hacia los frutos del árbol. Esta parte del árbol engloba aquellos acontecimientos formativos significativos que condujeron a la docente a estudiar magisterio. El final del tronco son los inicios de la carrera profesional. Su nombre queda grabado como: “*forjando el camino de la docencia*”. Se muestra como “*el proceso hacia*”, el “*DURANTE*”.

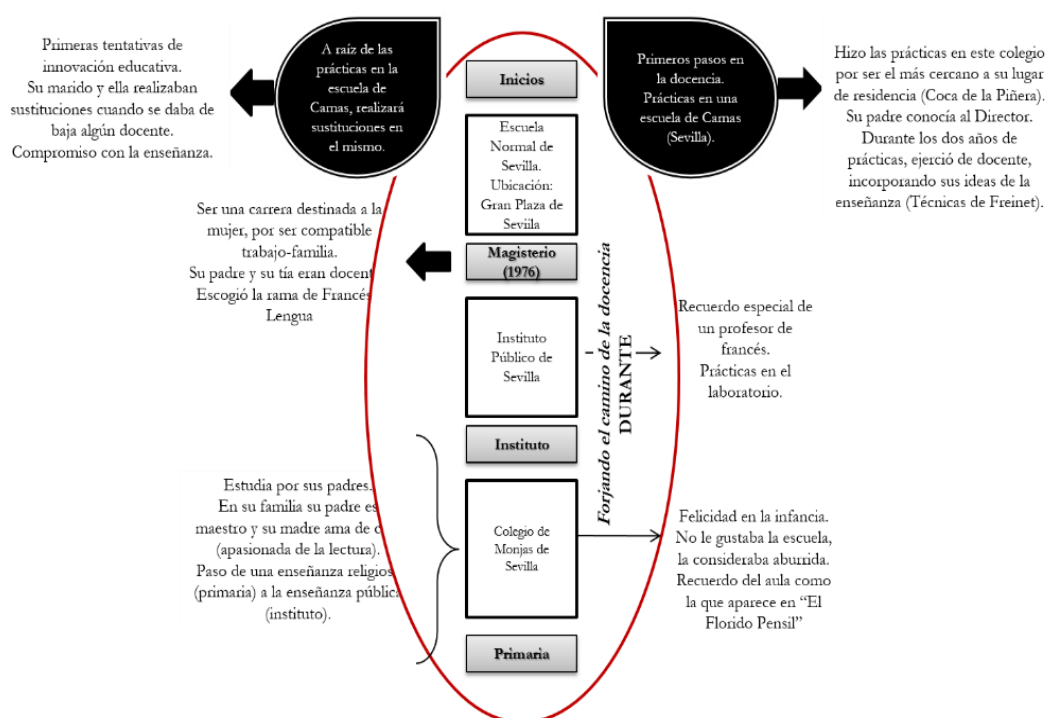


Figura 10.15: Desglose del Biograma en formato árbol (tronco)

Finalmente, hablaremos de las ramas, la trayectoria profesional, los diferentes destinos hasta llegar al centro actual. Son momentos relevantes, idas y venidas hasta alcanzar una determinada estabilidad en lo laboral. Su título es: *“sobre el terreno. Conjuguar la enseñanza con la formación permanente”*. Asimismo, destacamos hechos significativos en su actualización como docente. Una etapa “DESPUÉS” de la formación inicial.

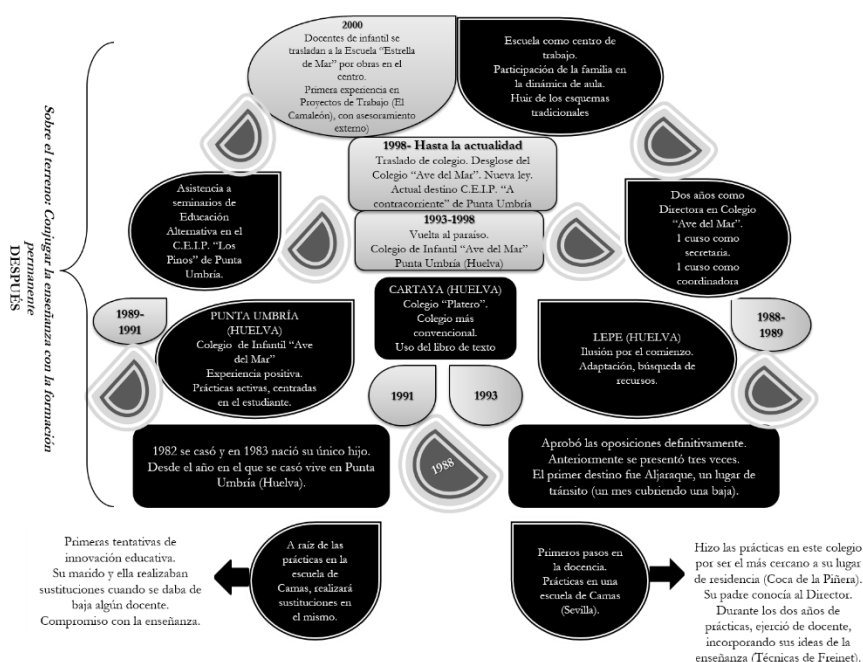


Figura 10.16: Desglose del Biograma en formato árbol (ramas)

Los colores del Biograma profundizan en tres aspectos clave: el color gris a la cronología/hechos, el color negro a los acontecimientos y el color blanco a las valoraciones.

La figura final (10.17.) quedaba estructurada de la siguiente forma:

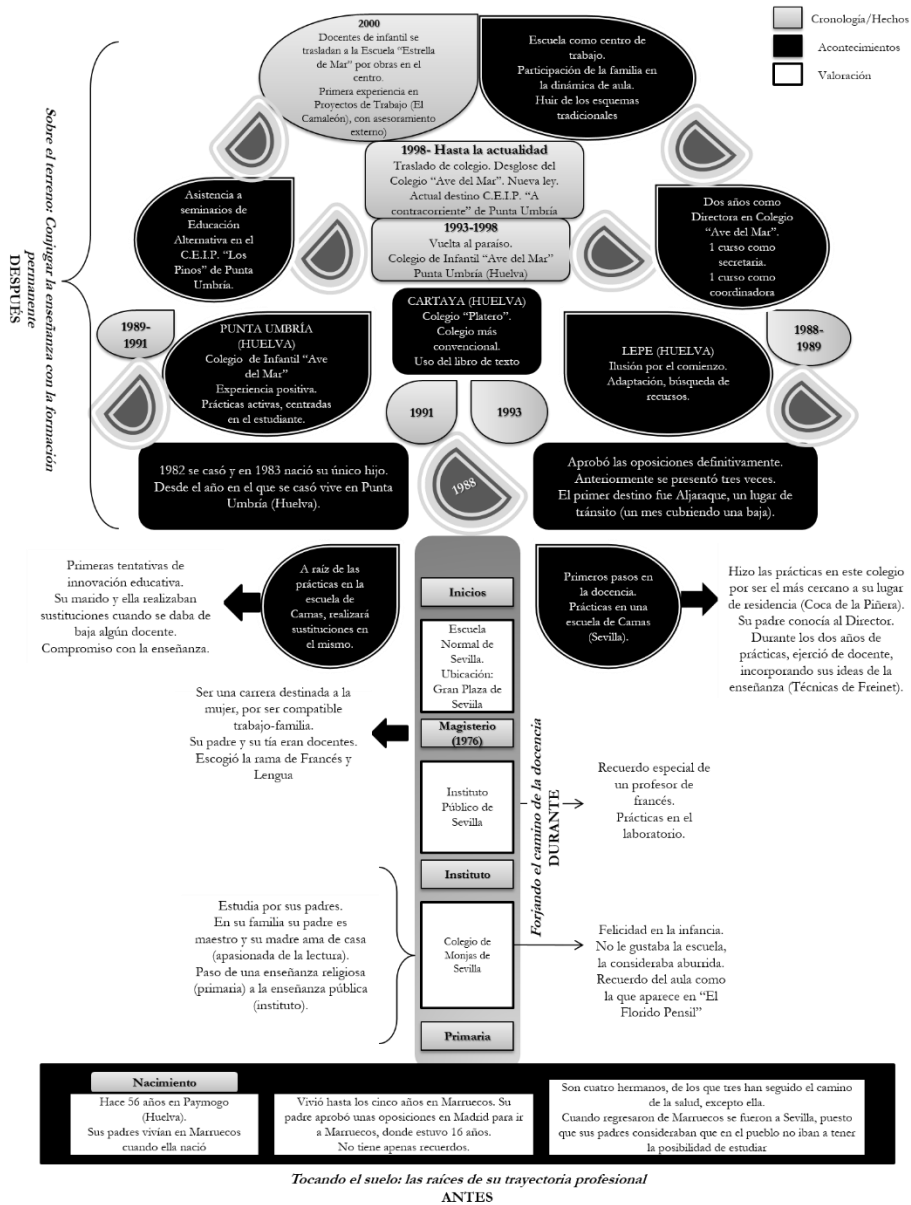


Figura 10.17: Esquema final Biograma en formato árbol

Sin embargo, desechamos la idea de construir el Biograma bajo este diseño gráfico, porque consideramos que podría resultar complejo a la hora de interpretarlo. Excesiva laboriosidad creativa frente a un diseño que nos permita visualizar con claridad los acontecimientos clave en la trayectoria personal y profesional de la docente, así como su valoración.

En un segundo intento, la estructura gráfica del Biograma evolucionó y se hizo más comprensible. En un formato más clásico, optamos por realizar una tabla dividida en diferentes secciones: *etapas*, *cronología/hechos*, *acontecimientos* y *valoración*. Se trata de la misma estructura, secuenciación cronológica, acontecimientos y valoración que la representación de árbol, pero con formato diferente. Así se muestra el Biograma:

Biograma de Julia			
Etapas	Cronología Hechos	Acontecimientos	Valoración
1. Tocando el suelo: las raíces de su trayectoria profesional (ANTES)	Contexto social y familiar en la infancia y adolescencia	Nacimiento en Paymogo hace 56 años.	*Sus padres siempre han tenido el deseo que sus hijos/as estudiaran, tuvieran un futuro brillante, por eso, cuando regresaron de Marruecos se trasladaron a Sevilla, pensando que en un pueblo como Paymogo no había perspectiva de futuro.
		Sus padres vivían en Marruecos cuando ella nació.	
		Vivió hasta los cinco años en Marruecos. Su padre era maestro y estuvo ejerciendo la docencia en ese país durante 16 años.	
		Tiene cuatro hermanos. Todos ellos excepto Julia trabajan en el ámbito sanitario.	
		De regreso a Marruecos se trasladaron a Coca de la Piñera (Sevilla)	
2. El inicio de la carrera docente (DEPUÉS)		Colegio de Monjas de Sevilla	*Estudia por sus padres, su padre es maestro y su madre

Figura 10.18: Ejemplo de Biograma (estilo tabla)

Finalmente, y como complemento al segundo Biograma, se procedió a la elaboración de un *friso cronológico* con el que representamos los diferentes acontecimientos/experiencias más representativos de la historia de vida docente. Se presenta con una serie de partes diferenciadas:

- i. El eje sobre el que se marcan los datos (una barra rectangular de color negro).
- ii. Los años o períodos que se marcan para indicar la escala (en el eje rectangular).
- iii. Los acontecimientos -con ciertas dosis de significatividad en la identidad docente- pertenecientes a cada uno de los períodos señalados (en la parte superior de la barra cronológica). Estos acontecimientos los acompañamos de texto y de imágenes, para clarificar y comprender, desde una visión general, cada una de las parcelas de la vida de cada docente.
- iv. Asimismo, dividimos los períodos en tres etapas (al igual que en la ejemplificación de los biogramas anteriores): (1) tocando el suelo: las raíces de su trayectoria profesional (antes) de color azul oscuro, (2) forjando el camino a la docencia (durante) de color verde y (3) sobre el terreno: conjugar la enseñanza con la formación permanente (después) de color mostaza. Gráficamente, las etapas se representan en el nivel intermedio, es decir, entre los períodos y los acontecimientos.
- v. En la parte inferior del Biograma exponemos la valoración a cada uno de los acontecimientos, acompañado, al mismo tiempo, de imágenes que representan a algunas de esas reflexiones.

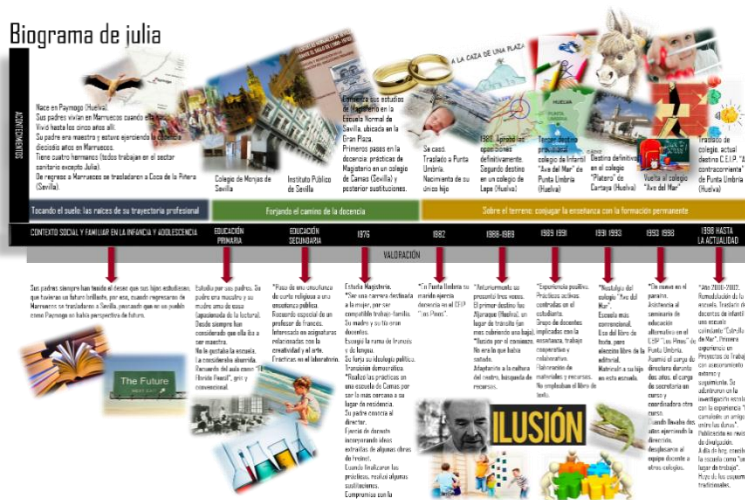
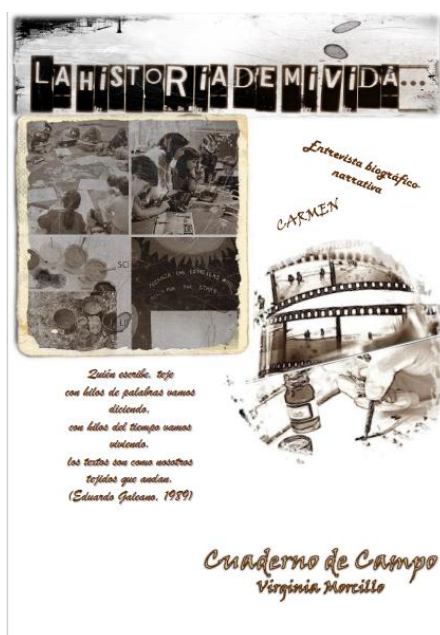


Figura 10.19: *Ejemplo de Biograma (estilo eje cronológico)*

En definitiva, con el empleo del Biograma se trata de obtener una visión general y panorámica de la historia de vida docente, ofreciéndonos pinceladas concretas, previo a la lectura de la historia de vida.

❖ *Diario de campo/investigación.*

Cuando empleamos, como investigadores, el diario de campo en nuestros estudios, hacemos alusión a un encuentro íntimo del investigador consigo mismo, es decir, a la manera más reflexiva y dialógica de exponer el conocimiento, recopilado mediante un análisis introspectivo acerca de una determinada realidad y en un contexto particular. Se conforma como un espacio que permite registrar aquello que emerge de la voz de los propios informantes para la reconstrucción y análisis de su relato de vida y, aquello que el investigador observa como significativo en el contexto de la investigación.



En palabras Díaz, Ballesteros y López (2002:90) definen el diario de investigación como:

“Es un instrumento que puede ayudar al investigador a realizar una reflexión sobre su propio proceso investigador, analizando la evolución de sus concepciones, valorando la utilidad y eficiencia de las diferentes estrategias empleadas en la resolución de los problemas, evaluando los procesos y resultados obtenidos, etc., de forma que vaya desarrollando su propia capacidad de aprender a aprender”.

El diario se convierte en la reminiscencia del investigador. Es el principal instrumento de registro del proceso y procedimiento de investigación. Elliot (1990) y López

Górriz (1997) entienden, además, que el diario de campo nos permite la recogida de datos significativos y la reflexión sobre los mismos, su análisis y sistematización. Es la fuente y el espacio donde permanecen latentes y dinámicos los datos, los sentimientos, las vivencias y las experiencias. Como indica Spradley (1980:71), el diario de investigación, *“contendrá un registro de experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones, soluciones, que surjan durante el trabajo de campo. El diario constituye la cara personal de ese trabajo, incluye las reacciones hacia los informantes, así como los afectos que uno siente que le profesan los otros”.*

Tal es el caso que, las notas del investigador, como señalan Lofland & Lofland (1984), han constituido el medio clásico para la documentación en la

investigación cualitativa. En este sentido, la recolección de notas se realizó inmediatamente después al desarrollo de la entrevista biográfica, así lo recomienda Flick (2012).

En nuestras notas de campo aparecen dos tipos de contenido: (a) *descriptivo* (captando la imagen de la situación) y (b) *reflexivo* (incorporando ideas, pensamientos, reflexiones e interpretaciones por parte de la investigadora). Ese carácter introspectivo del diario de investigación, considera el lenguaje y el diálogo como ápices de un proceso cuya complejidad radica en la propia narrativa del informante y en el análisis por parte del investigador. No obstante, el diario puede resultar como la puerta “*a la sabiduría a la que tenemos acceso a través de nuestros sentidos para... centrar nuestra atención en lo que es relevante, perdurable y enriquecedor, tanto para nosotros individualmente como para la sociedad en la que vivimos*” (Ericsson, 2000:15).

Para recoger las observaciones, impresiones e ideas clave durante el desarrollo de la entrevista en profundidad se elaboró un diario de investigación para cada una de las informantes del estudio subjetivo, un cuaderno personalizado en el que se incluyen:

1. *Portada ilustrada* (nombre completo de la informante, fotografía y frase significativa).
2. *Propósitos del estudio*.
3. *Datos biográficos* de la docente entrevistada.
4. *Estructura del ciclo de entrevistas*: planificación, realización y desarrollo e interpretación.
5. Un número adecuado de páginas para tomar las *notas de campo*, donde rellenar un cuadro con los siguientes datos específicos: *fecha, implicados y otros datos de interés*, así como el resto de la página en blanco para realizar las *anotaciones oportunas*.
6. Finalmente, una serie de páginas para que la investigadora narre las *conclusiones de progreso*, obtenidas durante el desarrollo de la entrevista en profundidad.

Hay autores que afirman (Grupo L.A.C.E HUM 109. Laboratorio para el análisis del cambio educativo. Universidad de Cádiz, 1999) que el contenido y su organización no responde a recetas fijas y compartidas por todos los diarios de campo que podamos considerar; dependen de las preferencias de cada investigador e investigadora. En este sentido, la elaboración de los diarios de investigación para nuestro estudio, no han seguido patrones fijos, sino que se ha diseñado para un adecuado entendimiento de la información recopilada y, en consonancia, con la facilidad para su manejo; es decir, que se convierta en un instrumento al que acudir cuando la investigadora necesite escoger una determinada reflexión, observación, vivencia, etcétera, sin demasiados artificios.

Según Jurado (2011:175):

“Ello nos llevará a tener unos referentes que reflejen la realidad sentida de quien escribe el diario, para posteriormente dar el salto a una comprensión mayor de la información y situaciones o emociones recogidas, desde la distancia en el tiempo, habiendo dejado sedimentar la experiencia registrada”.

❖ **Registro tecnológico, con medios.**

Uno de los instrumentos esenciales en la recogida de información para la construcción del relato biográfico es el registro con medios, en nuestro caso la grabadora de audio digital. *La forma de registro casi universal hoy en día es la grabación, cuidando la calidad del sonido para asegurar la correcta grabación de la voz del informante y del investigador* (Pujadas Muñoz, 1992: 69).

Por tanto, la grabadora es un medio muy útil y básico, sobre todo si estamos interesados en análisis de discurso, construcción de historias de vida... Sin embargo, la grabadora puede, en contadas ocasiones, ser causa de perturbación o de incomodidad si no existe el ambiente de confianza previa entre el narrador y el investigador. Según Taylor & Bogdan (1994:79), “los dispositivos mecánicos para el registro tienen un efecto enojoso para las personas”.

En nuestro estudio, seleccionamos el registro con grabadora por considerarlo como una magnífica herramienta con la que “evitar la pérdida en detalles ante posibles distracciones, la desaceleración del ritmo de conversación y el efecto sobre la espontaneidad y fluidez del entrevistado” (Valles, 1997:218). El propósito de emplear una técnica de grabación sofisticada y fiable en el estudio subjetivo radicaba en garantizar una buena calidad de sonido que facilitara la labor de transcripción, y que nos permitiera no tener que preocuparnos en exceso de la grabación, concentrándonos en el propio relato.

Como antesala al desarrollo de la entrevista en profundidad, tratamos de ganarnos la confianza de la docente, edificando un espacio íntimo donde la palabra no se viera amenazada por factores ambientales o personales (ruidos, interrupciones de personas...). El uso de la grabadora se realizó bajo el consentimiento de la informante, ocupando un lugar libre de interferencias y no visible para la docentes(tratando de reducir a un mínimo la presencia de la grabadora). Es obvio que no se deben grabar las entrevistas si ello hace que los informantes se sientan incómodos (Klockars, 1977). Al mismo tiempo, consideramos que es una herramienta esencial para concentrarnos en la interacción y poder realizar las oportunas notas de campo a raíz de una reflexión posterior e incluso instantánea. Nos permite, además, escuchar el relato o la narración las veces que sean oportunas hasta su total comprensión (siempre desde la voz de la protagonista), ateniendo a los silencios, entre otras cuestiones.

Asimismo, para el proceso de grabación, nos aseguramos que la grabadora tuviese carga suficiente para no irrumpir el desarrollo de la entrevista. Al finalizar cada una de las entrevistas, ya en el espacio personal de la investigadora, se descargó el archivo de audio en su correspondiente

carpeta del PC, con la fecha de la entrevista. Se realizó de esta forma para evitar posibles pérdidas y llevar un orden cronológico para su posterior transcripción literal. La misma se llevó a cabo el día siguiente a la narración del relato. Esto permitió a la investigadora, madurar el proceso y reflexionar sobre el mismo. Asimismo, esta agilidad en la transcripción permitió la devolución temprana de la entrevista a la docente. Nuestro propósito era llegar a la segunda entrevista con la transcripción ya formada para profundizar en cuestiones que no se habían afrontado y corregir posibles errores.

Un tema especialmente delicado es el de la literalidad de la transcripción del relato grabado⁵⁸. Para ello, seguimos las recomendaciones que Pujadas Muñoz (1992:70) nos ofrece:

- i. Revisar y estandarizar los fallos de concordancia morfosintáctica, para hacer el texto lo más legible posible.
- ii. Recoger las pausas, énfasis, dudas y cualquier otro tipo de expresividad oral por medio de un código preestablecido, liberando el texto de interjecciones o signos de puntuación engorrosos y largos, que le resten legibilidad.
- iii. Mantener todas las expresiones y giros idiosincráticos, así como el léxico jergal, que use el informante.

Por otra parte, y paralelo a la transcripción del relato grabado, se ha llevado a cabo una re escucha de las entrevistas en audio, ya que con esto logramos minimizar al máximo las malas interpretaciones, y facilitar así a la docente una transcripción nítida y transparente de la narración, y que formará parte de la futura composición de su historia de vida.

En síntesis, con la grabación de las entrevistas agilizamos la dinámica durante el encuentro y disponemos de un registro fiel del material recolectado. Algunas de las recomendaciones que hemos seguido para la grabación han sido:

- ✓ Solicitar a la docente un lugar poco expuesto a los ruidos de manera que se garantice un buen audio.
- ✓ Probar el dispositivo antes de la realización de cada entrevista: grabando y reproduciendo la voz de la investigadora. Asegurándonos que la velocidad del audio es óptima y que no está en pausa. Batería cargada.
- ✓ Asegurarnos que la entrevista es alcanzada por la grabación.
- ✓ Guardar la información inmediatamente en el PC, para reducir el riesgo de perder la entrevista.

⁵⁸ Este aspecto se profundizará en la fase de transcripción de la entrevista biográfico-narrativa.

❖ **Análisis de documentos: Producciones escritas.**

El análisis documental, como técnica de recogida de información indirecta o no interactiva, nos ayuda a complementar y validar la información obtenida con la entrevista biográfica. Según Sabariego, Massot y Dorio (2004:349) *“el análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto”*. Los documentos constituyen una fuente bastante fehaciente y práctica para revelar los intereses, las perspectivas y las preocupaciones de quienes lo han escrito. Además, *los documentos pueden ofrecer información acerca de los acontecimientos que no pudieron observarse antes de comenzar el estudio o que fueron parte de intercambios privados en los que no participó el investigador* (Pari, 2011:83).

El tema clave del método biográfico es el estudio de las experiencias vitales de las personas y el significado que adquieren para ellas. Por lo tanto, su punto de partida son las distintas expresiones de significados aportados por los participantes del estudio que pueden estudiarse, construirse, reconstruirse y escribirse en documentos personales (Bisquerra, 2004). Denominamos documentos personales a los que orientan a escribir la propia vida o experiencias vitales de las personas.

La técnica de documentación empleada en este estudio, se caracteriza principalmente por el uso de documentos personales recopilados y narrados por la propia docente. Así, como el uso de trabajos basados en documentos oficiales o históricos con el objetivo de extraer información significativa y útil para contextualizar los diferentes momentos de la historia de vida, tanto a nivel social, político, cultural como económico.

❖ **Incidentes críticos.**

Junto al análisis de la historia de vida, adoptamos una perspectiva más focalizada en torno a los principales hitos o eventos en la vida individual y profesional de la informante que, a modo de pivotes, marcaron particulares direcciones o rumbos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Everly & Mitchell (1999) lo definen como un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional el docente, pone en crisis o desestabiliza su propia identidad profesional (Bilbao y Monereo, 2011). Por tanto, nos importan aquellos sucesos o acontecimientos claves en la vida, sobre los que han girado decisiones/trayectorias importantes. De este modo, David Tripp (1994:69) rotula lo siguiente:

“En una historia personal de un maestro, la práctica está explicada en función de aspectos e incidentes críticos. (...) Al trabajar con incidentes críticos de nuestro pasado, no estamos buscando solamente recordar, documentar o explicar momentos pasados; estamos buscando la presencia del pasado como una iluminación, articulando, comprendiendo y ganando control sobre nuestra práctica profesional y hábitos corrientes”.

De esta forma, el docente, al rememorar aquellos cambios acaecidos en su ciclo de vida, ya sea personal o profesional, da sentido a lo que es hoy, gracias a cómo reaccionó y actuó en un determinado momento. *Los incidentes recordados son situados en su valor en el tiempo de la vida profesional, ésta es fragmentada en acontecimientos discontinuos que han marcado nuestro presente* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:176).

Denzin (1989:70) señala cuatro formas de manifestarse dichos incidentes:

1. *Cambio radical*. En la medida en que afecta a la estructura global de la vida.
2. *Cambio durativo*. Como serie de acontecimientos que se han vivido a lo largo de un período dilatado de tiempo.
3. *Cambio accidental*. Representa un momento problemático importante, pero episódico, en la vida.
4. *Cambio revivido*. Aquellos episodios biográficos cuyo significado se le otorga al reconstruir (narrar) la experiencia.

Teniendo en cuenta las diferentes maneras de revelarse los incidentes críticos, seleccionamos aquella información (procedente de las técnicas e instrumentos empleados) que dictamine las experiencias que han dejado huella en la vida de la persona. En este sentido, hablamos de personas, cambios de rumbo e impactos, momentos de cambio, entre otros.

En un primer instante, revelamos, de manera incipiente, tal información gracias a una primera lectura en profundidad de los datos recogidos y transcritos.

En segundo lugar, codificamos temática y descriptivamente los incidentes críticos a nivel personal, familiar, social, escolar y laboral, con la finalidad de describir los hitos o experiencias significativas que han marcado un antes y un después (influencia) en la identidad de la docente, dotando de un nuevo valor, rumbo o significado a la vida o a determinados aspectos de la misma.

Una vez identificados y codificados los incidentes críticos se procede a una interpretación conjunta de los mismos.

Para el análisis de los incidentes críticos seguimos el siguiente esbozo:

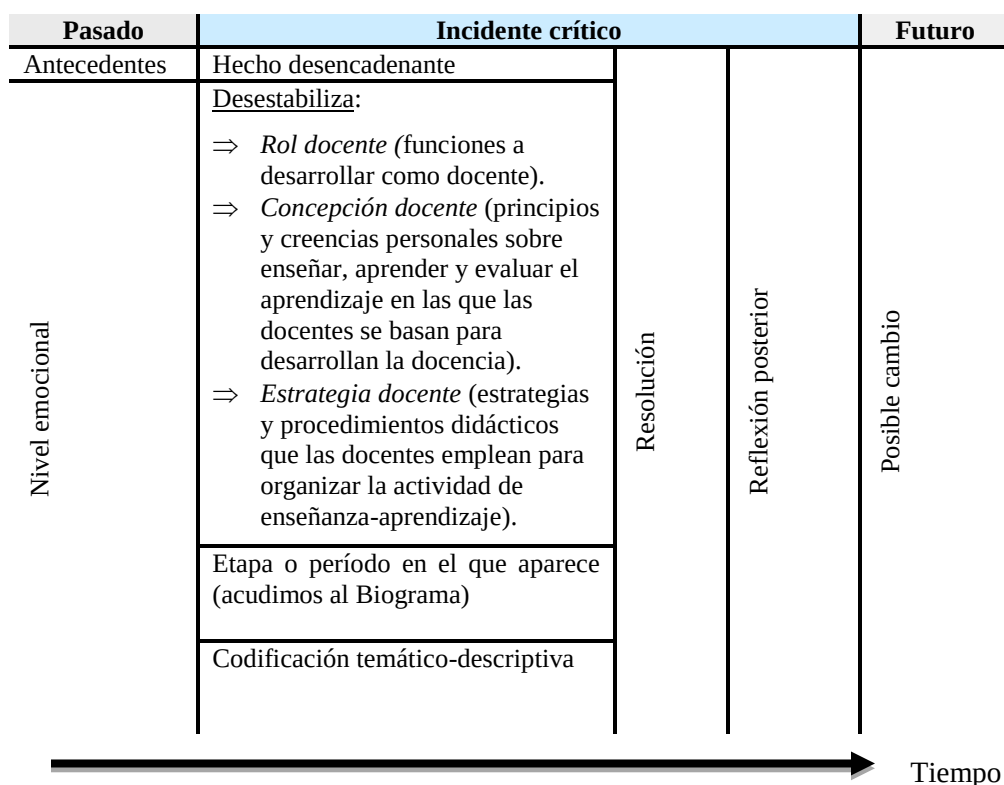


Tabla 10.25: Proceso a seguir para el análisis de incidentes críticos

X.III. El proceso de análisis cualitativo de la información.

En esta etapa de la investigación entramos en un bucle en el que buscar diversas vías que nos guiasen hacia el mejor modelo para el análisis y la interpretación de la entrevistas biográfica. Resulta paradójico como en la investigación cualitativa, la muestra resulta ser escasa para la cantidad de información y de datos que llegamos a recopilar a través de las distintas técnicas e instrumentos (Álvarez-Gayou, 2005; Miles & Huberman, 1994).

Podemos decir que *la información crece geométricamente* (Fernández Núñez, 2006:1), por lo que resulta esencial buscar mecanismos que nos permitan identificar lo principal de lo accesorio, así como su categorización para dotar de sentido al planteamiento de nuestro estudio.

Desde una visión general, el análisis de los datos puede convertirse en una aventura emocionante y arriesgada a la vez, porque se descubren temas y conceptos no visibles a simple vista. A medida que avanzamos en el estudio, vamos otorgando sentido y significado a los mismos mediante un análisis sistemático. Este proceso puede resumirse en los siguientes pasos o fases (Álvarez-Gayou, 2005; Miles & Huberman, 1994; Rubin & Rubin, 1995):

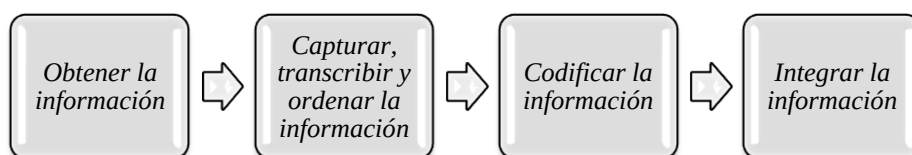


Figura 10.20: Fases en el análisis de datos

En primer lugar, **recogemos la información** procedente de diversas fuentes mediante una serie de técnicas e instrumentos. En el estudio subjetivo optamos por la entrevista en profundidad, conjugada con el biograma, el registro con medios (grabadora), el análisis de documentos, el diario de investigación, así como los incidentes críticos. Nos aseguramos de leer y revisar los datos, que el material se encuentre completo y posea la calidad necesaria para ser analizado. En este momento, nos sumergimos en un mar de datos que **transcribir y ordenar**. El proceso nos guía hacia una revisión profunda de la información capturada, con el propósito de hacerla legible. Leemos y releemos varias veces todas las transcripciones para familiarizarnos con ellas y comprender el sentido general de los datos. Al tiempo que determinamos los criterios de organización de la información y se ordena de acuerdo a esa selección, ya sea cronológica, temática, etc. La clave radica en hacer los datos manejables. Para poder integrar la información es necesario, en un paso previo, **codificar y categorizarla** misma. Se trata de agrupar la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin & Rubin, 1995). Finalmente, relacionamos las categorías obtenidas en la fase de codificación, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación (Fernández Nuñez, 2006).

No obstante, sin desechar los pasos anteriores, en nuestro estudio, tomamos como referencia el *modelo interactivo de análisis de datos cualitativos* que proponen Miles & Huberman (1984) y que han seguido diversos estudios (Sicilia y Delgado, 2002; Parrilla, 2009; Parrilla, Gallego y Moriña, 2010). En este modelo se señalan como relevantes cuatro componentes básicos: (a) *la recogida de datos*, (b) *la reducción de los mismos*, (c) *su representación* y (d) *la elaboración de conclusiones y verificación*. Asimismo, bajo este modelo, entendemos el proceso del análisis de una forma similar a como lo han planteado Bogdan & Biklen (1982:145):

“El análisis de datos es el proceso de buscar y ordenar sistemáticamente las transcripciones de las entrevistas, las notas de campo y otros materiales que se acumulan para aumentar el propio entendimiento de los mismos y ser capaz de presentar a otros lo que se ha descubierto. El análisis incluye trabajar con los datos, organizarlos, descomponerlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar modelos, descubrir lo que es importante y lo que se puede aprender y decidir qué se contará a otros, comunicaciones o planes de acción. Los análisis de datos se mueven desde las páginas enmarañadas de descripción a esos productos”.

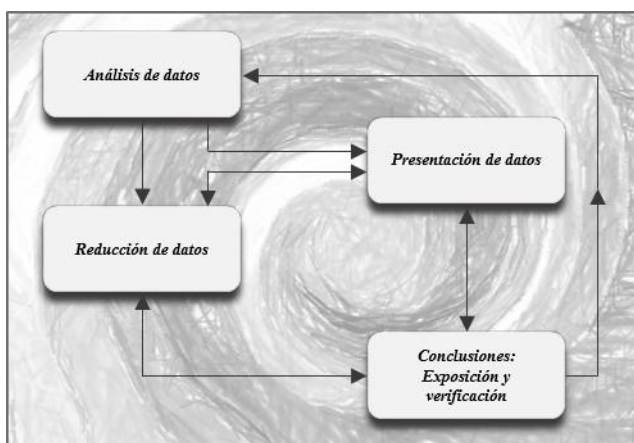


Figura 10.21: *Modelo interactivo de análisis de datos cualitativos Miles & Huberman (1994).*

Una de las características particulares de este modelo de análisis de datos, es su interactividad y dinamismo. En este sentido, es un modelo que se ajusta a las necesidades del estudio, puesto que permite mantener interrelacionados cada uno de los pasos o fases del mismo, ejerciendo influencia unos en otros (Parrilla et al., 2004). Asimismo, Taylor & Bogdan (1994) señalan que el análisis de datos es un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado y se continúan refinando las interpretaciones.

Por tanto, el análisis de datos que hemos seguido ha consistido en un *proceso perenne* (continuo), *flexible*, *dinámico* y *creativo*, durante toda la recogida de información.

Ya concluida la fase de recogida de información, después de volver del “espacio dialógico”, comienza uno de los trabajos generalmente “más monótono” pero esencial, de toda investigación cualitativa, comúnmente denominado, ***proceso de transcripción***.

Al hablar de transcripción nos enfrentamos a una tarea relativamente compleja. El hecho de que todo el análisis de datos se apoye en la propia transcripción nos lleva a otorgarle un papel relevante en el proceso analítico. El paso del lenguaje oral al escrito implica un grado significativo de interpretación de lo hablado, ya que se trata de interpretar por escrito la expresividad e intensidad de un conjunto de palabras; acompañadas de sentimientos, vivencias y experiencias. Al abocarnos a la tarea de transcribir nos posicionamos en una postura encargada de “dar cuerpo” a un “texto en bruto”. Según Kvale (2006), las transcripciones no son copias o representaciones de una realidad original, son construcciones interpretativas, herramientas útiles para determinados objetivos analíticos.

Uno de los criterios esenciales en el proceso de transcripción es mantener una versión lo más textual posible de la palabra narrada, con el fin de disponer de un compendio de información de cara a la interpretación.

Hemos pretendido que el relato narrado por el informante sea lo más parecido al resultante del proceso de transcripción, y es ahí donde las notas recogidas en el diario de investigación cobran especial relevancia, para hacer volver a la memoria la interpretación ofrecida por el informante a un segmento concreto del relato y así lograr nuestro objetivo.

En línea con lo expuesto, para nuestro estudio consideramos las aportaciones que Viviane Labrie (1982:104-105) señala para la transcripción de documentos orales:

- a. El documento transcrito debe ser fiel a lo que dijeron los interlocutores y debe ser realizado con el respeto de las personas a las que concierne.
- b. En la transcripción, el documento debe presentar una experiencia oral directa.
- c. El documento transcrito debe reproducir el testimonio oral lo más fielmente posible.
- d. El transcriptor debe sujetarse al sentido transmitido y quitar toda ambigüedad creada por el pasaje a lo escrito.
- e. Una primera transcripción debe ser generosa y proporcionar amplias informaciones.

El empleo de soportes informáticos para la transcripción de entrevistas cualitativas es algo a lo que los investigadores recurrimos de unos años para acá. No obstante, cada investigador o investigadora seleccionará la forma que más se adecúe al propio proceso de transcripción. Pero, al unísono, un error común es pensar que esos mismos programas realizarán la transcripción de los datos por ellos automáticamente. *Ningún programa al que “enseñemos” a reconocer nuestra voz será tan eficaz como realizar mecanográficamente la transcripción* (ver www.cualsoft.com). Aun así, existen aplicaciones que ofrecen prestaciones para la transcripción bastante interesantes, tales como: Soundsciber⁵⁹, Transcriber⁶⁰, Audacity⁶¹ o

⁵⁹**Soundsciber** es un programa de alta consideración en el proceso de transcripción. Similar a un “pedal electrónico” y creado en la Universidad de Michigan tiene por objeto ser una ayuda a la transcripción ofreciendo un potente reproductor de audio y vídeo y con una serie de opciones de usabilidad totalmente recomendadas para la transcripción de archivos digitales. <http://www.lsa.umich.edu/eli/micase/soundsciber.html> (Fuente: Sánchez Gómez y Revuelta Domínguez, 2005:375).

⁶⁰**Transcriber** es similar al Soundsciber. Se trata de un programa “Open Source” (código abierto) y quienes estén interesados en su mejora pueden ir añadiendo más opciones. Ayuda a organizar la información en una pantalla segmentada en dos partes, en una de ellas, la superior, la persona que realiza la transcripción puede incorporar los distintos hablantes e indicando los puntos enfáticos del debate o entrevista con la ayuda de iconos fácilmente comprensibles. Permite exportar en formato xml. <http://morph.idc.upenn.edu/mirror/Transcriber/> (Fuente: Sánchez Gómez y Revuelta Domínguez, 2005:381).

⁶¹**Audacity** es un editor de sonidos digitales con el que podemos cortar, pegar, incluso modificar la frecuencia de un archivo de audio. Con esta herramienta podemos unir entrevistas que se dieron en dos periodos de tiempo, tratar en archivo de audio para una presentación, ya que podemos seleccionar el segmento de audio de nuestro interés para justificar algunas conclusiones o añadirlas a los diferentes informes de investigación.

Transana⁶². Asimismo, si nos ayudamos de medios tecnológicos, conviene consultar el fichero de instrucciones para la transcripción en www.caqdas.soc.surrey.ac.uk/transcribe.htm. La Universidad de Surrey viene desarrollando el CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Software), el cual ofrece, además, formación y asesoramiento para el análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador. Algunos de los programas que están en la vanguardia son: Atlas.ti.; MAXQDA, NVIVO, AQUAD, Framework, el mencionado Transana, entre otros.

En definitiva, hacemos uso de los paquetes CAQDAS en nuestro estudio, ya que nos permiten: a) gestionar grandes volúmenes de datos; b) almacenar de forma organizada la información elaborada durante el análisis; c) segmentar, codificar y recuperar fragmentos significativos de nuestro material empírico; así como, d) elaborar anotaciones del proceso y los resultados del análisis (Muñoz y Sahagún, s/f).⁶³

Algunos *detalles* específicos y técnicos que tuvimos en cuenta a la hora de iniciar el *proceso de transcripción* fueron los siguientes:

En primer lugar, antes de iniciar la transcripción del contenido de las entrevistas, *identificamos a la informante*. Registramos todos los datos que describen las características generales de la entrevistada, por las cuales accedió a participar al estudio (dibujar su retrato, especificar el día, el lugar de la entrevista, y al final, incorporar la duración de la misma).

Datos específicos de la docente entrevistada	
A quién	(Nombre bajo pseudónimo en el relato escrito, breve señas de identidad).
Quién lo ha realizado	Investigadora (vehiculando la entrevista) e informante (aportando información).
Contacto inicial	(Se señala el día y la hora del primer contacto).
Guía/protocolo	Semiestructurado. Estructurado en períodos. Orientaciones para la investigadora.
Contexto	(Lugar donde se desarrolló la entrevista).
Propósitos	Negociados. Nos interesa conocer su vida (momentos críticos, biograma) para poder entender su forma de actuar y de ser como docente.
Tiempo de duración	(Se especifica la duración de la entrevista).
Documentos a	Entrevista grabada.

<http://www.audacity.sourceforge.net> (Fuente: Sánchez Gómez y Revuelta Domínguez, 2005:382)

⁶² Transana, en su versión 2.05) de mayo de 2005), ofrece la posibilidad de tener en pantalla un archivo digital de vídeo o audio reproduciéndose y una pantalla donde poder realizar la escritura de la transcripción. Ofrece también iconos para la ayuda a la transcripción según normativa generalmente aceptada por la comunidad científica. <http://www.transana.org>. (Fuente: Sánchez Gómez y Revuelta Domínguez, 2005:383)

⁶³ Muñoz y Sahagún. "Análisis cualitativo asistido por ordenador con Atlas. ti". Recuperado de http://www.academia.edu/1424153/An%C3%A1lisis_cualitativo_asistido_por_ordenador_con_ATLAS.ti

transcribir

Tabla 10.26: *Identificación de la informante en el proceso de transcripción*

En segundo lugar, *contextualizamos la entrevista*, analizando brevemente el antes, el durante y el después de la misma. En este espacio de diálogo con la propia investigadora, analizamos aquellas cuestiones que no quedaron claras en la primera entrevista, pero que son importantes para la redacción de la historia de vida y para comprender el marco en el que se gestó el encuentro. Desde esta perspectiva, se trata de entender la incidencia de determinadas variables durante el encuentro entre investigadora y docente (comodidad, escucha atenta, facilidad para narrar, ruidos...). Este proceso de introspección nos permite identificar posibles barreras y facilitadores durante el acto comunicativo y extrapolar su sentido –si es posible– a la propia interpretación del relato.

El siguiente paso, fue *identificar preferentemente a la hablante* (entrevistador y entrevistado) en mayúsculas y con iniciales, cada vez que intervienen en la charla. Se trata de hacer una clara diferenciación entre ambos. Éste es un ejemplo de cómo se llevó a cabo esa identificación: **(E)=Entrevistador y (D)=Docente + número de entrevista** ~~41~~ 3). Por ejemplo, primera entrevista interviene entrevistador [E1]. Este aspecto también nos indica el cambio de turno.

En cuarto lugar, nos referimos a uno de los criterios éticos presentes en la investigación, garantizar el anonimato y la confidencialidad de la participante del estudio. Para ello, todos *los nombres propios de personas e instituciones educativas aparecen bajo pseudónimos*. Salvo el referido a la ubicación geográfica (pueblo, ciudad), el cual desempeña un rol significativo (ideas y venidas, traslados, cambios de residencia, entre otros) en la trayectoria profesional y personal de cada una de las docentes.

Por otra parte, se emplearon algunos *signos o símbolos de puntuación en la transcripción*, con la finalidad de expresar el lenguaje no verbal y otras cuestiones que pueden adoptar un papel relevante en el análisis del relato. No obstante, preferimos no “adornar” con excesiva simbología el texto, puesto que optamos por un modelo de transcripción lo más literal posible con el firme propósito de extraer toda la información posible para su posterior interpretación. Aun así, es necesario, considerar la operación de transcripción como un trabajo pleno, destinado, no solamente, a guardar todas las palabras, sino también algunos sonidos. Aunque existen diversos criterios al respecto, la propuesta de Pujadas (1992:70) es la siguiente: a) *revisar y estandarizar los fallos de concordancia morfosintáctica, para hacer el texto lo más legible posible*, b) *recoger las pausas, énfasis, dudas y cualquier otro tipo de expresividad oral (silencios, repeticiones, tono de voz...) por medio de un código preestablecido, liberando el texto de interjecciones o signos de puntuación engorrosos y largos, que le resten legibilidad y*, c) *mantener todas las expresiones y giros idiosincrásicos, así como el léxico jergal, que use el*

informante. Para el código preestablecido, elegimos algunos de los signos de puntuación recomendados en el trabajo de Silverman (2006).

SÍMBOLO	DESCRIPCIÓN
[	El corchete izquierdo indica el punto en el que el habla de un sujeto es interrumpida por otro.
=	El signo de igual, uno al final de una línea y uno al principio, indica que no hay separación entre las dos líneas, hay continuidad.
(0.4)	Los números en paréntesis indican tiempo pasado en silencio en décimas de segundo.
(.)	Un punto entre paréntesis indica un pequeño silencio, probablemente no más de una décima de segundo.
—	El subrayado incide algún tipo de estrés.
::	Los dos puntos indican prolongación del sonido inmediatamente anterior. La longitud de la fila de dos puntos indica la longitud de la prolongación.
PALABRA	Las mayúsculas, excepto al principio de la línea, indican especialmente sonidos fuertes relativos al habla circundante.
.hhh/hhh	Una fila de haches con un punto delante indica una inhalación; sin el punto, una exhalación. La longitud de la fila de haches indica la longitud del suspiro.
()	Los paréntesis vacíos indican la imposibilidad para el transcriptor de oír lo que se dice.
(palabra)	Las palabras entre paréntesis son sonidos probables.
(())	El doble paréntesis contiene descripciones del autor en lugar de transcripciones.

Tabla 10.27: Símbolos de transcripción recomendados en el trabajo de Silverman (2006).

Finalmente, una vez transcritas las entrevistas se entregó una copia a la docente, con la finalidad de proceder a una *revisión conjunta* del relato convertido en texto. Se trata de corregir expresiones con las que no están de acuerdo (P. Ej. *¡esa expresión mejor la cambiamos!*), así como obtener un acuerdo positivo de las mismas para proceder al análisis y recomposición. Asimismo, se inició la *lectura general del contenido de las transcripciones* (análisis especulativo). Siguiendo a Parrilla et al. (2004:54), “*el objetivo perseguido en este primer acercamiento a los datos no es tanto clasificar la información disponible como obtener una visión general de la situación: acercarnos al lenguaje de los participantes y obtener una primera visión del conjunto de los temas tratados y sus componentes más sobresalientes*”.

Cuando la información ha sido recopilada, transcrita y ordenada, la primera actividad consiste en intentar darle una cierta dosis de significatividad (Álvarez-Gayou, 2005). El desafío es simplificar y encontrar sentido a la complejidad albergada en las notas recogidas en el diario de investigación y en las transcripciones textuales (Patton, 2002). Para ello es necesario designar categorías, subcategorías, códigos; que nos permitan llevar a cabo un proceso

de análisis donde integrar la información y elaborar una explicación integrada. En este momento, recurrimos a la **codificación**, ya que “nos fuerza a ver cada detalle, cada cita textual, para determinar” –previamente- qué aporta el análisis (Fernández, 2006:4). De acuerdo con Miles & Huberman (1984:21) la reducción de datos se refiere “a un proceso que supone seleccionar, centrar, simplificar, abstraer y transformar los datos puros”. Por tanto, para facilitar el análisis de los datos, es considerada como tarea imprescindible, la desmembración en unidades singulares del texto, junto a la identificación, clasificación, síntesis y agrupamiento de elementos (Rodríguez Sabiote, 2003).

En líneas generales, el **proceso de reducción de datos** que hemos seguido incluye los siguientes pasos:

1º Fase: <i>establecimiento de categorías, subcategorías y códigos.</i>	Con una <u>codificación múltiple</u> de datos según la propuesta de Taylor & Bogdan (1994): <i>codificación temática, codificación interpretativa, codificación explicativa y codificación cronológica.</i>
2º Fase: <i>Análisis en profundidad del contenido del discurso codificado.</i>	Buscando <u>hitos</u> en los temas y momentos de vida (p.ej. elaboración de los biogramas). <u>Redacción de la historias de vida.</u>
	Interpretación de la historias de vida. <i>Visiones binoculares en base a la estructura de la historia</i>

Tabla 10.28: *Pasos para el análisis de datos cualitativos en el estudio subjetivo*

Fase 1. *Establecimiento de categorías, subcategorías y códigos.*

Siguiendo la propuesta de Taylor & Bogdan (1994), optamos por la **codificación múltiple**, empleada en numerosos estudios (Parrilla et al. 2004; Marcelo, 1995).

Antes de iniciar la descripción de esta fase, es necesario acometer uno de nuestros propósitos más recalcados en este estudio: tras analizar diversas teorías caímos en la necesidad de segmentar, categorizar y codificar la información obtenida mediante las diversas técnicas e instrumentos empleadas en el “eslabón” biográfico-narrativo, aun cuando el análisis narrativo debe huir de un excesivo tratamiento categorial. Nosotros nos comprometimos a dar voz a la docente y a no silenciar su voz y, así lo hemos pretendido. No obstante, consideramos que para obtener el máximo rendimiento a los relatos narrativos, se hace necesario recurrir a la **codificación** de la información. Entendiendo ésta como un proceso analítico particular (Coffey & Atkinson, 2003; Maxwell, 1996), en el que *indexar o categorizar el texto, para establecer un marco de ideas temáticas sobre él* (Flick, 2012:65).

Miles & Huberman (1984:56) definen a los códigos como *“abreviaturas o símbolos aplicados a un segmento de palabras o más frecuentemente, a una afirmación o párrafo de las notas de campo transcritas para clasificar las palabras”*. Los códigos nos permiten localizar y recuperar avivadamente los segmentos relacionados con una cuestión particular (Parrilla et al. 2004).

Por tanto, para el análisis de los datos nos hemos basado en una codificación múltiple empleando el soporte informático Atlas.ti. Para ello hemos seguido un proceso de codificación secuencial basado en la propuesta de Marcelo (1995) y Taylor & Bogdan (1994), lo que nos ha permitido acceder al contenido temático (codificación temático-descriptiva) de los documentos biográficos (transcripciones de las entrevistas en profundidad, reflexiones sobre la práctica, notas de campo...), a la orientación del mismo (codificación interpretativo-explicativa), así como a la ubicación de la información en el tiempo (codificación cronológica). Consistió, en síntesis, en una codificación sucesiva de la información: temática, interpretativa, explicativa, cronológica.

a) Codificación temático-descriptiva:

En líneas generales, supone un análisis acerca de lo que narra la docente de su vida personal y profesional. Para ello, recurrimos, en el proceso de codificación, a una primera segmentación de la información gracias a un sistema categorial previamente definido, sujeto a la estructura de la guía/protocolo diseñado para el desarrollo de la entrevista en profundidad, para lo cual empleamos el software para el análisis de datos cualitativos “Atlas.ti” en su versión 6.0. La figura (10.22.) para la organización de la codificación temática queda representada de la siguiente manera:

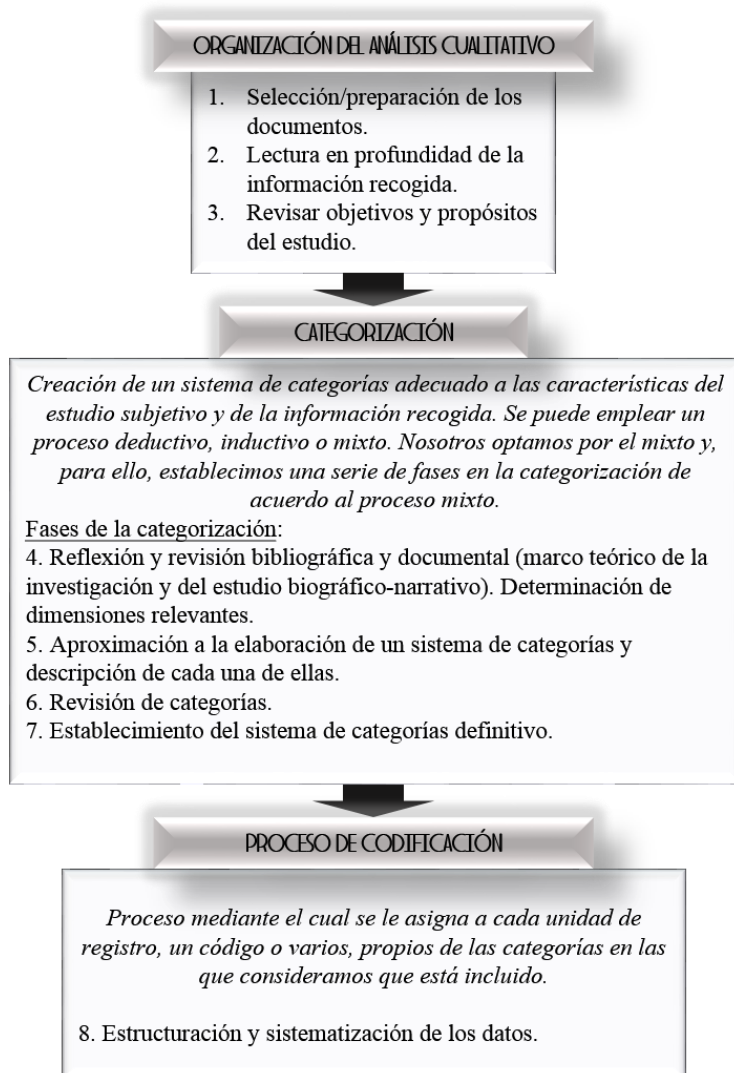


Figura 10.22: *Proceso de codificación del análisis cualitativo.* Adaptado de Moreno et al. (2002:124).

En primer lugar, se realizó una **lectura profunda y analítica de la información que se dispone**. Se realizó una primera aproximación “manual”, señalando los aspectos más representativos para el análisis y los comentarios que la investigadora creía oportuno, en base a la interpretación inicial e incipiente que le otorgaba a los datos representados. Para ello, se emplearon diferentes tonalidades de colores (manual) donde identificar las ideas principales de las accesorias, diferentes etapas en la trayectoria vital y profesional de las informantes, incidentes críticos... Este proceso se convirtió en un ápice esencial para la posterior codificación temático-descriptiva.

En segundo lugar, **se estableció un sistema de codificación estructurado** (dimensiones, categorías, códigos y descripción), tomando

como referente el diseño de la guía para la entrevista en profundidad, al que se añadieron diferentes niveles; gracias a la lectura de la información aportada. El sistema de codificación quedaba diseñado de la siguiente forma:

Dimensiones	Categorías	Códigos	Representación gráfica n códigos	Descripción
<i>Contexto social, familiar y escolar en la infancia y adolescencia</i>	Contexto familiar	Convivencia familiar	[CFcf]	Almacena las variables familiares más sobresalientes que han podido influir en la toma de decisiones personales, formativas y laborales del docente.
		Estudios familiares	[CFef]	
		Expectativas familiares	[CFexf]	
		Figuras familiares relevantes	[CFffr]	
	Contexto escolar	Recuerdos: agradables y desagradables.	[CEr]	Describe la vida durante la infancia en la escuela. Señalar las características más representativas, así como las vivencias y experiencias, con el fin de comprender si esas experiencias y vivencias han influido en su manera de entender la educación.
		Experiencias y vivencias	[CEev]	
		Juegos	[CEj]	
		Aulas	[CEa]	
		Calificaciones	[CEc]	
		Gustos y aficiones	[Cega]	
		Materias preferidas	[CEmp]	
	Contexto social y político	Contexto social y político	CSP	Describe la influencia del contexto social y político en la vida de la docente.
	Formación profesional inicial: Magisterio	Decisión inicial	[FIdi]	Comprende las características más reseñables en torno a la preparación inicial del docente, en su ámbito científico y personal/humano (decisión de cursar la carrera, sistema de enseñanza y aprendizaje, prácticas, profesores y personas influyentes, experiencias y vivencias, así como prácticas realizadas).
		Sistema de enseñanza y aprendizaje	[FIsea]	
		Prácticas	[FIp]	
		Profesores y personas	[FIpp]	
		Experiencias y vivencias	[FIev]	
		Valoración	[FIv]	
		Asistencia a cursos	[FPac]	
		Publicaciones	[FPp]	
		Participación en proyectos	[FPpp]	
		Otras titulaciones	[FPot]	
		Ponencias impartidas	[FPpi]	
		Movimientos sindicales	[FPms]	
<i>Trayectoria formativa</i>	Formación permanente			Alberga algunas variables que inciden en la actualización que realiza el docente en relación a su formación y su influencia en la práctica.

<i>Trayectoria profesional</i>	Experiencia profesional	Vinculación con ámbitos de carácter formal, no formal	[FPvaf]	Sintetiza la experiencia profesional en su conjunto y atienden particularmente a los diferentes destinos por los que ha transitado el docente hasta llegar al actual lugar de trabajo. Especifica las condiciones de trabajo, las vivencias y experiencias singulares, así como las personas influyentes a lo largo del desempeño de las distintas actividades laborales. Todo ello bajo la propia valoración del informante en cuanto a su experiencia profesional. Describe las relaciones sociales que mantiene el docente con los diferentes agentes de la comunidad educativa: alumnos, familias y compañeros. Asimismo, comprende la influencia de las relaciones en el ejercicio de su práctica. Almacena los principios pedagógicos que dan sentido a la profesión docente. Aquellos pilares fundamentales que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Alberga la información pertinente para comprender la forma de actuar del docente y las características más representativas de su práctica. Es uno de los elementos esenciales para comprender la dinámica de enseñanza y, en su caso, el que mejor nos permite describir el patrón de aula. Estos elementos son: la planificación, la evaluación, los materiales y los recursos, las actividades y las estrategias de enseñanza. Recoge una descripción de aquellos obstáculos y/o dificultades que influyen en la labor docente y en la dinámica
		Influencia en la práctica	[FPip]	
		Destinos	[EPd]	
		Condiciones de trabajo	[EPct]	
		Valoración	[EPv]	
		Vivencias y experiencias singulares	[EPves]	
		Personas influyentes	[EPpi]	
	Relaciones sociales	Relaciones alumnos	[RSra]	
		Relaciones familias	[RSrf]	
		Relaciones compañeros	[Rsrc]	
	Bases de su práctica	Principios pedagógicos	[BPpp]	
		Planificación	[Mp]	
		Evaluación	[Me]	
		Materiales y recursos	[Mmr]	
		Actividades	[Ma]	
<i>Ejercicio docente: en la práctica</i>	Obstáculos	Estrategias de enseñanza	[Mea]	
		Dificultades en la práctica	[Odp]	

<i>Construyendo la identidad profesional: el pensamiento pedagógico</i>	Forma en que se piensa a sí mismo como docente, las imágenes y los sentimientos asociados	Señas de identidad profesional	[IPsi]	de enseñanza. Asimismo, comprende el nivel de incidencia de los mismos y las posibles soluciones. Sintetiza la identidad profesional del docente; es decir, sus señas de identidad, su filosofía educativa, así como una valoración de la repercusión de su práctica en el aprendizaje.
		Filosofía educativa	[IPfe]	
		Repercusión de su práctica en el aprendizaje.	[IPrp]	
		Valoración	[IPv]	
<i>Propios deseos</i>	Esperanzas o aspiraciones	Deseo vital	[EAdv]	Declaraciones en las que se manifiesta el ideal del docente en relación a los distintos ámbitos de la vida, el lugar donde le gustaría vivir, las relaciones sociales que al docente le gustaría mantener, el ideal de estructura y relaciones familias que desearía establecer, el ideal de trabajo que al informante le gustaría mantener.
		Deseo social	[EAds]	
		Deseo familiar	[EAdf]	
		Deseo laboral	[EAdl]	
<i>Hitos reseñables e influyentes</i>	Incidentes críticos	Personal	[ICp]	Describe los hitos o experiencias significativas que han marcado un antes y un después (influencia) en la identidad del docente, dotando de un nuevo valor, rumbo o significado a la vida o a determinados aspectos de la misma. Pueden ser de tipo personal, familiar, social, escolar y laboral.
		Familiar	[ICf]	
		Social	[ICs]	
		Escolar	[ICe]	
		Laboral	[ICl]	
<i>Afinidades y preferencias</i>	Sociales	Relaciones personales	[Srp]	Recoge aquellos gustos y afinidades en el plano social (relaciones sociales), escolar (centro educativo), político (ideología) y cultural (preferencias cinéfilas y lectoras).
	Escolares	Centro educativo	[Ece]	
	Políticas	Ideología	[POi]	
	Culturales	Gustos cinéfilos	[Cgc]	
<i>Expectativas</i>	Proyectos para el futuro	Gustos lectores	[Cgl]	Recopila valoraciones en las que se reflexiona sobre cómo cree el docente que va a ser su vida en el futuro, los proyectos y expectativas familiares y sobre cómo considera que va a ser su vida laboral. No es el ideal.
		Expectativas laborales	[Pel]	

Insatisfacciones	Insatisfacciones	Laboral	[II]	Almacena declaraciones sobre aspectos o ámbitos de la vida en los que el docente se siente insatisfecho, decepcionado... y que repercuten o podrían repercutir en su forma de actuar en el aula.
		Político	[Ipo]	

Tabla 10.29: Sistema de codificación estructurado en el estudio biográfico-narrativo

Como se puede apreciar en la tabla, se encuentra estructurada en diferentes dimensiones: (1) *contexto social, familiar y escolar en la infancia y adolescencia*; (2) *trayectoria formativa*; (3) *trayectoria profesional*; (4) *ejercicio docente: en la práctica*; (5) *construyendo la identidad profesional: el pensamiento pedagógico*; (6) *propios deseos*; (7) *hitos reseñables e influyentes*; (8) *afinidades y preferencias*; (9) *expectativas* y (10) *insatisfacciones*. De cada dimensión se desprenden una serie de categorías y, a su vez, de cada categoría se extraen unos códigos específicos, con la particularidad incluir la descripción de cada una de las categorías.

b) Codificación interpretativo-explicativa:

Concluida la fase anterior, decidimos embarcarnos en un proceso en el que dar sentido a la información previamente codificada. Desde que se realiza la lectura en profundidad, ya estamos interpretando. No obstante, para llevar una cierta lógica en la codificación, nos encontramos en el momento idóneo para comprender el discurso biográfico-narrativo y avanzar hacia el proceso de transformación de la información. Por tanto, en este tipo de codificación interpretamos los contenidos para generar algún concepto, idea, explicación o comprensión (Gibbs, 2012).

En el proceso de codificación interpretativa hacemos uso de la redacción de reflexiones analíticas (“*memoing*”). Es un proceso de recogida de *insights*; es decir, reflexiones críticas sobre el proceso de investigación e inferencias a partir de datos (González y Cano, 2010). Consideramos que la redacción de memos es una prioridad en el proceso de análisis. *Los memos nos permiten dar el salto desde los datos de campo a un nivel conceptual* (González y Cano, 2010:8). Para su redacción no existe un patrón estándar, nosotros empleamos el formato textual para dar cuerpo a las ideas que se van manifestando. Cada “memo” o “*insight*” tiene un nombre específico que lo identifica (por ejemplo: [ME-Atracción por el mundo educativo]). En la presentación de los resultados los presentamos como parte integrante de las conclusiones, es decir, no aparece la codificación, pero sí nos servimos del texto para formar las mismas.

El rescate de la información analítica acumulada en los memorandos, casi de manera directa y en términos de procesamiento y organización de los datos, nos va a servir para, posteriormente, trabajar la teoría emergente de los

datos en profundidad a través de un esfuerzo interpretativo integral (Spradley, 1980).

No obstante, a la hora de proceder a la codificación interpretativo-explicativa y junto a la redacción de “memos”, optamos por incluir la propuesta interpretativa de Guba& Lincoln (1982) adaptada por Parrilla, Gallego y Murillo (1996) que diferencia en el análisis de un contenido dado los siguientes niveles de: *descripción*, *valoración positiva*, *problemas y principios*. Esto supuso adjudicar a cada código temático-descriptivo un segundo sub-código en el que se especificaba y analizaba la orientación del contenido temático como:

<i>Categorías interpretativas para el análisis de datos</i>	
<i>Descripción</i>	Declaraciones en las que se expresan acontecimiento o hechos de la realidad de forma neutra, sin interpretación o valoración de los mismos.
<i>Valoración</i>	Declaraciones en las que se expresa o manifiesta una opinión o perspectiva en torno a un tema dado o situación. Al ser de carácter valorativo cualquiera podría discrepar sobre ellas.
<i>Problema</i>	Declaraciones en las que se expresa confusión, duda, conflictividad, dilemas, desorientación, en torno a un tema o situación.
<i>Principio</i>	Declaraciones en las que se expresan (explican) los motivos o razones que llevan a determinadas posturas o acciones.

Tabla 10.30: *Categorías interpretativas para el análisis de datos de Guba& Lincoln (1982) adaptada por Parrilla, Gallego y Murillo (1996).*

Junto a las categorías analíticas para el análisis de datos, en la codificación interpretativo/explicativa, incorporamos la clarificación/explicación de los *incidentes críticos* designados en la etapa anterior (codificación temática), otorgándole, a su vez, un código interpretativo.

c) Codificación cronológica (fases):

Como último paso, cada segmento codificado ha sido explorado tratando de considerar su relación cronológica con la historia de vida.

Para la codificación cronológica hemos rescatado diversas teorías que analizan el desarrollo profesional y el ciclo de vida de los docentes, tratando de mostrar un proceso en el que entender y comprender en profundidad, cada tránsito o período en la trayectoria personal y profesional de la informante.

Las teorías sobre las que fundamentamos este tipo de codificación son: **fases en el desarrollo profesional** extraídas de un estudio de caso sobre un grupo de profesoras de Educación Infantil de la enseñanza pública que se encuentran a mitad de su vida profesional (Fernández Cruz, 1994)⁶⁴, **modelo de fases centrado en la acumulación de experiencia docente** (Huberman, 1989)⁶⁵, **fases en el ciclo de la vida del profesor** de Fernández Cruz (1994), en base a las aportaciones de Peterson (1964), Sheehy (1976) y el modelo que se construye sobre las estaciones de la vida propuestas por Levinson (1978, 1995)⁶⁶.

Por otra parte, el uso del Biograma en este caso es un elemento esencial porque nos permite observar las diferentes etapas en la historia personal y profesional. Éstas etapas son: (1) “*tocando el suelo: las raíces de su trayectoria profesional*”, (2) “*forjando el camino a la docencia*”, (3) “*sobre el terreno: conjugar la enseñanza con la formación permanente*”.

La figura (9.23.) que sigue, sintetiza el patrón que hemos desarrollado para realizar la codificación cronológica.

En primer lugar, partimos de una línea horizontal que designa las diferentes edades hasta los 75 años de edad. Se ejemplifican de diez en diez, con la finalidad de no saturar la interpretación y/o visualización del mismo. En la codificación cronológica la diferenciación de las diferentes etapas en la vida de la persona ocupa un lugar imprescindible para poder identificar los hitos más representativos en la vida de la docente, sujeta principalmente a aquellos aspectos que competen o que inciden en su trayectoria profesional.

En el ciclo evolutivo identificamos tres grandes períodos (matiz verde) que van desde el “*crecimiento y desarrollo*” (20-25 años), la “*madurez*” que se alcanza en torno a los 25-50 años y “*la vejez*” (de los 50 años en adelante). A su vez, señalamos, dentro de estos grandes períodos, cinco ciclos vitales (tonalidad negra), quedando representados de la siguiente forma: *ingreso en el mundo adulto* (1º ciclo vital), *la transición de los 30* (2º ciclo vital), *estabilización y compromiso* (3º ciclo vital), *profesionalidad completa* (4º ciclo vital), *estancamiento y jubilación* (5º ciclo vital). Los ciclos vitales quedan envueltos por las fases de desarrollo profesional (color naranja) propuestas por...; las cuales se resumen en: *inicio de la carrera* (ocupa parte del primer ciclo vital desde los 20-25 años de edad aproximadamente. Período de crecimiento y desarrollo), fase de *estabilidad y compromiso*, junto a *renovación y transiciones laborales*, así como la posterior *serenidad* (parte

⁶⁴Estas fases son: *orientación, formación, inducción, vagabundeo, especialización, estabilización, crecimiento y profesionalidad completa.*

⁶⁵El trabajo de Huberman (1989) es el que más influencia ha tenido en nuestro contexto. El modelo que propone contiene las siguientes fases: *inicio de la carrera, estabilización, diversificación/cuestionamiento, serenidad/conservadurismo y preparación para la jubilación.*

⁶⁶Las fases de este modelo son: *primer ciclo vital* (21 a 28 años de edad. Ingreso en el mundo adulto), *segundo ciclo vital* (28 a 33 años de edad. La transición de los 30), *tercer ciclo vital* (30 a 40 años de edad. Estabilización y compromiso), *cuarto ciclo vital* (40 a 50/55 años de edad. Profesionalidad completa) y *quinto ciclo vital* (50/55 años en adelante. Estancamiento y jubilación).

del primer ciclo vital, segundo ciclo vital y cuarto ciclo vital, va desde los 25 hasta aproximadamente los 50 años. Coincide con el período de madurez) y la *preparación para la jubilación* (quinto ciclo vital desde los 50 años hasta los 65-67 años. Coincide con el período de vejez).

Desde el punto de vida del desarrollo profesional, segmentamos el tramo de edades en diferentes fases organizadas de la siguientes manera: la fase de *orientación, formación e inducción* desde la infancia hasta alrededor de los 33 años, la fase de *vagabundeo, especialización y estabilización* de los 28 a los 33 años, el período de *crecimiento* desde los 30 a los 40 años aproximadamente, la fase de *profesionalidad completa* entre los 41 y 55 años y, finalmente, el período de *incertidumbre sobre el futuro* desde los 55 años.

Este tipo de ordenación cronológica de la trayectoria – fundamentalmente- profesional, traza el esquema sobre el que orientar la redacción/construcción de la historia de vida, permitiéndonos, en un análisis posterior interpretar la misma.

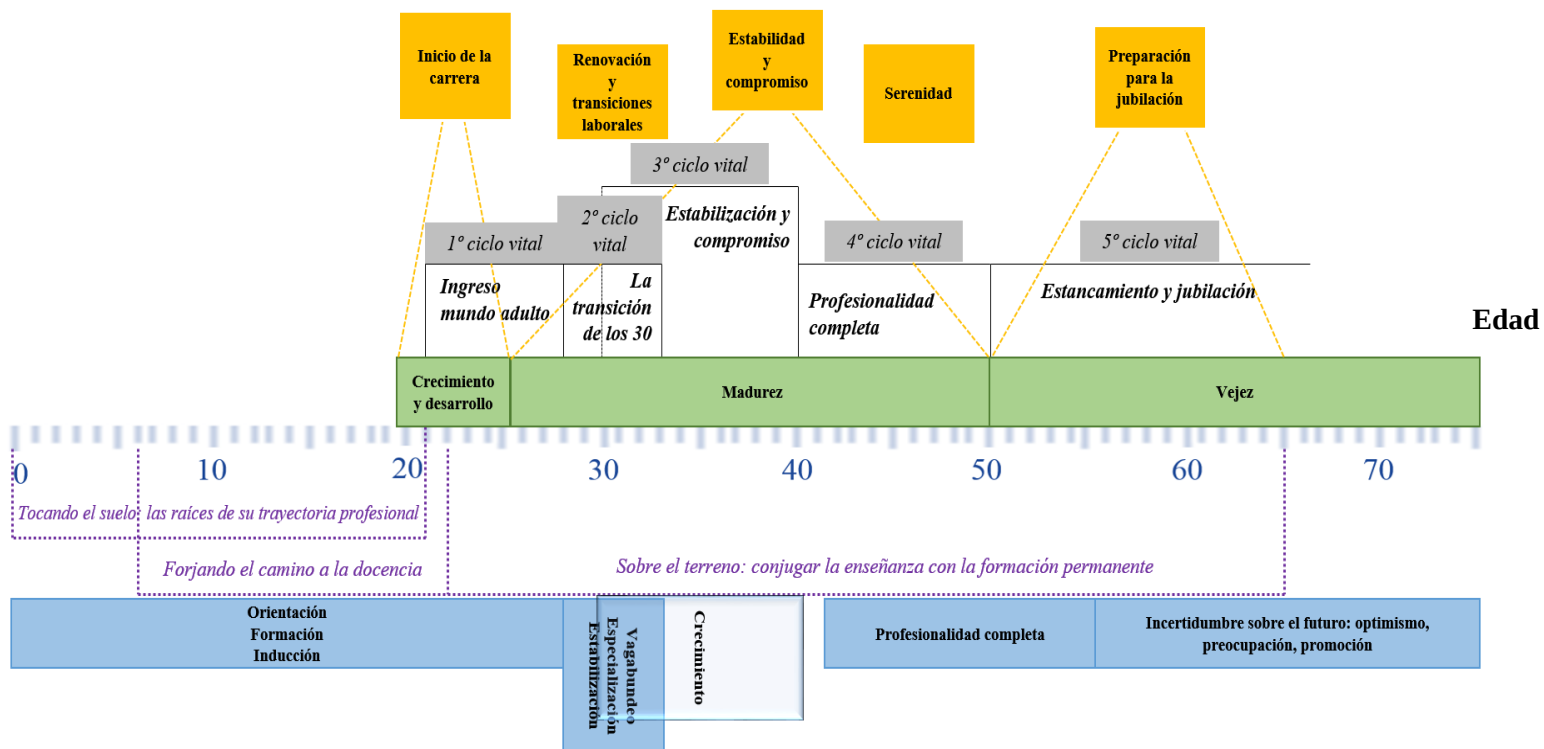


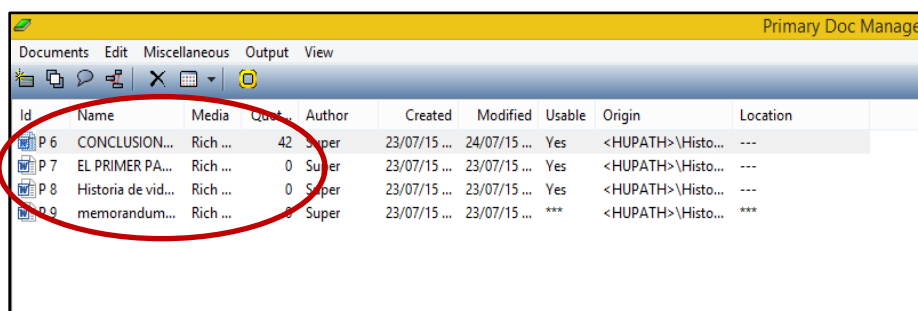
Figura 10.23: Sistema de codificación cronológica para el estudio biográfico-narrativo

Por tanto, sobre una misma cita/declaración se procede a un análisis en el que, en primer lugar, se le asigna un *código temático-descriptivo* (identificar el tema al que alude), en segundo lugar, se procede nuevamente a codificar esa declaración, atribuyéndole un *código interpretativo-explicativo* (identificar el sentido y la orientación de la declaración) y, por último, cada segmento codificado se explora añadiéndole un *código cronológico* (que permite identificar a qué etapa del proceso corresponde la cita seleccionada) (Parrilla et al. 2004).

Proceso de análisis con Atlas. ti

El proceso de análisis realizado con Atlas.ti se resume en las siguientes fases:

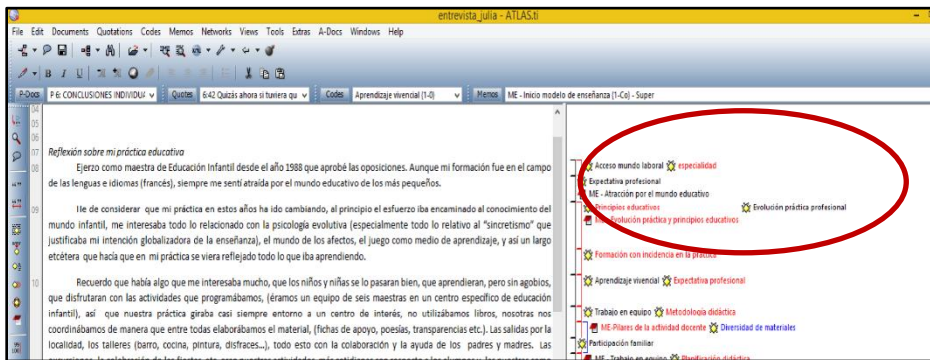
- i. Lectura de documentos y supresión de cualquier tipo de identificación personal que reconozca la identidad de la docente⁶⁷.
- ii. Conversión de documentos en formato doc. y pdf. a formato rtf.
- iii. Crear una unidad hermenéutica.
- iv. Subir documentos primarios: transcripción de la entrevista en profundidad, conclusiones individuales de la práctica docente, el primer paso y/o memorándum.



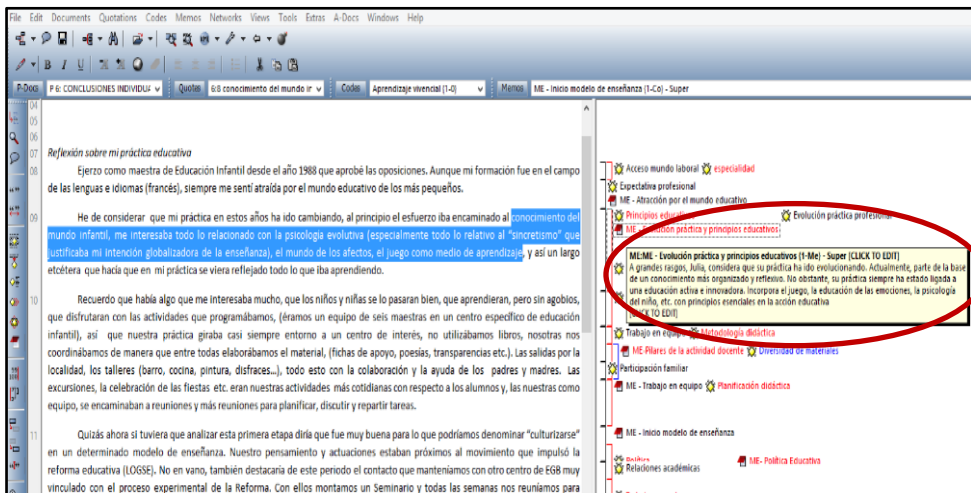
Id	Name	Media	Quot...	Author	Created	Modified	Usable	Origin	Location
P 6	CONCLUSION...	Rich ...	42	Super	23/07/15 ...	24/07/15 ...	Yes	<HUPATH>\Histo...	---
P 7	EL PRIMER PA...	Rich ...	0	Super	23/07/15 ...	23/07/15 ...	Yes	<HUPATH>\Histo...	---
P 8	Historia de vid...	Rich ...	0	Super	23/07/15 ...	23/07/15 ...	Yes	<HUPATH>\Histo...	---
P 9	memorandum...	Rich ...	0	Super	23/07/15 ...	23/07/15 ...	***	<HUPATH>\Histo...	***

⁶⁷ En el documento conclusiones individuales de la práctica docente aparece el nombre real de Julia, por lo que suprimimos esa información.

- v. Selección de citas y asignación de códigos. Los códigos son los que se han presentado anteriormente, con la posibilidad de emerger nuevos durante el análisis con el programa.



- vi. Creación de “Memos” en la selección de citas que creamos oportuna. La finalidad de los mismos radica en interpretar la información seleccionada, aportando la visión interpretativa de la investigadora, anotaciones realizadas en el diario de investigación y una revisión teórica que justifique la reflexión. Se trata de interpretar la textualidad de la palabra y clarificar.



En resumen, una vez que finalizó esta etapa, *el proceso de tratamiento analítico cualitativo de los datos cumplió los siguientes pasos:*

- i. Cada momento de entrevista fueron transcritos siguiendo una serie de parámetros concretos.
- ii. Se leyeron en profundidad cada uno de los textos resultantes, con la finalidad de identificar errores ortográficos, cuestiones que no eran totalmente claras, vacíos en la narrativa...
- iii. De su transcripción se extrajeron unidades de significados surgidas del análisis. Estas unidades constituyeron frases, párrafos y han sido la base para la creación de categorías. Una vez vislumbrado el procedimiento, se realizó la respectiva codificación como primera actividad de análisis de un modo sistemático, con la ayuda del soporte informático Atlas.ti, de manera que sirviera para purificar las interpretaciones. Los códigos representaron ideas sobre las cuales giraba el discurso escrito.
- iv. En último lugar, las categorías se incluyeron para el análisis.

Cuando estudiamos con detenimiento la vida personal y profesional de dos docentes comprometidas con el cambio en la educación y que hacen de la vida del aula un entorno significativo y especial, llegamos al principal foco de atención de esta investigación: *el estudio de la acción educativa en el aula desde un enfoque innovador y alternativo*. Todo ello gracias al empleo de diferentes técnicas e instrumentos de investigación y al proceso de análisis empleado.

Fase 2. Análisis en profundidad del contenido del discurso codificado. Redacción-construcción de las historias de vida.

En esta etapa entra en juego la laboriosidad del investigador para tejer los hilos narrativos de la palabra de la docente en registro gráfico, donde la escritura se conjuga con una simbiosis de personas, espacios y tiempos. Es la versión final de un proceso ligado a una trama lineal o no, donde la riqueza del diálogo compartido, *se convierte en una especie de prosa y no una poesía de rimas decretadas* (Torregrosa y Falcón, 2012:50). La narración o relato de historias es una de las formas fundamentales de las personas de organizar su comprensión del mundo (Flick, 2012; Kvale, 2007). En las historias, las personas dan sentido a sus vivencias pasadas y comparten esa experiencia con otros.

Para su redacción y construcción se llevó a cabo un análisis narrativo, propiamente dicho. Se trata de un estudio basado en casos únicos, con el objetivo de encontrar elementos singulares que configuran la historia, proporcionando una comprensión de su particular complejidad e idiosincrasia (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

En palabras de Bruner (2003:45):

“Las historias brindan modelos de mundo, narrar una historia ya no equivale a invitar a ser como aquella es, sino a ver “el mundo tal como se encarna en la historia”.

Cuando reconstruimos el relato desde las entrevistas damos un sentido a la historia, *organizándola según su experiencia, su percepción del relato, revelando así, los puntos de inflexión, las epifanías que resuenan aún en la grabación* (Torregrosa y Falcón, 2012:50). Se trata dar a conocer a héroes o heroínas anónimas y anónimos que dan sentido a una profesión cuya vitalidad radica en la esencia oculta del aula. Docentes que emergen como magos, capaces de transformar una realidad en un nuevo concepto vital. Para Clandinin & Conelly (1992), aprender a escuchar los relatos que los maestros cuentan de su práctica es un paso cardinal para crear una comprensión de los profesores como agentes del currículum. Dar crédito a la experiencia como fuente de conocimiento valioso, supone que podemos aprender de la trayectoria biográfica de los maestros y maestras (Leite, 2011), así como reconocer que *“la educación no es un espacio neutro o a-problemático de desarrollo o mediación, sino que constituye un lugar donde podemos devenir sujetos de modo particular”* (Sancho, 2007:6).

En este sentido, proponemos realizar un análisis cuidadoso de los temas, el contenido, el estilo, el contexto y el relato de narraciones; ya que la construcción de la historia de vida revela la comprensión de las personas del significado de los acontecimientos clave en su vida o su comunidad y los contextos sociales y culturales en los que habitan (Gibbs, 2012). Por tanto, para poder comprender el significado que le otorga la docente, se hace del todo necesario cuidar al mínimo detalle el conjunto de elementos ineludibles para la redacción/construcción de su historia. Como afirma Bolívar (2002) la selección de episodios, observaciones, y especialmente su observación y conjunción, junto con la interpretación, pueden dar lugar a una descripción densa, en un sentido próximo al que se aplica al buen reportaje periodístico o a la novela histórica.

Al deparar en el término *redacción* (Del lat. *redactio*, -ōnis), según la Real Academia Española de la Lengua (4f.), nos referimos a *“especialmente en la escuela, escrito redactado como ejercicio”*. Y la definición de *construcción* (Del lat. *constructio*, -ōnis) como una *“secuencia de palabras vinculadas gramaticalmente entre sí”*. Por tanto, asumiendo el significado de ambos conceptos, en esta etapa nos sumergimos en un proceso del que se desprende una doble finalidad: como investigadora, por una parte, me permite llevar a cabo un proceso de reflexión, discusión y decisiones en la escritura de un relato en voz ajena y, por otra, se trata de crear una historia de vida de la que la propia informante se sienta identificada. En este sentido, *una historia de vida ha de tener fuerza dramática y retórica*⁶⁸. *Una historia hace más fácil*

⁶⁸La retórica es el arte de elaborar discursos o de utilizar el lenguaje de manera efectiva para agradar o persuadir.

que el oyente se dé por aludido y es más convincente y persuasiva que la generalización (Gibbs, 2012:87).

Asimismo, a propósito del informe de Historia de vida expone Bolívar et al. (1997:22), *“una buena investigación narrativa no es sólo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una buena historia narrativa, que es –en el fondo– el informe de investigación. Este es siempre una recreación de la narración de los informantes. Cuando desaparece el carácter narrativo en el informe, por un fuerte tratamiento categorial o analítico, la investigación ha dejado de ser narrativa”*.

Se ha querido dar la voz a quien lo protagoniza. Hemos pretendido que fuera una historia de vida genuina, rescatando aquellas experiencias más interesantes de las entrevistadas sin por ello, tratar de buscar un relato exhaustivo e íntegro, puesto que es evidente que *“todo sujeto posee un mecanismo selectivo que desde el presente lo lleva a recordar u olvidar determinados hechos, y dicho proceso debe ser respetado por el investigador”* (Mallimaci& Giménez, 2006:5). Al tiempo que es inevitable advertir que las historias de vida progresan, avanzan o retroceden, dependiendo de las vivencias positivas o negativas que la persona haya experimentado. En una misma historia pueden acontecer o converger avances, retrocesos y progresos, pudiendo existir una “no linealidad” al respecto.

La escritura de la Historia de vida de Julia, supuso un conglomerado de cuestiones para dar respuesta a la elaboración de un texto diferente al relato de las entrevistas, al diálogo abierto y despreocupado de las formas, respetando el principio de fidelidad, de acuerdo con lo narrado en las entrevistas. Al mismo tiempo, hemos tenido en cuenta el enfoque general que la docente adoptó cuando narró su vida, siguiendo el patrón/protocolo guía para la entrevista en profundidad. Para la redacción de la historia de vida hay varios rasgos clave que hemos considerado (Gibbs, 2012:91):

- I. Las biografías son casi siempre cronológicas. Esto no significa que cada parte de la historia se encuentre en el orden estricto en el que ocurrió. No obstante, los acontecimientos se relatan en el orden en que sucedieron.
- II. Normalmente, los narradores identifican acontecimientos y actores sociales clave: los personajes de su historia. Son acontecimientos y personas que han tenido un impacto significativo en ellos, sin los que no serían lo que son ahora.
- III. Un ejemplo particular de acontecimiento clave es el momento decisivo o lo que Denzin (1989) denomina epifanía, el acontecimiento que deja una marca en la persona. Los acontecimientos y personas clave son buenos indicadores de cómo concibe una persona su vida, de lo que significa para ella.
- IV. Otro de los rasgos comunes de las historias de vida incluyen la planificación, la suerte y otras influencias. A menudo, se habla de los acontecimientos o de las personas en estos términos, como personas que tuvieron la suerte de conocer, que influyeron en ellos

o como acontecimientos que siempre habían previsto. Estos encuentros pasan a formar parte de lo que McAdams (1993) denomina “mito personal”.

Otra de las preocupaciones en la elaboración de la Historia de vida recae en su estructuración y organización. Algunos de los interrogantes que nos suscitaron fueron: *¿Cómo se construye una buena narración? ¿Qué aspectos han de considerarse? ¿Qué contiene o que debería contener su estructura y organización? ¿Es recomendable incluir breves reflexiones por parte de la investigadora?* Tras analizar diferentes trabajos e investigaciones (Cabanillas, 2005; Arribas, 2008; Pari, 2011), determinamos que, principalmente, en esta etapa cobra sentido el uso de una serie de técnicas e instrumentos de investigación empleados para este estudio, tales como: el diario de investigación, las notas de campo, el análisis de documentos personales, así como la entrevista en profundidad y el biograma. Todos estos elementos forman la piedra angular sobre la que construir la historia de vida. Su empleo resulta esencial en la organización de la redacción final.

Así, nuestra tarea, como investigadores, se centró en configurar los elementos de los datos en una historia que unifica y da significado a los datos, con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:109-110).

Tratamos de encontrar una estructura organizadora que anidase la información procedente de diversas fuentes para transformarla en una historia “coherente”. Su estructura quedaba regulada en función de un relato estructurado en torno a los temas principales identificados, extrayendo ejemplos ilustrativos de la transcripción de la entrevista (así como de otros textos), según se requiera (King, 1998). Por tanto, para su redacción utilizamos el esquema orientativo seguido en la entrevista en profundidad, es decir, seleccionamos los diferentes bloques en los que quedaba estructurada la misma.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, en base a las aportaciones de Parrilla et. al (2004), se realizó un guión de carácter orientativo general que facilitara la organización de la información derivada de las distintas fuentes. La estructura organizadora propuesta fue la siguiente:

1. *Título inicial* que refleje en pocas palabras el sentido de la historia de vida, no con una finalidad reduccionista, de resumir una vida en un título, sino con una intención de búsqueda de una idea desde la que Julia pudiese sentirse representada y mostrar desde una visión flash, otra forma de contar su vida (Leite, 2011). Se decidió una vez concluida la construcción de la narrativa. Por ejemplo:

“Historia de una vida: una enseñanza alternativa con miras hacia el alumnado”.

2. *Breve introducción* en la que se sintetiza la aportación de la historia de vida en la vida personal y profesional de la investigadora. A modo

de ejemplo, iniciamos este fragmento en la historia de vida de Julia de tal forma:

“Recuerdo cuando Julia, con voz dulce y tenue, se acercaba reflexiva y espontánea hacia retratos del pasado, vivencias que han marcado una determinada trayectoria en su personalidad. Dibujando su espacio más íntimo nos acercamos a una pintura de múltiples colores y texturas, cada momento de su vida nos traslada a un retrato particular, desde el óleo más ceniciento al más cálido. Hemos ido escalando conjuntamente los distintos peldaños de su camino, una torre que aún se está construyendo, navegando a contracorriente en ciertos momentos de su vida, pero que, sin embargo, han ido configurando la docente que a día de hoy es. Ambas hemos llegado a encontrarnos, como una fusión entre quién investiga y la persona que es investigada, alcanzando ideas para poder entender e interpretar conjuntamente su práctica diaria en el aula. Dicen que todo tiene un “porqué”, y así lo hemos podido comprobar. Todas nuestras actuaciones, nuestra forma de pensar, se acuña guiada por una experiencia anterior; con la realización de la Historia de vida de Julia hemos podido dimensionar lo profundo de una práctica enmarcada en contextos y momentos determinados, con personas y experiencias que han forjado su identidad como docente y su peculiar manera de entender la educación”.

3. *Perfil biográfico. Datos genéricos que a modo de presentación sirvan para situar al lector en cada caso (Parrilla et al. 2004:66). Tratamos de reflejar de la forma más genuina los fragmentos esenciales de una trayectoria vital y profesional que no se agota en el presente. Este apartado lo denominamos “dibujando el retrato de la protagonista”:*

“Julia nace en Paymogo, un pequeño pueblo de la provincia de Huelva. Su madre era ama de casa y su padre maestro de escuela. Julia es la pequeña de cuatro hermanos, los dos varones son médicos y su hermana es enfermera. Estuvo viviendo en Marruecos hasta los cinco años, puesto que su padre ejercía la docencia allí. Finalizó COU en el año 1975, así que fue en el año 1976 cuando comenzó la carrera de Magisterio por la rama de lengua castellana y francés. Su formación profesional la recibió en la Escuela Normal de Sevilla, ubicada en la Gran Plaza, finaliza en el año 1980...”

4. *Trama central de la Historia de vida.* En este apartado creamos la información relevante de la Historia de vida. Organizamos la trama en función de bloques centrales, identificando en cada momento los elementos y secuencias significativas en la vida de la persona. Dar voz a la docente, recoger sus ideas y aportaciones en sus propias palabras es una segunda clave de la trama de toda Historia de vida (Parrilla et al. 2004). Para su desarrollo y comprensión se intercala la narración/interpretación de la investigadora (en menor medida), con los fragmentos textuales originales de la docente, de forma que se llegue a “percibir” una “polifonía de voces”. En este sentido, tuvimos en cuenta que “el investigador es el narrador de la historia contada, y a menudo deja oír su voz. Pero en la medida en que la narración quiere ser realista, el investigador debe incluir evidencias

y argumentos que apoyan la plausibilidad de la narración ofrecida” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:111).

Algunos de los bloques incluidos en la trama narrativa fueron:

- *Vida en la infancia y en la escuela.*
- *La formación profesional: la escuela de magisterio.*
- *El comienzo...*
- *Entre otros.*

Decir que la historia posee su propia trama. Cada hito o bloque central se circunscribe bajo un título con su propia significatividad.

5. *Resumen o cierre.* La historia va seguida de un apartado de sumario en el que se resumen las claves o hitos relevantes en la construcción/reconstrucción de la identidad docente con incidencia en el ámbito profesional, aula y centro escolar (Parrilla et al. 2004).

Una vez reconstruida la historia de vida de Julia, la investigadora inició el proceso de análisis, contextualización histórica, búsqueda de antecedentes históricos que diesen cuenta y nos ayudasen a comprender el marco social, cultural, histórico y político desde donde se cuenta la misma. Trabajamos con documentos históricos, de los que extraer información relevante que insertar en la historia, para facilitar al lector un mayor entendimiento del texto, conjugando espacios y tiempos.

Ya finalizada la redacción de la historia de vida se procedió a un proceso de revisión con el objetivo de reformular la escritura para hacerla más clara, de mejor lectura y más fluida, sin perder el sentido y la narración de la docente. Para ello se han seguido las sugerencias que Parrilla et al. (2004:67) señalan al respecto: usar un *lenguaje descriptivo, fundamentar las interpretaciones y valoraciones, lenguaje claro y, finalmente, lenguaje narrativo*. Asimismo, en relación al formato del texto, se incluyen algunos aspectos clave que operan como marcos de contextualización histórica y social de la historia de vida. Éstos van desde *las notas aclaratorias, enlaces de internet hasta los títulos y subrayados en el texto* (que aparecen en cursiva) (Leite, 2011:19).

En síntesis,

“La lectura participativa y a la vez silenciosa que realiza el investigador escuchando los relatos de la persona investigada, se va entrelazando en la escritura, en la reelaboración de la historia desde las entrevistas. Esta relación que se establece, donde se presenta cada uno, se refleja en la historia de vida que se teje. La historia de vida se reconstruye según los diálogos establecidos, se recompone y se organiza al ritmo de estos encuentros sustanciales, reflejados en las preguntas, los relatos, las interrupciones, los silencios y las interferencias que se van insertando a lo largo de esta relación viva. Es decir, recoger los relatos, acontecimientos, experiencias, fechas, siempre está influenciado por esta compleja relación. Los relatos se presentan según las vivencias y experiencias de cada uno, pero sobre todo se alteran según a quién se le narra y según el ambiente en el cual se desvelan. La relación, la

atmósfera, los tonos de voz, las miradas, los gestos, los diálogos, el respeto del ritmo del que habla, sin insistencia, sin intromisiones, confabula en esta entrega de estas rememoraciones que realiza la persona narrando su vida” (Torregrosa y Falcón 2012: 51).

Fase 3. Interpretación de la historia de vida. Visiones bicolurares

Ligado a la fase de redacción/construcción de las historias de vida, se encuentra la propia interpretación o análisis que se deriva o se extrae de ella. El relato de vida en estado bruto (conjunto de transcripciones) forma -como sostiene Legrand (1993:204)- *“un magma”*. *Dar sentido a los datos biográficos recogidos (entrevistas, informes biográficos, notas de campo, otros documentos personales, entre otros) puede ser una empresa intelectual frustrante, si no se tiene algún tipo de marco teórico y propuestas metodológicas para resolverlo* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:193).

El *análisis vertical* se deriva del estudio intensivo y particular de la historia, con un primer acercamiento analítico durante el desarrollo de las entrevistas en profundidad. Este proceso pone su énfasis en la redacción y construcción de la historia de vida, dando lugar a un perfil biográfico profesional o a una *“forma identitaria específica”*, como señalan Demazière & Dubar (1997).

Como investigadora sientes un verdadero agradecimiento al permitirte mantener un diálogo con “una vida”, de la que aprender y reflexionar y, a su vez, acercarte al objeto de tu investigación, gracias a vivencias y experiencias concretas. Aunque sólo se realice desde una óptica (docente), pero lo suficientemente relevante como para sumergirte en los procesos que intervienen en el aula y llegar a comprenderlos.

En este análisis, la información procedente de las diversas fuentes empleadas para la recogida de los datos, se clasifica, se compara y se sintetiza por medio de las categorías temáticas establecidas en el proceso de codificación. El *diseño* queda configurado de la siguiente manera:

<i>Docente Julia</i>			
Dimensiones	Categorías	Análisis de contenido	Recogida de evidencias
Contexto social, familiar y escolar en la infancia y adolescencia	<i>Contexto familiar</i>	Convivencia	...
		Estudios	...
		Expectativas	...
		Figuras relevantes	...
	<i>Contexto escolar</i>	...	...
	<i>Contexto social y político</i>	...	...

Tabla 10.31: *Diseño para el análisis vertical/estudio de caso.*

Finalmente, tuvo lugar la *interpretación de la historia en función de diferentes “visiones binoculares”* –dimensiones-, bajo la atenta mirada de la investigadora. Asimismo, para la construcción del estudio de caso se tuvo presente la historia de vida con el propósito de obtener una mayor comprensión del objeto de estudio.

Escribe sobre la vida y
se el poeta de tu historia.



Enfoque

Biográfico-Narrativo

Método

Historias de Vida

Participantes

Una maestra de Educación Infantil de un centro educativo de la provincia de Huelva

Revisión de Literatura

La investigación biográfico-narrativa es una investigación de corte cualitativo que se interesa fundamentalmente por las voces propias de los sujetos y del modo cómo expresan sus vivencias

Análisis de datos

Tipo vertical

El análisis se realizará en función de las categorías de la investigación. Los resultados se complementarán con la información obtenida en el estudio de casos.

Escribir nuestra vida

"Los científicos dicen que estamos hechos de átomos pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias"

Eduardo Galeano

Diseño de instrumentos

Planificación del protocolo de entrevista en profundidad.
Revisión del protocolo a seguir en la entrevista en profundidad.
Elaboración del cuaderno de campo de la investigadora.

Elaboración del informe Recreación de la narración

Estilo narrativo.
Se ha cuidado en todo el proceso el lenguaje, sin modificar ni retocar con excesiva literatura la narración de la trayectoria personal y profesional de la docente.

Recogida y registro información

Ciclo entrevistas

Clima de diálogo

Consulta a fuentes documentadas (narrativas elaboradas por docentes, artículos publicados en revistas, así como otra serie de documentos, entre los que se encuentran: fotografías...).

3 entrevistas en profundidad, para cada una de las maestras, recogidas en grabadora.

Uso del diario de campo.

Cuidado del escenario dialógico. Ambiente de confianza y distendido

Acceso al escenario

Negociación

Elaboración de carta-presentación donde se expone la justificación de la elección de la participante.
Entrevista personal con la docente participante.
Exposición de los propósitos, la finalidad y los criterios éticos del estudio.

Contacto fuentes

Encuentros personales en el centro educativo donde ejerce su labor la docente, así como en otros escenarios

Criterios de rigor

Triangulación, autenticidad y coherencia.

CAPÍTULO XI. I. RESULTADOS DEL ESTUDIO EXTENSIVO. EL CUESTIONARIO



ESTUDIO EMPÍRICO

Resultados del Estudio Extensivo. El Cuestionario.

Resumen: Se presentan los resultados del Estudio Extensivo, gracias al empleo del Cuestionario. Como presentamos en el diseño del estudio, la muestra y la población al que va dirigido, son Centros Educativos de Educación Infantil y Primaria públicos de la provincia de Huelva, que están desarrollando o implementando más de dos Proyectos de Innovación de la convocatoria de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en el curso 2012/2013. Como resultado de la administración del cuestionario, a docentes que quisieron participar voluntariamente en el estudio, se presentan los datos más representativos en función de una serie de dimensiones. En primer lugar, mostramos una caracterización de la muestra, contextualización y datos sociodemográficos. En segundo lugar, profundizamos en la primera dimensión: el concepto de aula. Asimismo, presentamos los resultados derivados de la estructura académica del aula, desde dos planos: el currículum ¿qué enseñar? Y la dinámica de enseñanza ¿cómo enseñar? Desde la dinámica de enseñanza, ilustramos los datos relativos a la planificación, a las actividades de aprendizaje, a los materiales curriculares y a la evaluación. El siguiente paso consistió en analizar los resultados procedentes de la estructura organizativa, con las variables espaciales y temporales a la cabeza; seguido del análisis de la estructura social. En esta última dimensión nos ubicamos en las relaciones dentro del aula, las normas y el ambiente de aprendizaje. La estructura comunitaria es otra de las dimensiones analizadas, centrándonos en la participación de las familias y de otros agentes de la comunidad educativa. Las dimensiones precedentes tienen que ver con los facilitadores y apoyos que motivan la dinámica de aula, así como aquellas limitaciones que la frenan.

Palabras clave: *paradigma cuantitativo, cuestionario, estudio extensivo, muestra, centros educativos de la provincia de Huelva, análisis estadístico descriptivo, conclusiones parciales.*

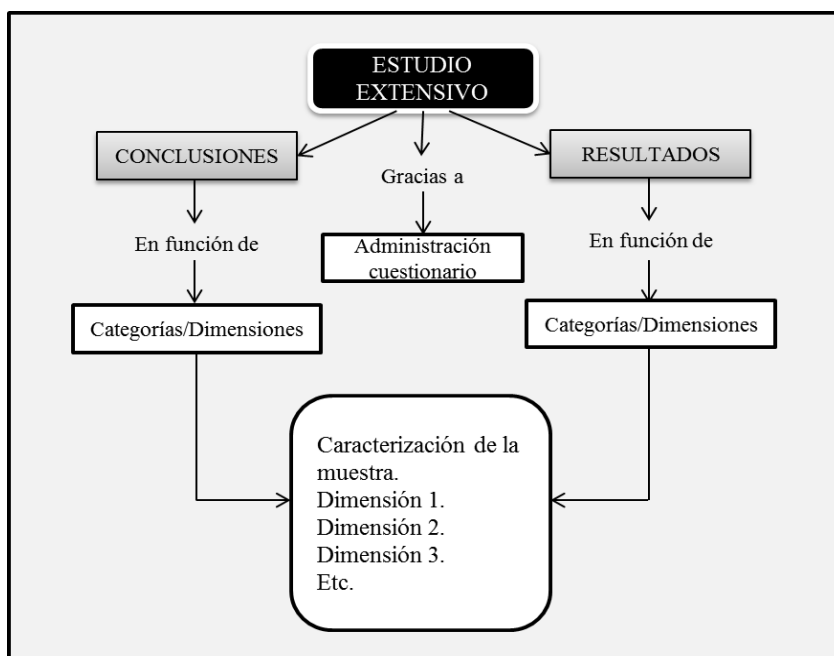


Figura 11.1: Estructura contenidos tema 11. Resultados Extensivo

... la ciencia es un esfuerzo de colaboración. Los resultados combinados de varias personas que trabajan juntas es a menudo mucho más eficaz de lo que podría ser el de un científico que trabaja solo.

(John Bardeen)

John Bardeen (Madison, Estados Unidos 23 de mayo de 1908 - Boston, 30 de enero de 1991) fue un físico estadounidense galardonado con los Premios Nobel de Física de los años 1956 y 1972

E

n este capítulo presentamos los resultados obtenidos del proceso de recogida de información mediante el cuestionario para el estudio extensivo. El análisis empleado trata de dar respuesta a los propósitos de la investigación y se estructuran mediante las categorías o dimensiones de la misma.

Llevamos a cabo un análisis descriptivo, cuya finalidad es conocer y explorar el patrón de aula y las variables que intervienen en la dinámica de enseñanza, en las aulas de los centros educativos públicos, que imparten las enseñanzas de la etapa de Educación Infantil y de Educación Primaria. La particularidad de estas instituciones escolares especializadas, es que durante el curso 2012/2013 desarrollaron e implementaron Proyectos de Innovación específicos, derivados de la convocatoria de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

En primer lugar, presentamos los resultados obtenidos gracias a la administración del cuestionario y, en segundo lugar, nos detenemos en las conclusiones parciales del estudio. Los resultados y las conclusiones se estructuran en función de las categorías de la investigación.

XI.I.I. Características de la muestra. Contextualización y datos sociodemográficos.

Dibujando el retrato de la muestra, destacamos, en primer lugar, los aspectos que determinan la ubicación geográfica y contextualización de los centros educativos participantes. Se realiza una panorámica que recoge el número de docentes que cumplimentaron el cuestionario en cada centro educativo y a su vez, especificamos la localidad o municipio en el que se encuentra ubicada esa escuela. En segundo lugar, detallamos el número de habitantes para cada localidad y la comarca a la que pertenece. Asimismo, especificamos el número de proyectos por centro educativo; los centros que se encuentran adscritos al Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular y al Plan de Autoevaluación y Mejora. Además, ubicamos a las escuelas en su correspondiente Centro del Profesorado.

Por otra parte, señalamos el género de los docentes, nivel educativo donde imparten docencia, los años de experiencia docente, las edades del profesorado, las titulaciones académicas, las titulaciones académicas por sexo, los cargos de gestión, la situación laboral por sexo, las publicaciones en revistas por sexo y por centro educativo, la lectura de revistas de educación y una especificación de las mismas. Así como a las acciones de formación a las que recurren y cómo esas acciones repercuten en la acción educativa.

Nos estacionamos en una tierra histórica, con legado en el descubrimiento del territorio del Nuevo Mundo. Una tierra donde naturaleza,

agua y sol convergen. Un entorno con infinitud de matices que “degustar”, desde sus aguas color rojizo procedentes del Tinto, hasta ese lugar que se adentra en la tierra dejando su grieta más profunda –Minas de Riotinto–, dejando en su interior de las más hermosas maravillas que se pueden encontrar en



el corazón de la tierra –Grutas de las Maravillas, Aracena–. O los Picos de Aroche, considerado como un Parque de Emociones. En definitiva, sus playas, marismas y fauna, así como cultura, la convierten en una provincia de la Comunidad Autónoma de Andalucía con unas características especiales.

Los centros educativos de las diferentes comarcas de Huelva, encuentran en ella, multitud de recursos que incorporar a la acción educativa. El contacto con el entorno es una de las premisas clave en el desarrollo de una enseñanza-aprendizaje innovador. Huelva permite a docentes, escolares y familias una actitud de apertura hacia su riqueza cultural, social y natural.

De los 19 centros que componen la muestra procedente de la contabilización de la página web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, para el curso 2012/2013, en función de los proyectos de innovación que se iban a implantar o que se encontraban desarrollo, participaron 13 en el estudio.

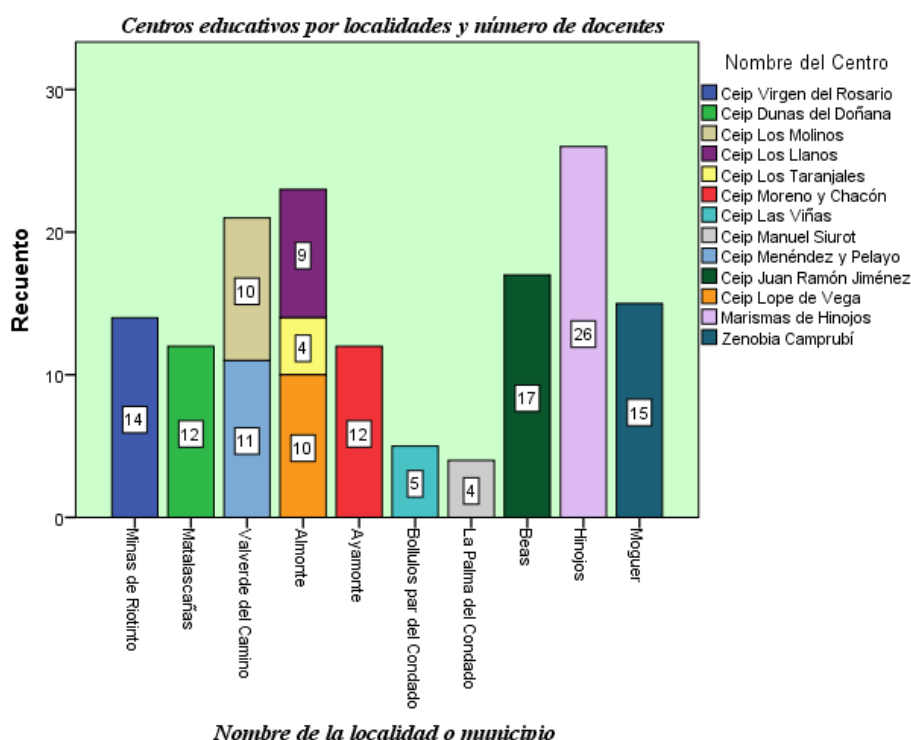


Gráfico 11.1: Centros educativos por localidades y número de docentes

Participantes en el estudio	
Muestra	Participación real
19 centros educativos	13 centros educativos

Tabla 11.1: Nº centros participantes en el Estudio Extensivo

En cuanto al área de localización geográfica de los centros participantes, la mayor concentración se encuentra en Almonte (tres), seguido de Valverde del Camino (2). Asimismo, en función del *número de docentes que han cumplimentado el cuestionario*, podemos observar como el C.E.I.P. Marismas de Hinojos, del municipio de Hinojos, se lleva la condecoración, porque fueron 26 los docentes que participaron del estudio. Seguido del

C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez de Beas (17 docentes), el C.E.I.P. Zenobia Camprubí de Moguer (15 docentes), el C.E.I.P. Virgen del Rosario de Minas de Riotinto (14 docentes), el C.E.I.P. Dunas de Doñana de la localidad de Matalascañas (12) y el C.E.I.P. Moreno y Chacón del municipio costero de Ayamonte (12). Continuamos con el C.E.I.P. Menéndez y Pelayo (11 docentes) y el C.E.I.P. Los Molinos (10 docentes), ambos ubicados en Valverde del Camino. Por otra parte, en la localidad de Almonte, participó el C.E.I.P. Lope de Vega (10 docentes) y el C.E.I.P. Los Llanos (9 docentes). Con una menor participación de docentes, encontramos el C.E.I.P. Las Viñas (5 docentes) del municipio de Bollullos par del Condado, el C.E.I.P. Manuel Siurot (4 docentes) contextualizado en la Palma del Condado y el C.E.I.P. Los Taranjales (4 docentes) de Almonte.

En relación al *número de habitantes de las localidades* donde se ubican los centros participantes, señalamos como mayor número de habitantes (entre 15.000 y 25.000) a Moguer, Ayamonte y Almonte. Seguido de Valverde del Camino, Bollullos par del Condado y la Palma del Condado (entre 9.000 y 15.000 habitantes), Beas e Hinojos (entre 3.000 y 6.000 habitantes). Así como, aquellas localidades que cuentan con un menor número de habitantes (entre 1.000 y 3.000) que son Matalascañas y Minas de Riotinto.

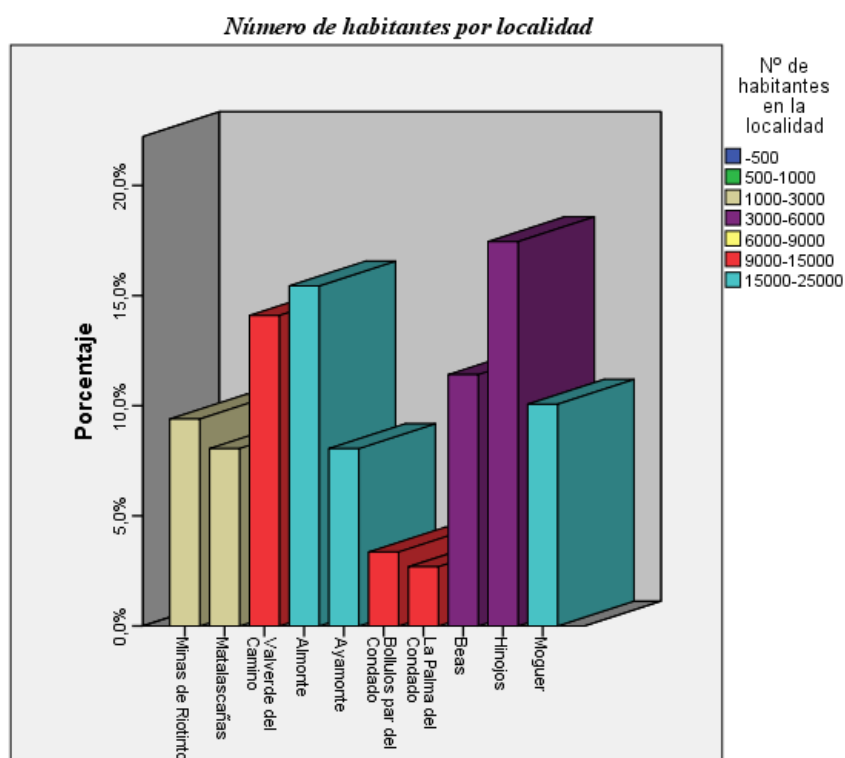


Gráfico 11.2: *Número de habitantes por localidad*

Continuando con las *comarcas de la provincia de Huelva* (Tabla 11.2.), destacamos el municipio de Minas de Riotinto en la *Cuenca Minera*. Una de las comarcas que más incidencia tiene en nuestro estudio es *El Condado*, ya que la mayor parte de los centros educativos participantes se encuentran contextualizados en localidades que pertenecen a esta comarca. Tal es el caso de: Almonte, Bollullos par del Condado, la Palma del Condado, Beas e Hinojos. A la zona de la *costa* de Huelva, pertenecen los municipios de Matalascañas y Ayamonte. En el *Área metropolitana* ubicamos a Moguer y, finalmente, a la comarca del *Andévalo* pertenece Valverde del Camino.

		¿En qué comarca onubense se encuentra ubicada la localidad y por ente el colegio?					
		Sierra de Huelva	Cuenca Minera	El Condado	Costa	Comarca Metropolitana de Huelva	El Andévalo
Nombre de la localidad o municipio	Minas de Riotinto	0		0	0	0	0
	Matalascañas	0	0	0		0	0
	Valverde del Camino	0	0	0	0	0	
	Almonte	0	0		0	0	0
	Ayamonte	0	0	0		0	0
	Bollullos par del Condado	0	0		0	0	0
	La Palma del Condado	0	0		0	0	0
	Beas	0	0		0	0	0
	Hinojos	0	0		0	0	0
	Moguer	0	0	0	0		0
Nº Docentes Totales		17	14	69	24	15	10

Tabla 11.2: *Ubicación de localidades en las Comarcas de la provincia de Huelva*

Cuando nos planteamos determinar la muestra para el estudio de estudio, uno de los criterios esenciales fue buscar centros educativos que durante el curso 2012/2013 estuvieran implementando o desarrollando más de dos proyectos de innovación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. La siguiente tabla (11.3.) nos ofrece un resumen con el número de proyectos totales que cada centro participante tiene en marcha. No obstante, tenemos que aclarar, que muchas de estas escuelas llevaban a cabo otros proyectos paralelos. El C.E.I.P. Virgen del Rosario, Minas de Riotinto, desarrollan 5 proyectos; el C.E.I.P. Dunas de Doñana, Matalascañas, 5 proyectos; el C.E.I.P. Los Molinos, Valverde del Camino, 9 proyectos.

Asimismo, el C.E.I.P. Los Llanos, Almonte, 5 proyectos; el C.E.I.P. los Taranjales, Almonte, 5 proyectos; el C.E.I.P. Moreno y Chacón, Ayamonte, 7 proyectos. Por otra parte, el C.E.I.P. Las Viñas, Bollullos Par del Condado, 11 proyectos; el C.E.I.P. Manuel Siurot, la Palma del Condado, 6 proyectos; el C.E.I.P. Menéndez y Pelayo, Valverde del Camino, 7 proyectos; el C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez, Beas, 4 proyectos; el C.E.I.P. Lope de Vega, Almonte, 4 proyectos. Finalmente, el C.E.I.P. Marismas de Hinojos, Hinojos, 10 proyectos y el C.E.I.P. Zenobia Camprubí, Moguer, 5 proyectos.

Se refiere al número de proyectos por centro educativo		Número de proyectos						
		4 proyectos	5 proyectos	6 proyectos	7 proyectos	9 proyectos	10 proyectos	11 proyectos
Nombre del Centro	<i>C.E.I.P. Virgen del Rosario</i>	0		0	0	0	0	0
	<i>C.E.I.P. Dunas del Doñana</i>	0		0	0	0	0	0
	<i>C.E.I.P. Los Molinos</i>	0	0	0	0		0	0
	<i>C.E.I.P. Los Llanos</i>	0		0	0	0	0	0
	<i>C.E.I.P. Los Taranjales</i>	0		0	0	0	0	0
	<i>C.E.I.P. Moreno y Chacón</i>	0	0	0		0	0	0
	<i>C.E.I.P. Las Viñas</i>	0	0	0	0	0	0	
	<i>C.E.I.P. Manuel Siurot</i>	0	0		0	0	0	0
	<i>C.E.I.P. Menéndez y Pelayo</i>	0	0	0		0	0	0
	<i>C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez</i>		0	0	0	0	0	0
	<i>C.E.I.P. Lope de Vega</i>		0	0	0	0	0	0
	<i>C.E.I.P. Marismas de Hinojos</i>	0	0	0	0	0		0
	<i>C.E.I.P. Zenobia Camprubí</i>	0		0	0	0	0	0

Tabla 11.3: Número de proyectos por centro educativo

		Nombre del Centro												
		Virgen del Rosario	Dunas de Doñana	Los Molinos	Los Llanos	Los Taranjales	Moreno y Chacón	Las Viñas	Manuel Siurot	Menéndez y Pelayo	Juan Ramón Jiménez	Lope de Vega	Marismas de Hinojos	Zenobia Camprubí
Proyecto Inglés	Si	0	0		0	0	0				0	0		0
Proyecto Implementación del Portfolio Europeo de las Lenguas	Si	0	0		0	0	0		0	0	0	0	0	
Proyecto de Atención a la Diversidad de Género (Coeducación)	Si							0						0
Proyecto Red Andaluza de Ecoescuela	Si	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0
Proyecto Deporte en la Escuela	Si	0	0		0	0	0		0		0			0
Proyecto de Escuela: Espacio de Paz	Si										0			0
Proyecto de Fomento a la Lectura	Si	0			0	0			0		0	0		0
Proyecto Atención Socio-Educativa: Plan de Apertura	Si	0	0	0	0	0			0			0		
Proyecto TIC de Práctica Docente	Si											0		0
Proyecto TIC de Gestión	Si										0	0		0
Proyecto Francés	Si	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Tabla 11.4: Proyectos de Innovación 2012/2013 de la Consejería de Educación por Centro Educativo

La tabla expuesta recoge el nombre de los proyectos de innovación, pertenecientes a la Consejería de Educación, que durante el curso 2012/2013 fueron implantados por los centros de la muestra. Hay que aclarar que hay proyectos que no aparecen reflejados para el curso seleccionado, pero que determinados centros ya lo estaban desarrollando de cursos anteriores⁶⁹.

El *Proyecto Inglés*: C.E.I.P. Los Molinos, C.E.I.P. Las Viñas, C.E.I.P. Manuel Siurot, C.E.I.P. Menéndez y Pelayo, C.E.I.P. Marismas de Hinojos.

El *Proyecto Implementación del Portfolio Europeo de las Lenguas*: C.E.I.P. Los Molinos, C.E.I.P. Las Viñas, C.E.I.P. Zenobia Camprubí.

El *Proyecto de Atención a la Diversidad de Género* (Coeducación): C.E.I.P. Virgen del Rosario, C.E.I.P. Dunas de Doñana, C.E.I.P. Los Molinos, C.E.I.P. Los Llanos, C.E.I.P. Los Taranjales, C.E.I.P. Moreno y Chacón, C.E.I.P. Manuel Siurot, C.E.I.P. Menéndez y Pelayo, C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez, C.E.I.P. Lope de Vega, C.E.I.P. Marismas de Hinojos.

El *Proyecto Red Andaluza de Ecoescuela*: C.E.I.P. Las Viñas, C.E.I.P. Marismas de Hinojos.

El *Proyecto Escuela: Espacio de Paz*: C.E.I.P. Virgen del Rosario, C.E.I.P. Dunas de Doñana, C.E.I.P. Los Molinos, C.E.I.P. Los Llanos, C.E.I.P. Los Taranjales, C.E.I.P. Moreno y Chacón, C.E.I.P. Manuel Siurot, C.E.I.P. Menéndez y Pelayo, C.E.I.P. Lope de Vega, C.E.I.P. Marismas de Hinojos, C.E.I.P. Las Viñas.

El *Proyecto de Fomento a la Lectura*: C.E.I.P. Dunas de Doñana, C.E.I.P. Los Molinos, C.E.I.P. Moreno y Chacón, C.E.I.P. Las Viñas, C.E.I.P. Menéndez y Pelayo, C.E.I.P. Marismas de Hinojos.

El *Proyecto de Atención Socioeducativa: Plan de Apertura*: C.E.I.P. Moreno y Chacón, C.E.I.P. Las Viñas, C.E.I.P. Menéndez y Pelayo, C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez, C.E.I.P. Marismas de Hinojos, C.E.I.P. Zenobia Camprubí.

El *Proyecto TIC de práctica docente*: C.E.I.P. Virgen del Rosario, C.E.I.P. Dunas de Doñana, C.E.I.P. Los Molinos, C.E.I.P. Los Llanos, C.E.I.P. Los Taranjales, C.E.I.P. Moreno y Chacón, C.E.I.P. Manuel Siurot, C.E.I.P. Menéndez y Pelayo, C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez, C.E.I.P. Marismas de Hinojos.

El *Proyecto TIC de Gestión*: Virgen del Rosario, C.E.I.P. Dunas de Doñana, C.E.I.P. Los Molinos, C.E.I.P. Los Llanos, C.E.I.P. Los Taranjales, C.E.I.P. Moreno y Chacón, C.E.I.P. Manuel Siurot, C.E.I.P. Menéndez y Pelayo, C.E.I.P. Marismas de Hinojos.

El *Proyecto Francés*: C.E.I.P. Zenobia Camprubí.

El hecho de participar en proyectos de innovación, detona una cierta preocupación hacia la innovación educativa y la mejora de la práctica escolar. Algunos de estos proyectos guardan vinculación con esta aseveración. Tal es

⁶⁹ Aclarar que no especificamos -en la tabla- el *Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular*, así como el *Plan de Autoevaluación y Mejora* porque lo analizamos posteriormente.

el caso del *Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular* o el *Plan de Autoevaluación y Mejora*.

Los centros que se encuentran adscritos a estos proyectos son:

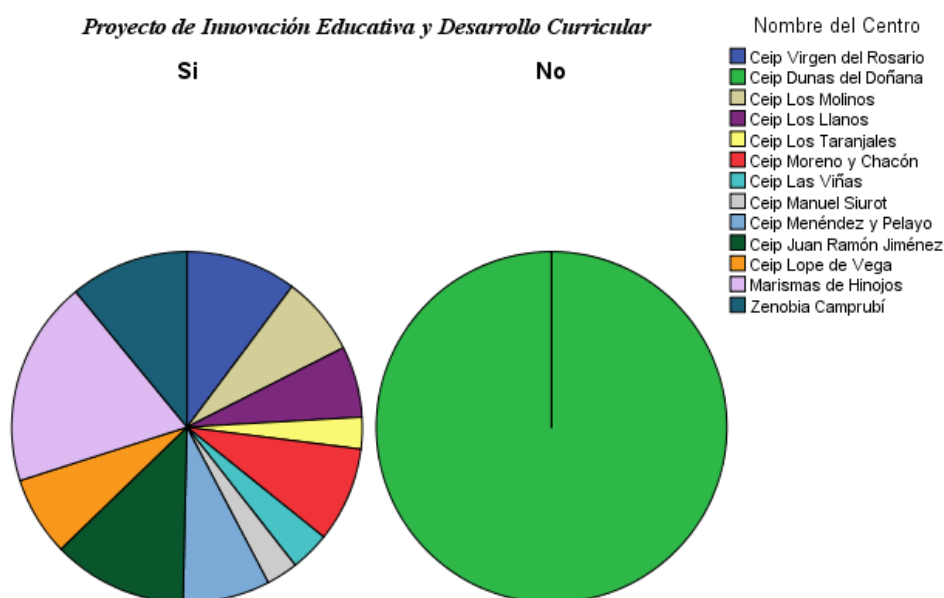


Gráfico 11.3: Centros educativos adscritos al Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular

Como podemos observar, todos los centros, a excepción del C.E.I.P. Dunas de Doñana, se encuentran implementando el *Proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular*, 12 de los 13 centros de la muestra. El propósito cardinal de este proyecto radica en “*mejorar la labor docente y el funcionamiento de los centros, a partir de la reflexión del profesorado sobre su práctica docente, planteando estrategias o métodos de trabajo innovadores para el desarrollo del currículo, que puedan ser aplicados, contrastados y evaluados en el propio centro y se relacionen con la mejora de los procesos y resultados educativos del mismo*”, recogido en la Orden de 14 de enero de 2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares.

Este objetivo coincide con la finalidad de nuestra investigación:

“Analizar y comprender las variables que intervienen en la acción educativa en el aula, desde un enfoque interactivo y sistémico, encaminado a la formulación de propuestas que favorezcan la mejora de la clase, mediante planteamientos innovadores, acordes y adaptados a una sociedad que evoluciona avivadamente, así como a las demandas que la infancia de hoy reclama”.

La mejora de la acción educativa comienza con la reflexión de la práctica docente, implementando estrategias y métodos que se adecúen a los desafíos que la educación del siglo XXI demanda. Una mejora desde el interior del centro escolar, desde la evaluación de la práctica escolar y ante un cambio en el rol del proceso de enseñanza-aprendizaje, ahora focalizada en el aprendizaje. El Proyecto de Innovación presenta las siguientes características⁷⁰:

- i. Proponer la introducción de cambios innovadores en la práctica docente o en la vida del centro para la mejora de los resultados y de los procesos educativos del centro, ya sean de tipo curricular, organizativo o funcional.
- ii. Atender a problemas o cuestiones que sean relevantes para el centro implicado y extrapolables al sistema educativo.
- iii. Promover la autoformación, el trabajo en equipo y las redes del profesorado, así como su implicación y participación activa en la búsqueda adopción y consolidación en el tiempo de las prácticas innovadoras.
- iv. Contemplar en su planificación objetivos y actuaciones ajustados a las necesidades y a la diversidad de situaciones de aprendizaje del alumnado y recursos acordes a las posibilidades reales del centro.
- v. Sustentarse en procesos de reflexión, indagación y/o investigación del profesorado sobre su propia práctica educativa.
- vi. Incorporar procedimientos de evaluación del alcance y de la eficacia de los cambios y de las mejoras que se esperan conseguir.

Por tanto, los centros seleccionados responden a la finalidad y objetivos de nuestra investigación. Con la administración del cuestionario, nos sustentamos en una de las características de este proyecto: reflexión del profesorado sobre su propia práctica educativa.

En el caso del *Plan de Autoevaluación y Mejora* el reparto de centros se encuentra más repartido: 9 de los 13 centros no se encuentran acogidos a este Plan en el curso 2012/2013, éstos son: el C.E.I.P. Virgen del Rosario, el C.E.I.P. Dunas de Doñana, el C.E.I.P. los Molinos, el C.E.I.P. los Llanos, el C.E.I.P. Moreno y Chacón, el C.E.I.P. Manuel Siurot, el C.E.I.P. Menéndez y Pelayo, el C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez y el C.E.I.P. Marismas de Hinojos. Sin embargo, el C.E.I.P. Los Taranjales, el C.E.I.P. Las Viñas, el C.E.I.P.

⁷⁰Recuperado de

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/IEFP/INNOVACION/pinnov>

Lope de Vega y el C.E.I.P. Zenobia Camprubí, sí se encuentran inscritos en el mismo.

Los Planes de Autoevaluación y Mejora son planes entendidos como *medios para obtener conocimiento real de la dinámica educativa de cada centro con el fin de intervenir sobre la misma para mejorarla*. Así lo establece la Orden de 9 de septiembre de 2008, por la que se deroga la de 21 de julio de 2006, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, solicitud, aprobación, aplicación, seguimiento y evaluación de los planes y proyectos educativos que puedan desarrollar los centros docentes sostenidos con fondos públicos y que precisen de aprobación por la administración educativa.

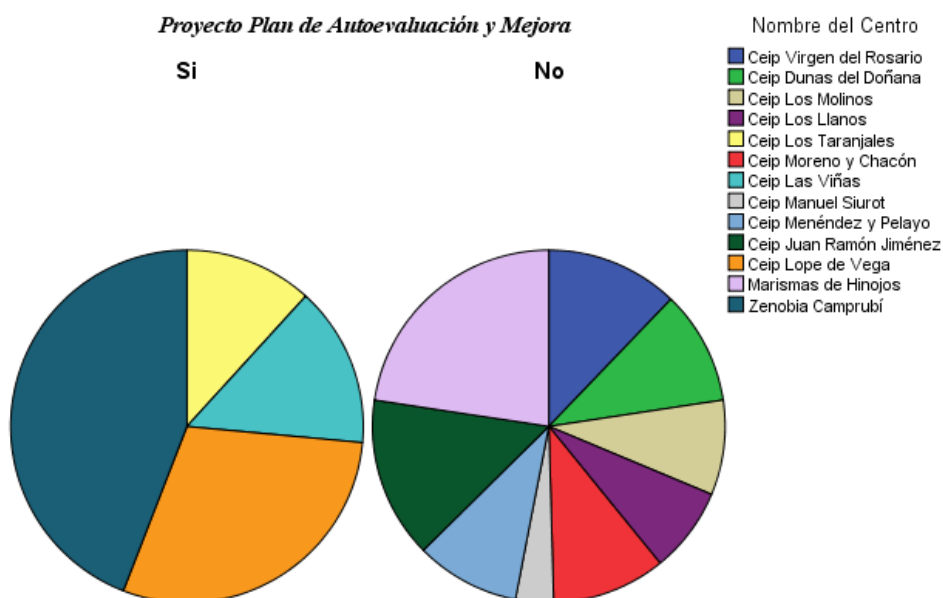


Gráfico 11.4: Centros educativos adscritos al Plan de Autoevaluación y Mejora

Asimismo, todos los centros participantes pertenecen a un Centro del Profesorado determinado, los cuales, realizan una labor significativa en la formación del profesorado, con la finalidad de hacer reflexionar al mismo sobre su labor profesional. Digamos, pues, que emprenden acciones de formación que de una forma u otra repercuten en la acción educativa. En la provincia de Huelva existen tres zonas de actuación de los Centros del Profesorado: Aracena, Huelva-Isla Cristina, Bollullos-Valverde. Su distribución queda recogida de la siguiente manera (Gráfico 11.5.):

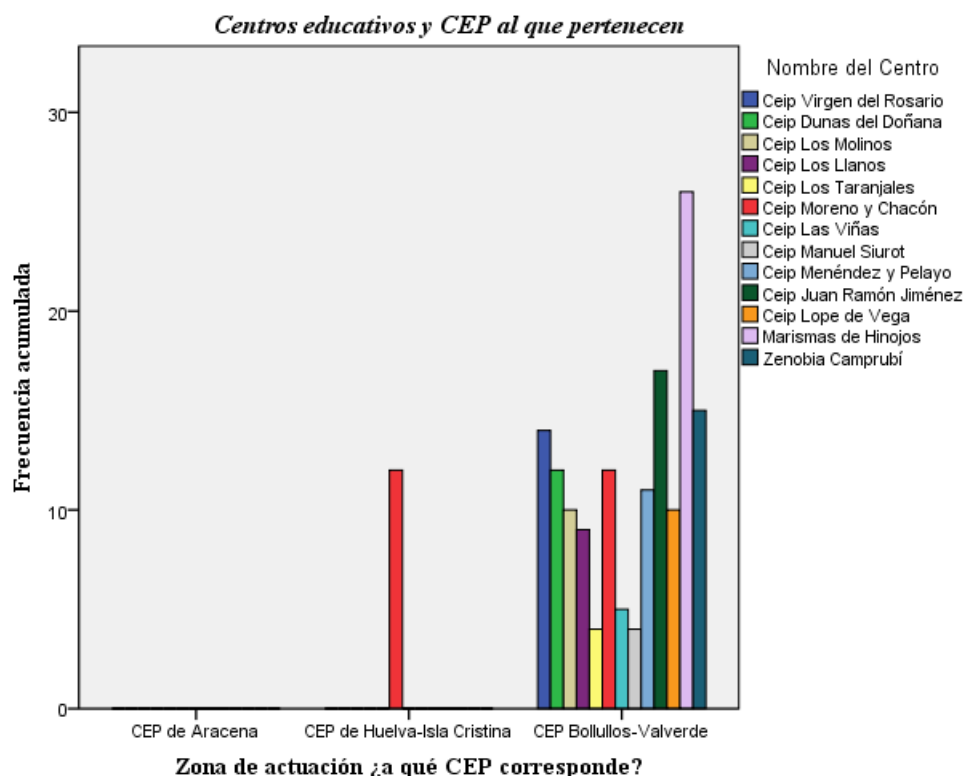


Gráfico 11.5: Centros participantes y Centro del Profesorado (CEP) al que pertenecen

Los centros que pertenecen al *CEP de Bollullos-Valverde* son el C.E.I.P. Virgen del Rosario, el C.E.I.P. Dunas de Doñana, el C.E.I.P. Los Molinos, el C.E.I.P. Los Llanos, el C.E.I.P. Los Taranjales, el C.E.I.P. Las Viñas, el C.E.I.P. Manuel Siurot, el C.E.I.P. Menéndez y Pelayo, el C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez, el C.E.I.P. Lope de Vega, el C.E.I.P. Marismas de Hinojos y el C.E.I.P. Zenobia Camprubí. Para el *CEP de Huelva-Isla Cristina* sólo forma parte el C.E.I.P. Moreno y Chacón y, al *CEP de Aracena* no pertenece ningún centro de la muestra. Señalar que los Centros del Profesorado, aunque los especificamos en el diseño de la investigación, ejercieron el rol de informantes clave para el estudio extensivo.

Tras la revisión que realizamos de la literatura, llegamos a la conclusión de la necesaria reorientación en la tarea de enseñar. Así lo señalaba Guarro (2005) cuando especificaba que todos estamos obligados a enfrentarnos a las fuerzas del cambio y los docentes deberían asumir una posición central en ese contexto no sólo porque ellos están inmersos en esos cambios continuos, sino porque deberían educar a los futuros ciudadanos para afrontar el cambio. Citamos a Guarro, porque a día de hoy, los que modifican la metodología didáctica, los que introducen innovaciones en el aprendizaje, los que cambian el clima escolar, son los docentes.

Así Fullan (1991:117) sostiene que “*los cambios en educación dependen de lo que los profesores hacen y piensan, algo tan simple y tan complejo a la vez*”. En este caso los Centros del Profesorado (CEP) son decisivos en la formación del profesorado, como una cadena que permite engranar el desarrollo y mejora de la escuela con el desarrollo de la enseñanza en el aula.

Ya finalizado el proceso de contextualización de la muestra, pasamos a describir las características de los participantes. De aquí en adelante nos centramos en el análisis del: *género de los docentes, nivel educativo donde imparten docencia, los años de experiencia docente, las edades del profesorado, las titulaciones académicas, las titulaciones académicas por sexo, los cargos de gestión, la situación laboral por sexo, las publicaciones en revistas por sexo y por centro educativo, la lectura de revistas de educación y una especificación de las mismas, entre otras cuestiones.*

En *análisis del género* de los docentes revela un dato significativo: el alto grado de participación femenina en el estudio, un 75,17% frente a un 24,83% del colectivo masculino.

Estos datos coinciden proporcionalmente con los de la realidad andaluza en su conjunto, en los que el total de docentes andaluces, para el curso 2012/2013 es de 46.019, de los que hombres son 10.557 y mujeres 35.462. Si nos vamos al contexto onubense, encontramos que el total de docentes es de 3.261, de los que 750 son hombres y 2.511 son mujeres⁷¹

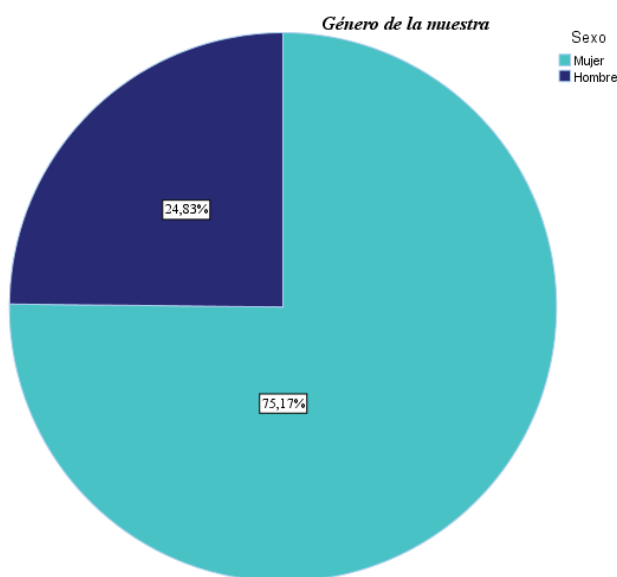


Gráfico 11.6: Género de la muestra

⁷¹Datos obtenidos del informe facilitado por el Ministerio de Educación para el curso 2012/2013. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?path=/Educacion/Profesorado/Profesorado/2012-2013RD/RegGen/10/&file=RDRG03.px&type=pcaxis&L=0>

Los docentes de infantil y primaria se caracterizan por una marcada feminización en la mayor parte de los países del mundo. En el promedio de los países de la OCDE, un 96,5% del profesorado en Educación Infantil, y un 82,1% en Educación Primaria, son mujeres. En España, estas cifras son parecidas a la media de la OCDE: 94,65 y 75,35, respectivamente⁷².

En cuanto al *nivel educativo en el que imparten docencia*, tenemos una tendencia marcada, el 49,59% ejercen su labor profesional en la etapa de Educación Infantil. Realizando una lectura gráfica, el 17,07% imparten docencia en el primer ciclo de Educación Primaria, el 14,63% en el segundo ciclo de Educación Primaria y el 18,70% en el tercer ciclo de Educación Primaria.

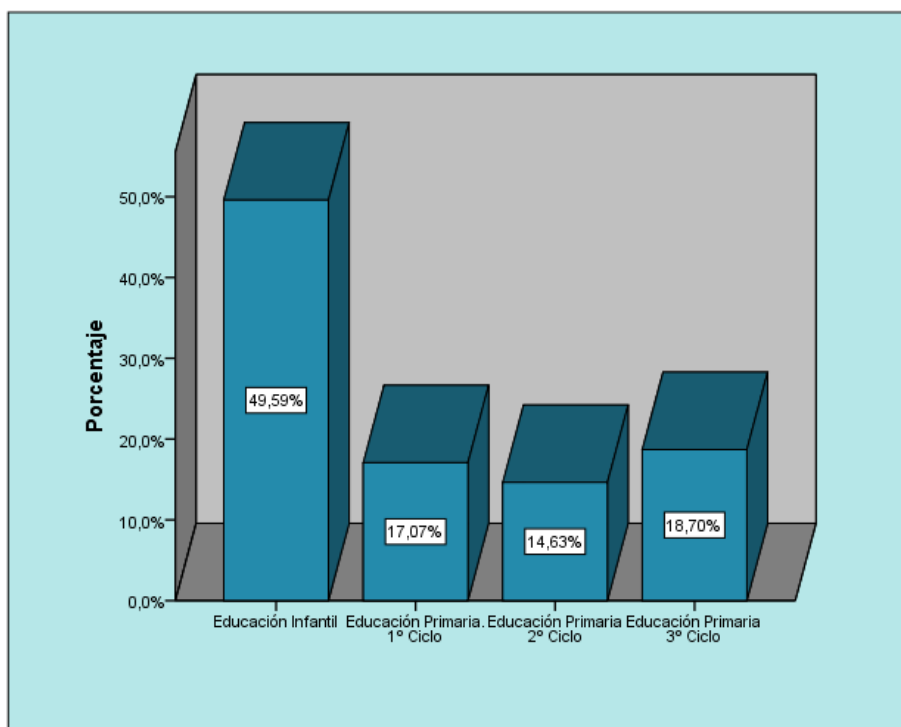


Gráfico 11.7: Nivel educativo en el que se imparte docencia

En relación a la *experiencia docente*, la mayor parte del colectivo docente lleva entre 6 y 10 años en la profesión, un 30,20% del total, seguido de un 25, 50%, que son aquellos maestros que llevan de 11 a 20 años de ejercicio profesional. Un 21,48% que llevan al menos cinco años, frente a un 18,2% de docentes que cuentan con una larga trayectoria, de 21 a 30 años. El grupo más reducido (4,705), son aquellos docentes que desempeñan su labor

⁷²Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe Español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

desde hace más de 31 años; es decir, maestros y maestras con una dilatada trayectoria en el campo de la docencia.

En relación al desarrollo profesional de los docentes, Huberman (1989), propone un *modelo de fases centrado en la acumulación de experiencia docente*. Para ello identifica las siguientes fases:

<i>Fases del desarrollo profesional</i>	
<i>Nombre de la fase</i>	<i>Características</i>
<i>Inicio de la carrera</i>	La primera fase transcurre durante los tres primeros años de ejercicio profesional es similar en la mayor parte de los docentes. Este ciclo se caracteriza por el entusiasmo que supone el descubrimiento de la enseñanza, la incorporación al mundo adulto y la integración en un colectivo profesional y la satisfacción que representa la exploración y el descubrimiento del nuevo marco social que representa la escuela para el profesor novel.
<i>Estabilización</i>	Se da cuando han pasado unos 4 ó 6 años de experiencia. Está marcada por la estabilización y la consolidación de un repertorio pedagógico, así como por la construcción de una identidad profesional que supone la afirmación sobre sí mismo del docente.
<i>Diversificación/ cuestionamiento</i>	La tercera fase de la carrera profesional, comprendida entre los 7 y los 25 años de experiencia, puede estar marcada, bien por una actitud general de diversificación, cambio y activismo, bien por una actitud de replanteamiento lleno de interrogantes a mitad de la carrera.
<i>Serenidad/ conservadurismo</i>	Durante la cuarta fase, entre los 25 y 35 años de experiencia, se llega a una meseta en el desarrollo de la carrera, o período de relativa tranquilidad y equilibrio que supone además, la máxima cota de profesionalidad que va a vivir el profesor. Esta situación puede derivar en una actitud de serenidad y distanciamiento afectivo y menor vulnerabilidad de su imagen profesional.
<i>Preparación a la jubilación</i>	Se desarrolla entre los 35 y los 40 años de experiencia. Esta etapa está fuertemente marcada por la preparación para la jubilación y el progresivo abandono de las responsabilidades profesionales: el abandono, la reiterada (que puede ser serena o amarga)

Tabla 11.5: *Fases del desarrollo profesional según Huberman (1989)*

Teniendo en cuenta estas fases del desarrollo profesional, hemos de

decir que la mayor parte de los docentes (30, 20%) se encuentran en la “diversificación y cuestionamiento”.

Es una etapa en la que se implican la mayor parte de los docentes, de experimentación en nuevos métodos, materiales, formas de evaluación u otros aspectos que tengan que ver con la enseñanza.

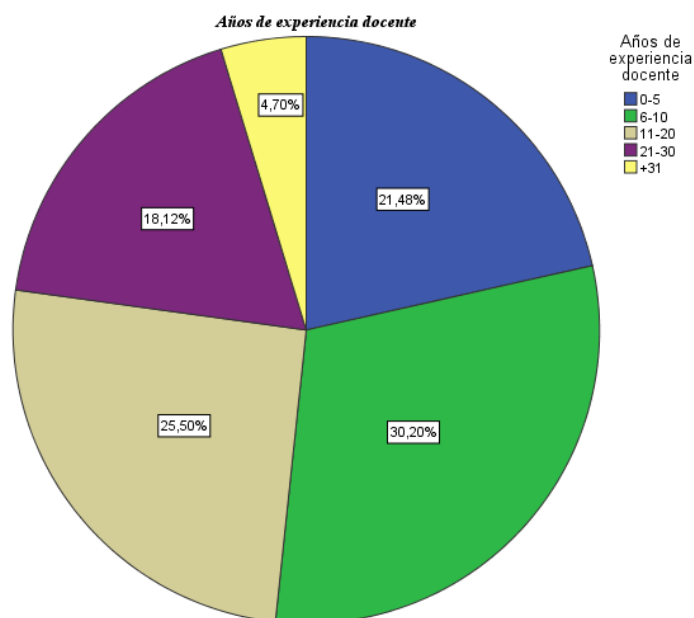


Gráfico 11.8: Años de experiencia docente

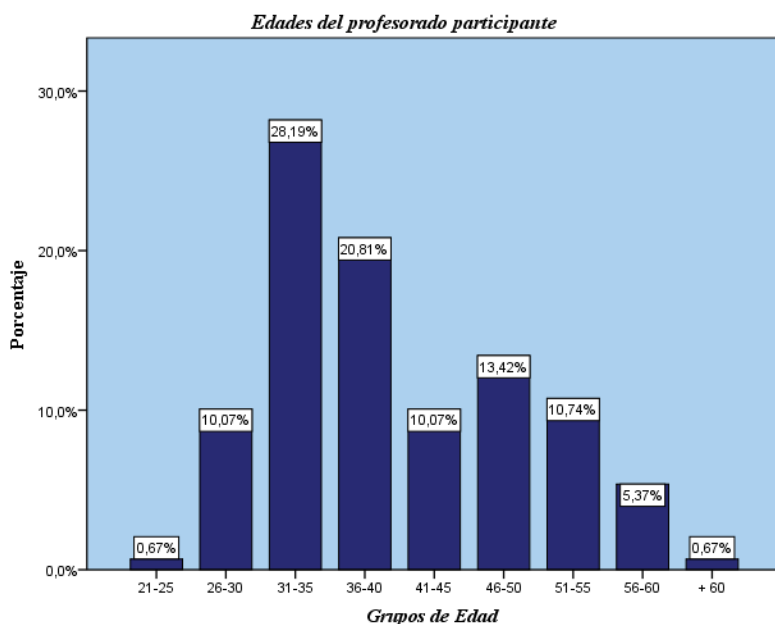


Gráfico 11.9: Edades del profesorado participante

En cuanto a la *edad del profesorado*, el 28,19% se encuentran en edades comprendidas entre los 31 y 35 años, es el sector del profesorado que más predomina, frente a un 0,67% del colectivo docente ubicado en la franja de 21-25 años, unido al 0,67% de docentes que superan los 60 años de edad. Otro de los sectores con más índice de participación es el de los 36 a los 40 años de edad, el 20, 81%. La media se encuentra entre los 31 y 40 años, computando el 49 % de los docentes participantes.

En la siguiente tabla reflejamos las estadísticas del profesorado de 30 a 39 años por comunidad autónoma para el curso 2012/2013⁷³:

Centros públicos	De 30 a 39 años
	Curso 2012/2013
Andalucía	29.804
Aragón	4.179
Asturias	2.238
Baleares	4.008
Canaria	3.610
Cantabria	1.952
Castilla y León	6.557
Castilla-La Mancha	9.596
Cataluña	20.703
Comunidad Valenciana	-
Extremadura	4.362
Galicia	6.795
Madrid	14.545
Murcia	5.807
Navarra	2.070
País Vasco	4.951
La Rioja	1.091
Ceuta	383
Melilla	458

Resulta significativo, como la Comunidad Autónoma de Andalucía sea la que posea un profesorado comprendido entre estas edades, seguido de Cataluña y Madrid. La Comunidad Valenciana, en el curso 2012/2013, no cuenta con docentes de estas edades.

Esto determina que el profesorado para el curso 2012/2013 puede ser considerado como joven, dado que de 46.019 docentes, 29.804 se encuentran entre los 30 a 39.

Tabla 11.6: N° docentes de 30 a 39 años por Comunidad Autónoma (2012/2013)

⁷³Extraído del Estudio Comparado sobre el Envejecimiento del profesorado en España. Federación de Enseñanza de CC.OO. Recuperado de [http://www.fe.ccoo.es/comunes/recursos/25/1957985-El envejecimiento del profesorado en Espana un estudio comparado.pdf](http://www.fe.ccoo.es/comunes/recursos/25/1957985-El%20envejecimiento%20del%20profesorado%20en%20Espana%20un%20estudio%20comparado.pdf)

Atendiendo al *perfil formativo del profesorado*, el 83,22% ha cursado Magisterio únicamente. Seguido del 11,41% que, además de la diplomatura cuentan con estudios de Licenciatura. Un 0,67 % con Licenciatura. La realización de Máster unido al estudio de Magisterio, el 1,34%. Nos llama la atención el caso de un docente que cuenta con estudios de Magisterio, Licenciatura y Doctorado (0,67%). Por otra parte, un 2,68% del profesorado ha cursado la diplomatura de Magisterio y otros estudios. En este último caso, cuando nos referimos a “otros”, incluimos los ciclos formativos de grado medio y superior, así como otros estudios.

Asimismo, diseñamos un gráfico donde se diferenciaba las titulaciones académicas por sexo. Teniendo en cuenta que la participación en el estudio extensivo ha sido mayoritariamente femenina, son más mujeres, en torno al 60%, las que han estudiado Magisterio, frente aproximadamente el 22% de hombres. El dato más asombroso, haciendo alusión a los estudios de doctorado, es una docente quien lo ha cursado. La formación de esta docente abarca todas las etapas formativas.

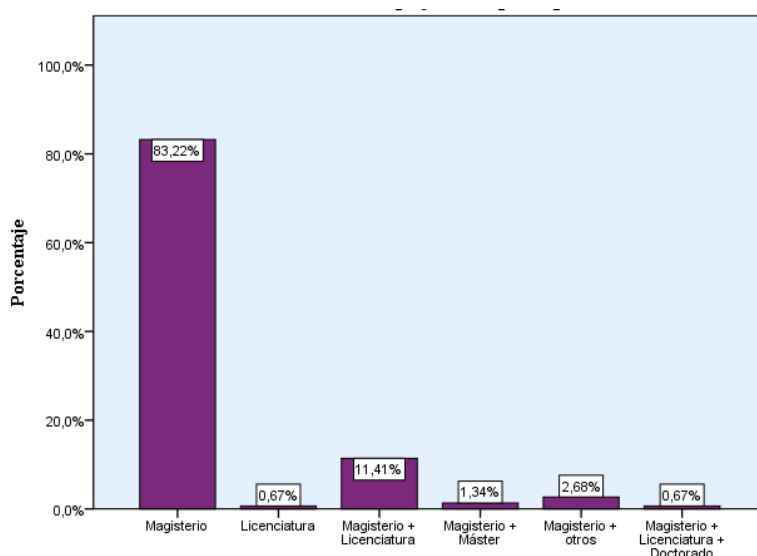


Gráfico11.10: *Titulaciones académicas del profesorado participante*

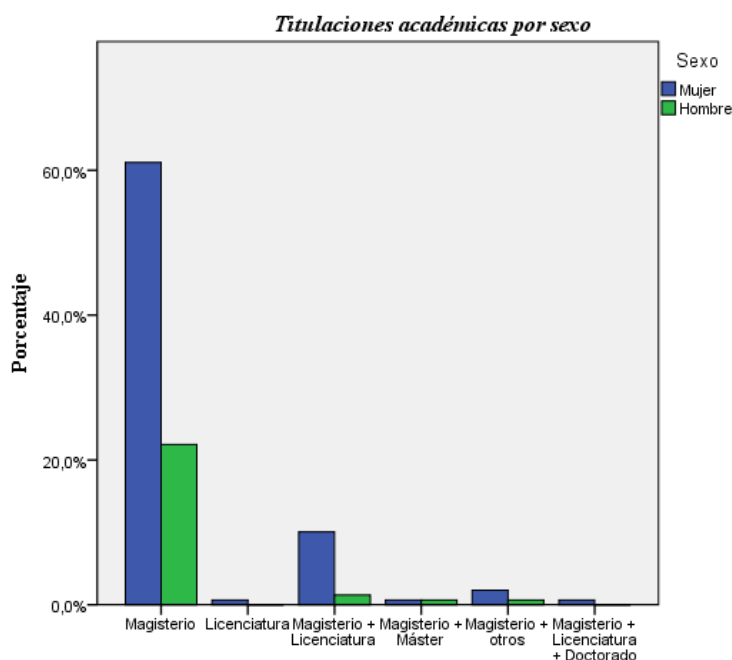


Gráfico11.11: *Titulaciones académicas del profesorado participante por género*

En relación a los *cargos de gestión que desempeñan los docentes* (Gráfico 11.12.), el 56, 38% ejerce las labores de tutoría de un grupo de alumnos/as. A ese porcentaje se le añade que algunos tutores ejercen otras funciones, por ejemplo, coordinador de ciclo más tutor (9,40%), jefe/a de estudios más tutor (1,34%), tutor más coordinador de programa (4,70%). Los programas son los proyectos que se encuentra implementado el centro educativo; ya sea el Proyecto Deporte en la Escuela, el Proyecto de Fomento a la Lectura, el Proyecto Escuela Espacio de Paz, entre otros. Un porcentaje de 1,34% que desempeña las labores de secretario, coordinador de ciclo y tutor, un 0,67% que une su tarea como secretario/a y tutor/a. Asimismo, un 2,01% ejerce su función como director/a, un 2,01% como secretario/a únicamente. Un/a docente es jefe/a de estudios y apoya en los casos que sea necesario. Finalmente, cuando nos referimos a “otros” incluimos a los que ejercen de apoyo únicamente. De especialistas han participado un 4,70%. *Con esta variable demostramos las funciones que desempeñan los docentes en un centro educativo, compaginando su práctica en el aula con otros cargos.*

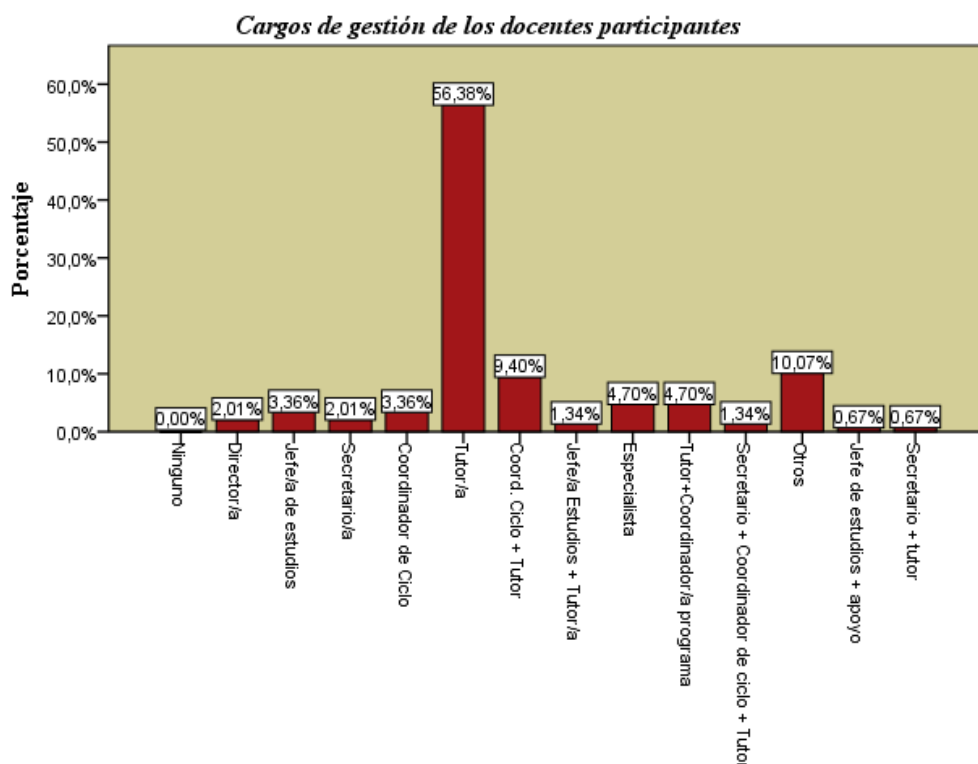
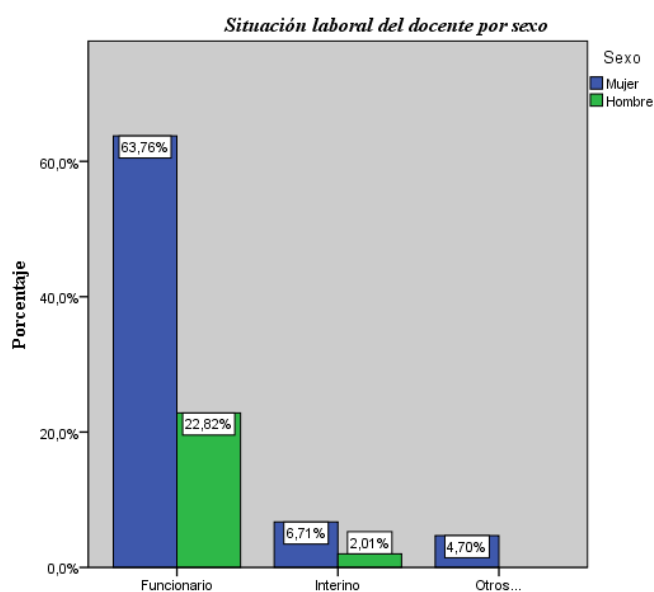


Gráfico11.12: Cargos de gestión de los docentes participantes

Por su parte, cuando analizamos la *situación laboral del docente* nos llama la atención que el 86,58% del profesorado es funcionario, de los que un 63,76%



son mujeres y un 22,82% son hombres. Esto destaca la *estabilidad de la plantilla de los docentes participantes*, frente a un 8,72% de interinidad. De este último porcentaje extraemos que un 6,71% son mujeres frente a un 2,01% que son hombres, el 4,70% se refiere a otro tipo de situación laboral.

Gráfico 11.13: Situación laboral del docente por sexo.

Es una oportunidad contar con profesorado estable en un centro escolar, para forjar redes de colaboración, donde mediante el apoyo mutuo se potencien e implementen experiencias de innovación. Tal como sostiene Jiménez (1995:36), para alcanzar este desafío es necesaria *la participación conjunta del profesorado (autoformación y heteroformación) del colectivo de docentes en los centros y su dirección (apoyos internos) y de la administración (apoyos externos)*. Unido a este aspecto, se añade la competencia de los Centros del Profesorado. La cuestión estriba en reconocer la importancia del *apoyo y asesoramiento externo* en la experimentación, difusión, implementación de las acciones de mejora en la escuela, así como, *romper con la clásica soledad a la que se ven abocadas las instituciones educativas*.

Un aspecto que nos interesa conocer es si los docentes participantes cuentan con *publicaciones de su experiencia docente* en revistas educativas, ya sea en el ámbito nacional y/o en el ámbito internacional. Resulta una cuestión significativa porque consideramos que es necesaria la divulgación de prácticas educativas, a modo de contagio y ejemplo para otros docentes. En este caso, el 87,92% no cuenta con publicaciones frente al 12,08% que sí. Los docentes que tienen publicaciones, un 8,05% son mujeres y un 4,03% son hombres.

Tal como señalamos en la revisión de la literatura, para poder comprender y explicar los procesos de cambio en la acción educativa en el aula es oportuno revitalizar y recuperar el saber procedente de las prácticas cotidianas que docentes anónimos despliegan para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y desde un plano general, la educación. Al indagar en las innovaciones silenciadas y desvelar las prácticas emergentes podemos recurrir a la “reforma situada” (Rodríguez, 2003, 2008) como un mecanismo para dar legitimidad a las múltiples experiencias de innovación y de

reivindicar el carácter idiosincrásico y contextual de sus procesos de cambio. *Dar luz a este tipo de experiencias supone abrir alternativas y conocer los medios y estrategias que emplean los docentes para favorecer, en definitiva, el aprendizaje del alumnado.*

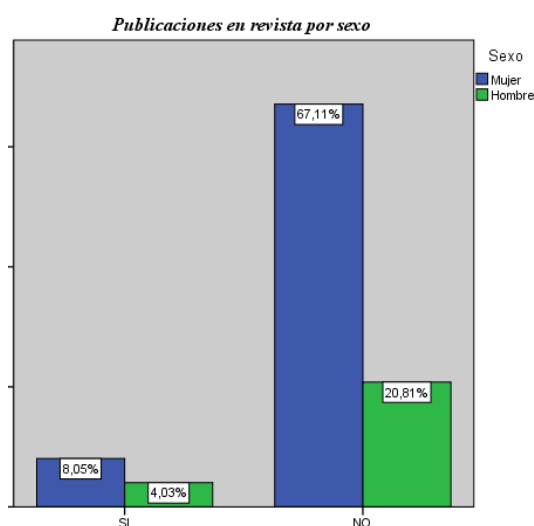


Gráfico 11.14: *Publicaciones en revistas educativas en el ámbito nacional y/o internacional por sexo*

Asimismo, identificamos los centros educativos que cuentan con docentes con publicaciones. Estos son: el C.E.I.P. Virgen del Rosario (1,3%), el C.E.I.P. Dunas de Doñana (0,7%), el C.E.I.P. Los Molinos (1,3%), el C.E.I.P. Moreno y Chacón (2,0%), el C.E.I.P. Menéndez y Pelayo (1,3%), el C.E.I.P. Lope de Vega (1,3%), el C.E.I.P. Marismas de Hinojos (2,0%), el C.E.I.P. Zenobia Camprubí (2,0%).

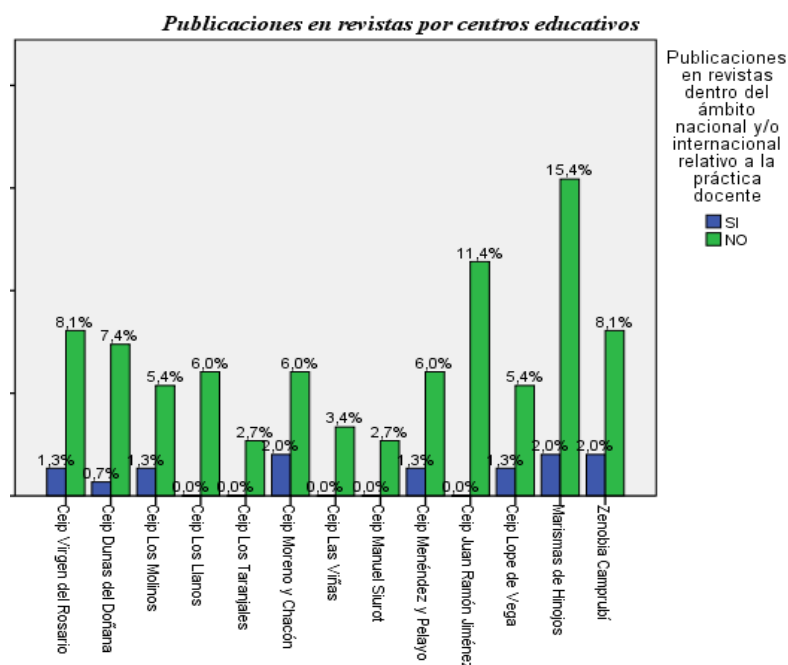


Gráfico 11.15: *Publicaciones en revistas por centros educativos*

En cuanto a la *lectura o no de revistas de educación*, en relación al género, un 58,93% de las mujeres leen frente a un 41,07% que no lo hacen. Asimismo, el 51,35% de los hombres no leen no frecuencia frente a un 48,65% que si suelen hacerlo. Este dato es reseñable porque la proporción de docentes que leen habitualmente es media.

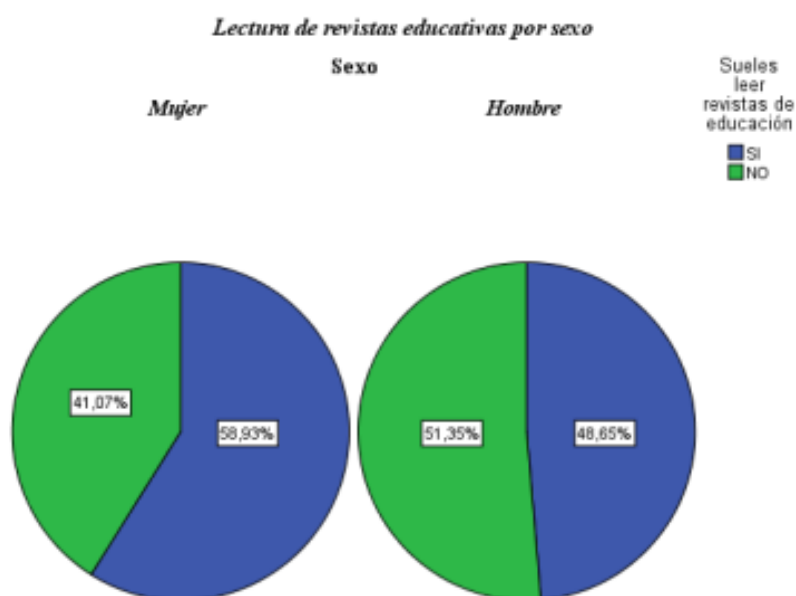


Gráfico 11.16: *Proporción de docentes –en función del género- que leen revistas educativas*

Los que sí lo hacen suelen leer revistas (Tabla 11.7.) como: Cuadernos de Pedagogía como más leída (24 docentes, de los que 16 son mujeres y 8 son hombres), Cuadernos de Pedagogía más otras revistas como Maestra de Primaria (1 docente), Maestra de Infantil (1 docente) entre otras. Otra de las más consultadas es Maestra de Primaria (5 docentes). 78 docentes no especifican cuál es la revista que leen habitualmente, pero sí lo hacen.

La actualización docente, así como el aprendizaje o la formación permanente, pueden ser considerados como factores esenciales para la mejora educativa. El docente puede investigar y conocer nuevas temáticas y vías para favorecer el aprendizaje del alumnado. Estar al día en nuevas propuestas y saber cómo incorporarlas a la acción educativa. A su vez, esta variable está relacionada con la participación en acciones de formación en la que profundizaremos seguidamente.

		Sexo		Total
		Mujer	Hombre	
Cuál sueles leer con frecuencia	No especifica	57	21	78
	Escuela	2	0	2
	Maestra de Primaria	5	0	5
	Escuela+Aula Abierta	1	0	1
	Maestra de Inglés/Primaria	1	0	1
	Maestra Infantil	7	0	7
	Maestra Infantil + Andalucía en la Historia	1	0	1
	Cuaderno de Pedagogía	16	8	24
	Teacher 's magazine	4	0	4
	Comunicar	2	0	2
	De Sindicatos	1	1	2
	Cuaderno de Pedagogía + Maestra de Primaria	1	0	1
	Maestra de E. Especial + Escuela + Cuaderno de Pedagogía	1	0	1
	Escuela + Cuaderno de Pedagogía	1	0	1
	Internet (Artículos varios)	0	2	2
	Magisnet	0	1	1
	Decretos, órdenes y leyes educativas.	1	0	1
	Efileportes.com	0	1	1
	Revistas didácticas	0	1	1
	Cuadernos de Pedagogía+Maestra de Infantil	1	0	1
	Cuadernos de pedagogía y Educación 3.0	1	0	1
	Maestra Infantil y Andalucía Educativa	1	0	1
	Eufonía y comunicar	1	0	1
	Maestra Infantil y Escuela	1	0	1
	Variadas	2	0	2
	Digitales	0	1	1
	Rojo y Negro	1	1	2
	Temática religiosa	1	0	1
	Debate digital	1	0	1
	Aula de Infantil	1	0	1
Total		112	37	149

Tabla 11.7: *Revistas educativas que se leen con frecuencia*

A la pregunta, *¿participas en acciones de formación (cursos, conferencias, seminarios, congresos, proyectos, talleres, etc.)?* Vamos a ir dando respuesta en función de cada una de las opciones contempladas:

Atendiendo a los *cursos de formación*, estos los contemplamos de la siguiente manera: los que son propios del Centro del Profesorado, así como de otras entidades. La mayor parte del profesorado tiene una participación elevada en los mismos (88 docentes) frente a 56 que asisten un poco, probablemente esporádicamente y 5 maestros/as que no participan.

Por otra parte, la asistencia a *Conferencias* difiere ampliamente con la participación en Cursos varios. Se ha invertido la “moneda”. En este caso, nos ubicamos en la línea de la no participación, 69 docentes o la asistencia en casos muy puntuales (62 maestros/as). En este caso, tan sólo 18 docentes de los 149 participantes participan bastante o mucho.

Cuando les pedimos que señalasen la asistencia a *Congresos*, la participación es aún inferior que en las Conferencias, la mayoría de los docentes encuestados (100 maestros/as) no asisten nada. Este dato puede no resultar sorprendente, ya que habitualmente, la convocatoria de Congresos Educativos en Huelva suele ser muy esporádica. No obstante, 9 docentes sí participan en los mismos. Este hecho puede ser debido a la movilización del profesorado a otras capitales de provincia, por ejemplo Sevilla, que es la más cercana y la que, frente a Huelva, registra un número de Congresos más elevado.

La participación en *Proyectos de Innovación e Investigación* nos permite profundizar en la vinculación del profesorado con otras entidades, por ejemplo, la Universidad, principalmente en los Proyectos de Investigación⁷⁴. Ponemos de relieve que 98 docentes participan poco o nada en este tipo de acciones formativas. Sin embargo, 51 maestros/as sí lo hacen. Este dato revela que, a pesar de ser un número inferior, hay profesorado que sí se encuentra vinculado con este tipo de proyectos.

En *talleres* la participación también es escasa, demostrando que 117 docentes no emplean como estrategia de formación a los talleres. 36 docentes, sí lo hacen. Entre los que destacamos 29 mujeres frente a 7 hombres.

Cuando les especificamos que señalasen otras acciones de formación que no habíamos contemplado pero que sí hacían uso de ellas, 128 docentes no especificaron nada, de los que sí lo hicieron, éstas fueron sus respuestas: *formación en centro* (6 docentes), *grupos de trabajo* (4 docentes), *curso de entrenador* (2 docentes), *proyecto de elaboración de materiales curriculares* (2 docentes), *curso de primeros auxilios* (1 docente), *comisiones de experto en Consejería* (1 docente), *Jornadas* (2 docentes), *Escuela de Familias* (1 docente), *UNED* (1 docente) y *cursos online* (1 docente). Algunas de estas respuestas se pueden encuadrar en cursos varios; sea el caso de, curso

⁷⁴Cuando contactamos con los centros educativos para que participasen en nuestro estudio, algunos de ellos nos comentaron que estaban participando en proyectos de investigación del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva. No obstante, participaron en la cumplimentación del cuestionario, a excepción de un centro.

de entrenador, curso de primeros auxilios y cursos online. Otro, como es el caso del proyecto de elaboración de materiales curriculares, en proyectos de innovación y/o investigación. Asimismo, señalar que la *formación en centros* viene de la mano del Centro del Profesorado, encontrándose en la línea del proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular y del Plan de Autoevaluación y Mejora.

El Decreto 93/2013, que regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como *el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*, pone de relieve que las acciones formativas deberán estar basadas principalmente en el análisis, la reflexión y la mejora de la práctica docente, **convirtiendo el aula y el centro en los escenarios ordinarios de la formación**, y potenciando el trabajo colaborativo entre el profesorado y las modalidades de autoformación.

Además, según las *instrucciones de 1 de septiembre de 2015 de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos para el desarrollo de la Formación en Centro para el curso 2015-16* (Sección Primera. Concepto. 4.), el hecho de participar en acciones de formación de estas características implica el compromiso colectivo con las metas propuestas, la **realización de tareas con incidencia directa en el aula** y centro y la utilización de estrategias de trabajo colaborativo.

Incorporamos esta variable en el cuestionario para explorar si el profesorado participante asiste acciones de formación y cómo repercuten estas acciones en la práctica escolar. Considerando a la formación permanente como un pilar fundamental para una mejora de la práctica docente, repercutiendo significativamente en el aprendizaje del alumnado.

Por tanto, realizando una síntesis panorámica de esta variable, estamos en la tesitura de afirmar que el profesorado participa fundamentalmente en acciones que tienen que ver con cursos varios, sean del CEP o de otras entidades.

Participación en acciones de formación		Sexo		
		Mujer	Hombre	Total
<i>Cursos varios (CEP, otras entidades).</i>	Nada	3	2	5
	Un poco	40	16	56
	Bastante	55	11	66
	Mucho	14	8	22
<i>Conferencias</i>	Nada	55	14	69
	Un poco	44	18	62
	Bastante	11	3	14
	Mucho	2	2	4
<i>Congresos</i>	Nada	75	25	100
	Un poco	31	9	40
	Bastante	4	2	6
	Mucho	2	1	3
<i>Proyectos de Innovación y/o Investigación</i>	Nada	41	13	54
	Un poco	34	10	44
	Bastante	30	9	39

	Mucho	7	5	12
Talleres	Nada	47	19	66
	Un poco	36	11	47
	Bastante	23	5	28
	Mucho	6	2	8
Otras (especificar cuáles):	Ninguno	98	30	128
	Formación en centro	2	4	6
	Grupos de Trabajo	4	0	4
	Curso de entrenador	1	1	2
	Proyectos elaboración materiales curriculares	1	1	2
	Curso de primeros auxilios	1	0	1
	Comisiones de expertos en consejería	1	0	1
	Jornadas	2	0	2
	Escuela de Familias	0	1	1
	UNED	1	0	1
	Cursos online	1	0	1

Tabla 11.8: Participación en acciones de formación

Considerando estavariante, pasamos a explorar *cómo repercuten las acciones de formación en la práctica en el aula*. Éstas son: a. con la incorporación de nuevas experiencias e ideas en mi práctica docente con carácter estable, b. favoreciendo el aprendizaje del alumnado, así como su motivación, c. me quitan tiempo, d. me actualizo como docente, e. me ayudan a entender más los problemas diarios de mi práctica, f. lo hago pensando en mis méritos, g. repercuten puntualmente, h. diseñando y elaborando nuevos materiales y recursos, i. no creo que la formación permanente actual sirva para mejorar mi práctica docente en el aula, j. otras.

La mayor parte de los docentes, concretamente, 128, consideran que la formación repercute incorporando nuevas experiencias e ideas para la práctica docente con carácter estable, frente a 21 docentes que no lo perciben con tanta claridad.

Asimismo, les preguntamos si estas acciones favorecen el aprendizaje del alumnado, así como su motivación, el grado de acuerdo fue mayor que con la incorporación de nuevas ideas, casi la totalidad del colectivo docente 134 maestros/as, están de acuerdo con esta característica, tan sólo 15 no lo considera. Es una cuestión reseñable, ya que, en cierta medida se puede apreciar que el profesorado participa en acciones de formación que supongan una mejora del aprendizaje de sus escolares y un incremento de su motivación.

La siguiente repercusión “*me quitan tiempo*”, tiene una respuesta afirmativa para 22 docentes, frente a 128 que no lo consideran así. Una de las preocupaciones generalizadas del profesorado es la necesidad de tiempo.

Recurriendo a la revisión de la literatura, Hargreaves (1996) considera que el tiempo es algo vivido por cada uno y tiene una duración interna que

varía de persona a persona. Así, el tiempo parece algo externo al docente, sin embargo, presenta una dimensión subjetiva que choca con la objetiva y provoca que muchas de las exigencias de los cambios sean vividas como presiones, como una alteración de las prácticas y rutinas empleadas por el profesorado. Por eso resulta lógico que los docentes ante las nuevas propuestas reclamen más tiempo (García Pastor, Díaz y López, 2001).

Al hablar de la actualización docente, la mayor parte de los participantes, 139 maestros/as sí consideran que con las acciones de formación se actualizan, aunque 10 profesores no lo aprecian de esa forma. De hecho, si observamos “otras acciones que quieras especificar”, tan sólo hay un caso que opina que los “cursos no son tan valiosos”.

En cuanto a si las acciones de formación ayudan al docente a entender más los problemas diarios de la práctica, se pone de relieve que los docentes así lo estiman, concretamente, 113 docentes. Mientras que 36 no lo percibe de esa forma, aunque 32 maestros/as no se encuentran completamente en desacuerdo. En cuanto a esta repercusión, podemos considerar que las acciones formativas permiten una reflexión en torno a la propia labor profesional con vistas a la mejora.

Aludiendo a si la participación en acciones de formación es para obtener más méritos y puntos, 130 docentes manifiestan su valoración en desacuerdo. Estos maestros/as consideran que no asisten para conseguir “*un documento acreditativo*”. No obstante, 19 docentes consideran que participan para incrementar sus méritos. Por otra parte, a la cuestión si repercuten puntualmente, 113 docentes valoran que no repercuten puntualmente, frente a 36 profesores/as que consideran esa repercusión puntual.

Otra de las repercusiones que nos interesaba explorar y conocer es si las acciones de formación les permiten y/o facilitan el diseño y la elaboración de nuevos materiales curriculares y recursos que incorporar al aula. La gran mayor parte del colectivo docente se muestra de acuerdo con esta repercusión y realiza una valoración positiva, concretamente, 119 docentes. El resto de docentes, 22 se muestran poco de acuerdo y 8 totalmente en desacuerdo.

Como consideración final a las repercusiones de las acciones de formación, 137 docentes consideran que la formación permanente actual sirve para mejorar su práctica en el aula frente a 12 maestros/as que no lo observan desde esta perspectiva. Un/a docente, añade, que estas acciones permiten incorporar nuevos puntos de vista y conocimientos.

En definitiva, para Francisco Imbernón, en “*la profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*” (2001⁷⁵), considera que la formación permanente del profesorado debe ayudar a desarrollar un conocimiento profesional que permita al docente: evaluar la necesidad potencial y la calidad

⁷⁵IMBERNÓN, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (Coord.), *La función docente* (pp. 27-45). Barcelona: Síntesis. Recuperado en http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf

de la innovación educativa que hay que introducir constantemente en las instituciones; desarrollar destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza en un contexto determinado, de la planificación, del diagnóstico y de la evaluación; suministrar las competencias para ser capaces de modificar tareas educativas continuamente, en un intento de adaptación a la diversidad y al contexto del alumnado; comprometerse con el medio social. Todo esto supone una formación permanente que desarrolle procesos de indagación colaborativa para el desarrollo de la organización, de las personas y de la comunidad educativa que las envuelve.

La cuestión estriba en recurrir a la formación permanente para encontrar nuevas vías encaminadas a la mejora del aula y de la propia labor docente.

En la provincia de Huelva el profesorado se preocupa de su formación, tal como lo recoge el análisis exploratorio y descriptivo sobre las acciones formativas.

Repercusión de las acciones de formación		Sexo		
		Mujer	Hombre	Total
<i>Con la incorporación de nuevas experiencias e ideas en mi práctica docente con carácter estable.</i>	Totalmente en desacuerdo	2	2	4
	Poco de acuerdo	8	9	17
	Bastante de acuerdo	77	20	97
	Totalmente de acuerdo	25	6	31
<i>Favoreciendo el aprendizaje del alumnado, así como su motivación.</i>	Totalmente en desacuerdo	1	1	2
	Poco de acuerdo	7	6	13
	Bastante de acuerdo	80	22	102
	Totalmente de acuerdo	24	8	32
<i>Me quitan tiempo.</i>	Totalmente en desacuerdo	42	17	59
	Poco de acuerdo	51	17	68
	Bastante de acuerdo	15	2	17
	Totalmente de acuerdo	4	1	5
<i>Me actualizo como docente.</i>	Totalmente en desacuerdo	2	1	3
	Poco de acuerdo	6	1	7
	Bastante de acuerdo	47	23	70
	Totalmente de acuerdo	57	12	69
<i>Me ayudan a entender más los problemas diarios de mi práctica.</i>	Totalmente en desacuerdo	3	1	4
	Poco de acuerdo	28	4	32
	Bastante de acuerdo	57	26	83
	Totalmente de acuerdo	24	6	30
<i>En nada, lo hago pensando en mis méritos.</i>	Totalmente en desacuerdo	60	19	79
	Poco de acuerdo	36	15	51
	Bastante de acuerdo	10	3	13
	Totalmente de acuerdo	6	0	6
<i>Repercuten puntualmente.</i>	Totalmente en desacuerdo	20	10	30
	Poco de acuerdo	64	19	83
	Bastante de acuerdo	24	6	30
	Totalmente de acuerdo	4	2	6
<i>Diseñando y elaborando nuevos materiales y recursos.</i>	Totalmente en desacuerdo	4	4	8
	Poco de acuerdo	14	8	22
	Bastante de acuerdo	74	20	94

	Totalmente de acuerdo	20	5	25
<i>No creo que la formación permanente actual sirva para mejorar mi práctica docente en el aula.</i>	Totalmente en desacuerdo	71	23	94
	Poco de acuerdo	31	12	43
	Bastante de acuerdo	7	1	8
	Totalmente de acuerdo	3	1	4
<i>Otras: (especificar cuáles)</i>	Ninguna	110	37	147
	Nuevos puntos de vista y conocimientos	1	0	1
	Los cursos no son tan valiosos	1	0	1

Tabla 11.9: *Repercusión de las acciones de formación*

Análisis en función de los estadísticos descriptivos básicos

Tras la exploración socio-demográfica del contexto en el cual se ubican los centros, así como sus características más representativas y la visión panorámica de los datos identificativos del profesorado participante, continuamos con una descripción del cuestionario en función del número de participantes que han contestado una determinada respuesta para cada uno de las variables. Este análisis se encuentra estructurado en función de las dimensiones de la investigación y atendiendo a los propósitos de la misma.

En primer lugar, realizamos una descripción de los resultados obtenidos para la “*estructura conceptual del aula*”. En un segundo momento, nos detenemos en la “*estructura académica*”, dividida en dos grandes bloques: a. el Currículum ¿Qué enseñar? Y, b. la Dinámica de enseñanza, contemplada –a su vez- desde diferentes ópticas: la planificación de la enseñanza, las actividades de aprendizaje, los materiales curriculares y la evaluación. En tercer lugar, dibujamos la “*estructura organizativa*”, desde la organización espacial y la organización temporal. Asimismo, describimos la “*estructura social*”, analizando el tipo de relaciones que se dan dentro del aula y, la “*estructura comunitaria*”. Finalmente, nos detenemos en los “*facilitadores*” y en los “*obstáculos*” presentes en la vida del aula.

XI.I.II. Dimensión 1. Estructura conceptual del aula.

El propósito de esta dimensión y de las variables que la engloba, radica en analizar la concepción que manifiesta el profesorado sobre el término “aula”. Una aproximación que nos indica una valoración de cómo es o cómo les gustaría que fuera el aula. Para ello recurrimos a la presentación de diferentes visiones acerca de este concepto, desde planteamientos más innovadores hasta la clásica conceptualización del aula.

Profundizar en el concepto de aula supone desvelar el papel que este contexto desempeña en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El aula es el punto de mira de la institución educativa, descrita como el lugar deseable en el que se produce conocimiento. Hemos de decir que de su concepto se extraen diferentes “lentes” para entender los procesos que ocurren en ella, así como las características que mejor la definen. Comenzaremos la presentación

de resultados prestando atención a las diferentes acepciones sobre el concepto de aula, cuatro de las cinco variables contempladas, obtienen una alta puntuación media (escala de 1, totalmente desacuerdo; a, 4, totalmente de acuerdo).

Estadísticos descriptivos			
	N	Media	Desv. Típica
<i>Un espacio donde docentes y estudiantes, así como otros agentes, conviven con el fin de enseñar y aprender.</i>	149	3,51	,611
<i>Un escenario que se nutre continuamente de aportaciones del medio donde se ubica.</i>	149	3,26	,739
<i>La sala donde se celebran las clases en los centros docentes</i>	149	1,68	,754
<i>Cualquier lugar dentro o fuera del centro en el que el conjunto de docentes, alumnos van al encuentro de un dato, de una experiencia, de una observación o de una práctica.</i>	149	3,11	,784
<i>Un espacio que nos lleva a conocer otras realidades, conectar con personas del mundo, acercarnos a noticias actuales... a través de medios tecnológicos y/o dispositivos digitales.</i>	149	3,17	,769
Valid N	149		

Tabla 11.10: Estadísticos descriptivos del Concepto de aula

Para la elaboración de las variables, estudiamos diversas teorías y autores (Capítulo I. Marco teórico) y, a raíz, de este estudio en torno a la literatura, confeccionamos la estructura conceptual del aula.

En primer lugar, cuando preguntamos a los docentes si “*concebían el aula como la sala donde se celebran las clases en los centros docentes*”, 127 docentes manifestaron estar en desacuerdo con esta apreciación. El valor medio se sitúa en un 1,68 (DT= 0,754).

Desde esta perspectiva contemplamos el aula como un espacio más del centro, sin más, es la acepción más simple. Un lugar donde transcurre el proceso de enseñar y aprender.

En segundo lugar, si consideramos *el aula como un escenario que se nutre continuamente de las aportaciones del medio*, obtenemos una media de 3,26 (DT= 0,739). La mayor parte del profesorado ve a esta locución como una de las que más se adecúan a su concepto de aula.

El aula es contemplada como un lugar abierto a las aportaciones del entorno, del medio. Se encuentra íntimamente ligada con la siguiente acepción.

En cuanto a la variable “*concibo el aula como un espacio donde docentes y estudiantes, así como otros agentes, conviven con el fin de enseñar y aprender*”, casi todo el colectivo de docentes se muestra muy próximos a esta conceptualización, específicamente, 142 maestros/as. La media nos sitúa en 3,51 (DT= 0,611).

Aquí la imagen del aula no se limita a ser un espacio del centro, sino que se le puede considerar como un espacio físico y social, en el que conviven

diferentes agentes, con un propósito: el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si analizamos el aula como *“cualquier lugar dentro o fuera del centro en el que el conjunto de docentes, alumnos van al encuentro de un dato, de una experiencia, de una observación o de una práctica”*, 128 docentes contemplan el aula desde esta aproximación terminológica, frente a 26 maestros y maestras que se muestran en el polo opuesto. La media se encuentra en 3,11 con una desviación típica de 0,784.

El concepto de aula se hace extensible al entorno, al contacto con la realidad. Refleja la desaparición de las barreras físicas –aula ubicada entre cuatro paredes- para desarrollar la acción educativa en el patio, en el teatro, en un parque natural, etc. Incluimos el principio de colaboración, ya que, docentes y alumnos, trabajan juntos para llegar a una respuesta, conclusión o reflexión.

La última acepción, concibo el aula como *“un espacio que nos lleva a conocer otras realidades, conectar con personas del mundo, acercarnos a noticias actuales... a través de medios tecnológicos y/o dispositivos digitales”*, denota una valoración del profesorado alta, concretamente, 126 docentes están de acuerdo con este término. Por otra parte, 23 maestros/as se muestran poco o totalmente en desacuerdo con la misma. El valor medio se ubica en 3,17 (DT= 0,369).

Aquí el aula se convierte en un medio esencial para acceder a la sociedad de la información y de la comunicación. El aula, también, puede ser un espacio en el que se eliminan las barreras espacio temporales para tomar contacto con el mundo, con el exterior a través de herramientas tecnológicas. El aula se concibe como una red de colaboración que permite al alumnado interactuar con otros escolares de centros educativos que se encuentran a miles de kilómetros. Pero, al mismo tiempo, aparece una imagen “menos atractiva” hacia el mundo digital. Existe pánico técnico-tecnológico, no generalizado, para el uso de las TIC en las aulas, que se materializa en desconocer la función pedagógica y didáctica de algunos medios, o bien, el no poseer las destrezas técnicas necesarias para su manejo. Algunos de los problemas que se señalan para su correcta integración en la práctica docente son (García y Bringué, 2009): la baja formación y la falta de tiempo para formarse.

Vinculado con las posibilidades que abren las TIC, diferentes estudios han demostrado que en los lugares donde las nuevas tecnologías se transforman en una parte integral de la experiencia en el aula, hay mayores evidencias de impactos en el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes (Condie & Munro, 2007). No obstante, ello no depende sólo de la tecnología sino también de las capacidades, actitudes y creencias pedagógicas de los docentes (Claro, 2010).

Estructura conceptual del aula				
¿Qué concepto tienen los docentes sobre el aula?		Sexo		Total
		Mujer	Hombre	Total
1a. Concibo el aula como la sala donde se celebran las clases en los centros docentes	Totalmente en desacuerdo	55	16	71
	Poco de acuerdo	39	17	56
	Bastante de acuerdo	16	4	20
	Totalmente de acuerdo	2	0	2
1b. Concibo el aula como un escenario que se nutre continuamente de las aportaciones del medio donde se ubica	Totalmente en desacuerdo	3	1	4
	Poco de acuerdo	10	4	14
	Bastante de acuerdo	47	23	70
	Totalmente de acuerdo	52	9	61
1c. Concibo el aula como un espacio donde docentes y estudiantes, así como otros agentes, conviven con el fin de enseñar y aprender.	Totalmente en desacuerdo	1	0	1
	Poco de acuerdo	5	1	6
	Bastante de acuerdo	43	15	58
	Totalmente de acuerdo	63	21	84
1d. Concibo el aula como Cualquier lugar dentro o fuera del centro en el que el conjunto de docentes, alumnos van al encuentro de un dato, de una experiencia, de una observación o de una práctica.	Totalmente en desacuerdo	4	2	6
	Poco de acuerdo	12	8	20
	Bastante de acuerdo	56	18	74
	Totalmente de acuerdo	40	9	49
1e. Concibo el aula como un espacio que nos lleva a conocer otras realidades, conectar con personas del mundo, acercarnos a noticias actuales... a través de medios tecnológicos y/o dispositivos digitales.	Totalmente en desacuerdo	4	1	5
	Poco de acuerdo	14	4	18
	Totalmente de acuerdo	41	13	54
	Bastante de acuerdo	53	19	72

Tabla 11.11: Resultados estructura conceptual del aula

XI.I.III. Dimensión 2. Estructura académica: Currículum y Dinámica de enseñanza.

La dimensión estructura académica nos acerca a la exploración de dos grandes categorías, el currículum y la dinámica de enseñanza. El propósito es comprender qué se tiene en cuenta a la hora de enseñar y cómo se enseña, en las aulas de educación infantil y educación primaria.

XI.I.III.I. Currículum ¿Qué enseñar?

Continuamos con el análisis de los resultados de la segunda categoría que presentamos en la siguiente tabla (11.13.) incluyendo los datos parciales en los cuatro niveles de respuesta: (1) nunca o casi nunca, (2) pocas veces, (3) muchas veces o (4) siempre o casi siempre.

Las polémicas en torno a los contenidos escolares conforman el debate por excelencia de la educación. El debate se enrarece al entremezclar

la división del conocimiento en disciplinas, junto a la acumulación memorística de información tan acuciada, cuanto no menos descuidada, en el terreno educativo. Entre los desafíos a los que se enfrenta la educación actualmente surge la necesidad de plantearse cuáles son las competencias y saberes elementales que se han de potenciar en la escuela, apostando, por un currículum que se aleje de la parcelación del conocimiento en disciplinas, integrando e interrelacionando saberes de diferentes áreas, incluidas las artísticas, musicales y físicas para garantizar un aprendizaje significativo y relevante en el alumnado, capaz de contribuir a su bienestar y desarrollo integral, teniendo en cuenta en la selección de los contenidos las ideas previas de los escolares.

Los interrogantes que nos planteamos son: *¿el docente tiene flexibilidad para decidir lo que va a ser enseñado en el aula? ¿El docente adapta el currículum teniendo en cuenta las características del alumnado? Para la selección de los temas, ¿tiene en cuenta que sea atractivo y motivante para el alumnado? ¿Los temas se adecúan a los contenidos y las competencias que aparecen recogidos en el currículum? ¿Los temas que se trabajan en el aula se encuentran relacionados con las pruebas de diagnóstico? ¿Los escolares tienen la oportunidad de seleccionar los temas? ¿El docente tiene en cuenta las ideas previas del alumnado y sus experiencias a la hora de seleccionar los contenidos? ¿Se trabajan contenidos que tengan relevancia social y que aborden problemáticas actuales? ¿Sigue la organización y secuenciación de los contenidos presentes en el libro de texto? ¿Las fuentes de información son diversas?*

Estadísticos Descriptivos			
	N	Media	Dsv. Típica
<i>Tengo flexibilidad para decidir lo que va a ser enseñado en el aula.</i>	149	3,17	,601
<i>Adapto el currículum en función de las características de mi alumnado.</i>	149	3,47	,552
<i>Para la selección de los temas tengo en cuenta que sea interesante y atractivo para mis escolares.</i>	149	3,34	,664
<i>Para la selección de los temas tengo en cuenta que se adecúe a los contenidos y competencias que aparecen recogidos en el currículum.</i>	149	3,38	,553
<i>Los temas y contenidos que trabajamos en clase están relacionados con las pruebas de diagnóstico.</i>	149	2,19	,888
<i>Debato con mi alumnado la selección de unos temas frente a otros, dando razones debidamente justificadas para abordarlos.</i>	149	2,26	,849
<i>Facilito que mis estudiantes planteen los conocimientos y experiencias que tienen sobre los diferentes temas que se trabajan.</i>	149	3,20	,753
<i>Incorporo en mi propuesta didáctica contenidos que tengan relevancia social y que aborden problemáticas actuales.</i>	149	3,06	,755
<i>Sigo la organización y secuenciación de los contenidos presentes en el libro de texto.</i>	149	2,56	,817

<i>Las fuentes de información empleadas para extraer los conocimientos son diversas (libros, internet, familias, revistas, material digital y audiovisual, el contexto).</i>	149	3,40	,724
Valid N	149		

Tabla 11.12: Estadísticos descriptivos del Currículum

En primer lugar, abordamos si *el docente tiene flexibilidad para decidir lo que va a ser enseñado en el aula*, la mayor parte del colectivo docente, 133 profesores, tienen flexibilidad para elegir lo que va a ser enseñado, frente a 16 docentes, los cuales manifiestan que pocas veces tienen esa posibilidad. El valor medio se sitúa en 3,17 (DT= 0,601).

En segundo lugar, nos interesa conocer si *el docente adapta el currículum en función de las características del alumnado*, 145 maestros/as sí lo hacen. Tan sólo 4 de los profesores encuestados manifiestan que pocas veces lo realizan. La media se ubica en 3,47 (DT= 0,552).

Tras la exposición del grado de flexibilidad y de la adaptación del currículum a las particularidades del alumnado, nos interesa determinar qué tienen en cuenta los profesores a la hora de seleccionar las temáticas. Tres son los requisitos que consideramos: a. que sea interesante y motivante para el alumnado, b. que se adecúe a los contenidos y competencias que aparecen recogidos en el currículum (pertinencia curricular) y c. que aborden problemáticas sociales (relevancia social).

En cuanto a la *selección de los temas en función del grado de interés y de motivación para los escolares*, la mayoría de los docentes tienen en cuenta este aspecto muchas veces o siempre o casi siempre, en total 135 profesores/as. Un/a docente no lo considera nunca o casi nunca y 13 pocas veces. Con un valor medio de 3,34 (DT= 0,664). No obstante, si les preguntamos si tienen en cuenta para la *selección de los temas que se ajusten a los contenidos y las competencias que aparecen recogidos en el currículum*, el número de docentes que recurren a este requisito se incrementa, en total 146 docentes, casi la totalidad de los participantes en el estudio. La media se sitúa en 3,38 (DT= 0,553).

Atendiendo a la presencia de las pruebas de diagnóstico en los centros escolares, recurrimos a la inclusión de un ítem que nos mostrara el peso de las mismas en aquellos centros que desarrollan proyectos de innovación. En este caso, 90 de los 149 docentes consideran que los temas que trabajan en clase no están relacionados con las pruebas de diagnóstico. En el otro polo, encontramos a 59 docentes que afirmativamente razonan que los temas que desarrollan en la acción educativa sí se corresponden. El valor medio se ubica en 2,19 (DT= 0,888). Para profundizar en este aspecto, hemos creado una tabla de contingencia (Tabla 11.14.), en la que relacionamos cada centro educativo con el porcentaje de docentes que tienen presente las pruebas de diagnóstico.

De la misma comprobamos que los 59 docentes que han respondido de forma positiva se encuentran muy repartidos por los centros educativos de la muestra, destacando, en baja proporción tres de las instituciones escolares,

distribuido de la siguiente manera: 7 docentes (C.E.I.P. Dunas de Doñana), 7 docentes (C.E.I.P. Menéndez y Pelayo) y 12 docentes (C.E.I.P. Marismas de Hinojos).

Currículum						
Los temas y los contenidos están relacionados con las pruebas de diagnóstico		Nunca o casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre	Total
Nombre del Centro	C.E.I.P. Virgen del Rosario	5	6	3	0	14
		12,8%	11,8%	5,9%	0,0%	9,4%
	C.E.I.P. Dunas del Doñana	2	3	5	2	12
		5,1%	5,9%	9,8%	25,0%	8,1%
	C.E.I.P. Los Molinos	3	3	3	1	10
		7,7%	5,9%	5,9%	12,5%	6,7%
	C.E.I.P. Los Llanos	2	2	5	0	9
		5,1%	3,9%	9,8%	0,0%	6,0%
	C.E.I.P. Los Taranjales	1	2	1	0	4
		2,6%	3,9%	2,0%	0,0%	2,7%
	C.E.I.P. Moreno y Chacón	5	5	2	0	12
		12,8%	9,8%	3,9%	0,0%	8,1%
	C.E.I.P. Las Viñas	0	1	3	1	5
		0,0%	2,0%	5,9%	12,5%	3,4%
	C.E.I.P. Manuel Siurot	0	1	3	0	4
		0,0%	2,0%	5,9%	0,0%	2,7%
	C.E.I.P. Menéndez y Pelayo	2	2	5	2	11
		5,1%	3,9%	9,8%	25,0%	7,4%
	C.E.I.P. Juan Ramón Jiménez	9	4	4	0	17
		23,1%	7,8%	7,8%	0,0%	11,4%
	C.E.I.P. Lope de Vega	0	8	2	0	10
		0,0%	15,7%	3,9%	0,0%	6,7%
	C.E.I.P. Marismas de Hinojos	5	8	11	2	26
		12,8%	15,7%	21,6%	25,0%	17,4%
	C.E.I.P. Zenobia Camprubí	5	6	4	0	15
		12,8%	11,8%	7,8%	0,0%	10,1%
Total		39	51	51	8	149
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Por otra parte, profundizamos en el papel de los escolares para la elección de los temas que se trabajan en el aula. Autores como Beane (2005) manifiestan que el currículum se crea desde el propio centro, desde las voces de los propios estudiantes. Para el ítem “*debato con mi alumnado la selección de unos temas frente a otros, dando razones justificadas para ello*”, la mayor parte del colectivo docente no lo realizan, en total 95 maestros/as, frente a un 54 que sí lo tienen en cuenta ($M= 2,26$; $DT=0,849$). Desde una perspectiva democrática, hay autores que consideran que el currículum ha de convertirse en una herramienta básica con el que aprender a vivir la democracia, hacia dentro y fuera de la escuela. Por tanto, se hace cada vez más necesaria una escuela democrática en contacto con su entorno, en la que se escuche la voz de los estudiantes (Feito, 2010).

En relación con el ítem anterior, seleccionamos *la posibilidad de que se tengan en cuenta las ideas del alumnado durante el desarrollo de los diferentes temas que se planteen en el aula*. En este caso, un alto porcentaje de docentes sí tienen presentes sus ideas y experiencias, 129 profesores/as. El valor medio se sitúa 3,20 ($DT= 0,753$).

Con ello, concluimos que el profesorado fomenta la participación del alumnado en el currículum, para el desarrollo de los temas. Sin embargo, a la hora de negociar las temáticas el profesor o la profesora lo seleccionan individualmente.

Asimismo, cuando les preguntamos *si incorporan en la propuesta o planificación didáctica contenidos que tengan relevancia social y que aborden problemáticas actuales*, 123 docentes sí añaden contenidos de estas características frente a 26 profesores/as que los incorporan puntualmente o no los agregan a la acción educativa. La media se ubica en 3,06 ($DT= 0,755$). Al hilo de este resultado, Gimeno Sacristán(2010) apuesta por un currículum que contemple la complejidad de los fines de la educación y desarrollar una acción holística permitiendo ensanchar las posibilidades y referentes vitales de las personas, hacer de los escolares ciudadanos solidarios, colaboradores y responsables, así como fundamentar en ellos actitudes de tolerancia en el estudio de las materias, afianzar en el alumnado principios de racionalidad y hacerle consciente de la complejidad del mundo.

Por tanto, los contenidos sociales se trabajan en la dinámica de enseñanza de los centros educativos de la muestra.

En penúltimo lugar, ahondamos en el uso del libro de texto en el aula. A la pregunta “*sigo la organización y secuenciación de los contenidos presentes en el libro de texto*”, un total de 86 docentes se guían por el mismo frente a 63 profesores/as que lo hacen pocas veces y nunca o casi nunca ($M= 2,56$; $DT= 0,817$). Sin embargo, tras analizar los datos resultantes, los docentes pueden seguir el libro de texto, pero incorporar otros contenidos que ellos consideren relevantes. No obstante, su uso no limita que los estudiantes planteen sus ideas y experiencias sobre los temas que se trabajan.

Finalmente, *analizando si se emplean fuentes diversas para extraer los conocimientos*, 134 docentes recurren muchas veces o siempre o casi siempre a libros, internet, familias, revistas, material digital y audiovisual y el

contexto. El resto de profesorado, 15, no recurren a fuentes de información diversas. La media se ubica en 3,40 (DT= 0,724).

Estructura Académica				
Currículum ¿Qué enseñar?		Sexo		Total
		Mujer	Hombre	Total
<i>Tengo flexibilidad para decidir lo que va a ser enseñado en el aula.</i>	Nunca o casi nunca	0	0	0
	Pocas veces	10	6	16
	Muchas veces	70	21	91
	Siempre o casi siempre	32	10	42
<i>Adapto el currículum en función de las características de mi alumnado.</i>	Nunca o casi nunca	0	0	0
	Pocas veces	2	2	4
	Muchas veces	53	18	71
	Siempre o casi siempre	57	17	74
<i>Para la selección de los temas tengo en cuenta que sea interesante y atractivo para mis escolares.</i>	Nunca o casi nunca	1	0	1
	Pocas veces	10	3	13
	Muchas veces	51	19	70
	Siempre o casi siempre	50	15	65
<i>Para la selección de los temas tengo en cuenta que se adecúe a los contenidos y competencias que aparecen recogidos en el currículum.</i>	Nunca o casi nunca	1	0	1
	Pocas veces	1	1	2
	Muchas veces	61	24	85
	Siempre o casi siempre	49	12	61
<i>Los temas y contenidos que trabajamos en clase están relacionados con las pruebas de diagnóstico.</i>	Nunca o casi nunca	33	6	39
	Pocas veces	36	15	51
	Muchas veces	36	15	51
	Siempre o casi siempre	7	1	8
<i>Debato con mi alumnado la selección de unos temas frente a otros, dando razones debidamente justificadas para abordarlos.</i>	Nunca o casi nunca	21	6	27
	Pocas veces	49	19	68
	Muchas veces	32	10	42
	Siempre o casi siempre	10	2	12
<i>Facilito que mis estudiantes planteen los conocimientos y experiencias que tienen sobre los diferentes temas que se trabajan.</i>	Nunca o casi nunca	4	1	5
	Pocas veces	7	8	15
	Muchas veces	54	20	74
	Siempre o casi siempre	47	8	55
<i>Incorporo en mi propuesta didáctica contenidos que tengan relevancia social y que aborden problemáticas actuales.</i>	Nunca o casi nunca	6	0	6
	Pocas veces	14	6	20
	Muchas veces	59	23	82
	Siempre o casi siempre	33	8	41
<i>Sigo la organización y secuenciación de los contenidos presentes en el libro de texto.</i>	Nunca o casi nunca	12	5	17
	Pocas veces	37	9	46
	Muchas veces	53	19	72
	Siempre o casi siempre	10	4	14
<i>Las fuentes de información empleadas para extraer los conocimientos son diversas</i>	Nunca o casi nunca	3	0	3
	Pocas veces	7	5	12
	Muchas veces	39	18	57

(libros, internet, familias, revistas, material digital y audiovisual, el contexto).	Siempre o casi siempre	63	14	77

Tabla 11.14: Resultados obtenidos del bloque del Currículum

XI.I.III.II. Dinámica de enseñanza ¿Cómo enseñar?

En primer lugar analizamos los resultados de la categoría **Planificación de la Enseñanza**. Para ello nos planteamos explicar el modelo de planificación que siguen los docentes, desde la incorporación de ideas del alumnado en la planificación, qué elementos tienen en cuenta a la hora de diseñarla, si adaptan la planificación a las características del alumnado, si intercambian ideas, propuestas y experiencias con otros compañeros/as del centro. Además del grado de flexibilidad en la planificación y si recurren a la improvisación o bien se ajustan a la propuesta didáctica. Y, finalmente, si siguen el libro de texto aunque incluyan nuevas aportaciones en la programación.

Hablar de la dinámica de enseñanza supone no sólo determinar cuáles van a ser las cosas (actividades de aprendizaje, estrategias, acciones...) que vamos a hacer con nuestros escolares sino asumir bajo qué enfoque vamos a plantearnos ese trabajo, es decir, cómo lo vamos a realizar. Asimismo es considerada como un elemento curricular complejo y dinámico, en un espacio donde hacen su presencia determinadas variables que la condicionan e influyen y donde, a su vez, éstas se interrelacionan y entrecruzan.

Estadísticos Descriptivos			
	N	Media	Dsv. Típica
<i>Antes de diseñar la planificación didáctica, tengo en cuenta las ideas de mis alumnos y las incorporo en la misma.</i>	149	2,95	,751
<i>A la hora de realizar la planificación, programo los siguientes elementos curriculares: objetivos, contenidos, competencias, actividades, recursos, metodología y estrategias, así como, la evaluación.</i>	149	3,41	,688
<i>A la hora de planificar la enseñanza tengo en cuenta las características individuales de mi alumnado y lo adapto en función de las mismas.</i>	149	3,42	,583
<i>Intercambio ideas, propuestas y experiencias con compañeros/as del centro.</i>	149	3,48	,632
<i>Soy flexible en la planificación de la enseñanza y suelo improvisar en alguna ocasión.</i>	149	2,92	,897
<i>Me gusta tener todo controlado, planifico con todo detalle la enseñanza y no me salgo de lo ajustado en mi propuesta didáctica.</i>	149	1,88	,854
<i>Sigo el libro de texto, aunque incluyo nuevas aportaciones (actividades, recursos, etc.) en mi programación.</i>	149	2,60	,937
Valid N	149		

Tabla 11.15: Estadísticos descriptivos de la Planificación de la enseñanza

Analizando si *antes de diseñar la planificación didáctica los docentes tienen en cuenta las ideas de los alumnos y las incorporan en la misma*, 113 maestros/as manifiestan que tienen presentes las ideas y las incorporan, frente a 36 docentes que están algo de acuerdo o en desacuerdo. Tras conocer este resultado nos interesa conocer cuál es el nivel educativo que tiene más presente las ideas del alumnado para incorporarlas a la planificación (Tabla 11.17.) Con diferencia, los docentes que imparten docencia en la etapa de Educación Infantil (40,9%) son los que más incorporan las ideas de sus escolares al diseño de sus propuestas didácticas, seguido de los docentes del 3º ciclo de Educación Primaria (15,4%), los docentes del 1º ciclo de Educación Primaria (14,1%) y los profesores del 2º ciclo de Educación Primaria (12,1%). El valor medio se sitúa en 2,95 (DT= 0,751).

Nivel educativo en el que se imparte docente + antes de diseñar la planificación didáctica tengo en cuenta las ideas de mis alumnos y las incorporo en la misma		Totalmente en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Nivel educativo en el que imparte docencia	Otros	0	3	8	4	15
		0,0%	9,7%	10,0%	12,1%	10,1%
	Educación Infantil	3	10	32	16	61
		60,0%	32,3%	40,0%	48,5%	40,9%
	Educación Primaria 1º Ciclo	0	4	13	4	21
		0,0%	12,9%	16,2%	12,1%	14,1%
	Educación Primaria 2º Ciclo	2	6	7	3	18
		40,0%	19,4%	8,8%	9,1%	12,1%
	Educación Primaria 3º Ciclo	0	4	14	5	23
		0,0%	12,9%	17,5%	15,2%	15,4%
	Todos los ciclos de infantil a 1º ciclo secundaria	0	1	0	0	1
		0,0%	3,2%	0,0%	0,0%	0,7%
	Educación Primaria 2º y 3º Ciclo	0	0	1	0	1
		0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	0,7%
	Educación Primaria 1º y 2º ciclo	0	1	0	0	1
		0,0%	3,2%	0,0%	0,0%	0,7%
	Educación Primaria Completa	0	1	2	0	3
		0,0%	3,2%	2,5%	0,0%	2,0%
	Educación Infantil + Educación Primaria completa	0	0	1	1	2
		0,0%	0,0%	1,2%	3,0%	1,3%
	Educación Infantil + 1º ciclo de Educación Primaria	0	1	0	0	1
		0,0%	3,2%	0,0%	0,0%	0,7%
	Educación Primaria completa + otros	0	0	1	0	1
		0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	0,7%
	2º ciclo primaria + especialista	0	0	1	0	1
		0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	0,7%
Total		5	31	80	33	149
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 11.16: *Contraste entre el nivel educativo en el que se imparte docencia y la incorporación de las ideas del alumnado a la planificación*

Continuando con la planificación de la enseñanza, abordamos en segundo lugar, los *elementos que se tienen en cuenta a la hora de planificar*. Para ello contemplamos los siguientes elementos curriculares: objetivos, contenidos, competencias, actividades, recursos, metodología y estrategias, así como la evaluación. Casi la totalidad del colectivo docente, concretamente, 134 participantes, planifican todos los elementos expuestos. Uno de ellos se encuentra completamente en desacuerdo y 14 docentes algo de acuerdo. La media se sitúa en 3,41 (DT= 0,688). Asimismo *tienen en cuenta las características del alumnado y adaptan la planificación en función de ellas*, así lo manifiestan 144 docentes, casi el cómputo total de profesores participantes. Con una media de 3,42 (DT=0,583).

La planificación resulta esencial en la tarea de cualquier docente, ya que, se aproxima desde una lógica flexible al desarrollo del proceso educativo. Uno de los aspectos clave que consideramos es *si los docentes intercambian ideas, propuestas y experiencias con compañeros/as del centro*. Los resultados que hemos obtenido es que 140 docentes se encuentran bastante y totalmente de acuerdo (M= 3,48; DT= 0,632). Hay autores que apuestan por el establecimiento del trabajo colaborativo entre los docentes que permita la reflexión conjunta, la identificación de problemas, etc. Cochran-Smith & Lytle (2003) consideran que es necesario formar comunidades de aprendizaje docente en las que los maestros nuevos y con experiencia se reúnan con el fin de adquirir nuevas informaciones, reconsiderar sus conocimientos y creencias previas; basarse en sus ideas y en las ideas de otros con el fin de mejorar la práctica e impulsar el aprendizaje de los estudiantes.

Tomamos esta variable como uno de los desafíos más “estimulantes” –en el sentido de revitalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje-, la consideración del trabajo colaborativo entre profesionales; por su capacidad para crear una cultura centrada en el aprendizaje de los escolares, desde un enfoque dialogado, compartido y distribuido.

Las siguientes variables reflejan el grado de flexibilidad a la hora de desarrollar la planificación en el aula. Ante la pregunta “*soy flexible en la planificación de la enseñanza y suelo improvisar en alguna ocasión*”, 105 docentes señalan que son flexibles, frente a 44 profesores/as que no lo son tanto. El valor medio se ubica en 2,92 (DT= 0,897).

Por otra parte, la variable “*me gusta tener todo controlado, planifico con todo detalle la enseñanza y no me salgo de lo ajustado en mi propuesta didáctica*”, 36 docentes se muestran bastante o totalmente de acuerdo. Sin embargo, la mayor parte de ellos, 115 maestros/as, se mantienen en la línea del anterior, siendo más flexibles en la planificación. La media se sitúa en 1,88 (DT= 0,854).

Sin embargo, cuando les preguntamos *si siguen el libro de texto, aunque incluyan nuevas aportaciones en la programación*, la realidad manifiesta que el peso del libro de texto sigue estando presente, aunque la planificación se encuentre abierta a la incorporación de nuevas propuestas (M= 2,60; DT= 0,937).

Dinámica de enseñanza				
Planificación de la enseñanza		Sexo		Total
		Mujer	Hombre	Total
<i>Antes de diseñar la planificación didáctica, tengo en cuenta las ideas de mis alumnos y las incorporo en la misma.</i>	Totalmente en desacuerdo	3	2	5
	Algo de acuerdo	21	10	31
	Bastante de acuerdo	60	20	80
	Totalmente de acuerdo	28	5	33
<i>A la hora de realizar la planificación, programo los siguientes elementos curriculares: objetivos, contenidos, competencias, actividades, recursos, metodología y estrategias, así como, la evaluación.</i>	Totalmente en desacuerdo	1	0	1
	Algo de acuerdo	9	5	14
	Bastante de acuerdo	40	17	57
	Totalmente de acuerdo	62	15	77
<i>A la hora de planificar la enseñanza tengo en cuenta las características individuales de mi alumnado y lo adapto en función de las mismas.</i>	Totalmente en desacuerdo	1	0	1
	Algo de acuerdo	2	2	4
	Bastante de acuerdo	50	25	75
	Totalmente de acuerdo	59	10	69
<i>Intercambio ideas, propuestas y experiencias con compañeros/as del centro.</i>	Totalmente en desacuerdo	1	0	1
	Algo de acuerdo	4	4	8
	Bastante de acuerdo	42	16	58
	Totalmente de acuerdo	65	17	82
<i>Soy flexible en la planificación de la enseñanza y suelo improvisar en alguna ocasión.</i>	Totalmente en desacuerdo	9	2	11
	Algo de acuerdo	19	14	33
	Bastante de acuerdo	47	15	62
	Totalmente de acuerdo	37	6	43
<i>Me gusta tener todo controlado, planifico con todo detalle la enseñanza y no me salgo de lo ajustado en mi propuesta didáctica.</i>	Totalmente en desacuerdo	47	11	58
	Algo de acuerdo	41	16	57
	Bastante de acuerdo	19	9	28
	Totalmente de acuerdo	5	1	6
<i>Sigo el libro de texto, aunque incluyo nuevas aportaciones (actividades, recursos, etc.) en mi programación.</i>	Totalmente en desacuerdo	20	6	26
	Algo de acuerdo	20	9	29
	Bastante de acuerdo	55	18	73
	Totalmente de acuerdo	17	4	21

Tabla 11.17: Resultados obtenidos de la planificación de la enseñanza

En segundo lugar, tomamos como eje, las **actividades de aprendizaje**. Sin restar importancia a la planificación de otros elementos del currículum, ya sean, objetivos, contenidos, competencias, evaluación, entre otros, en el diseño de la enseñanza las actividades componen un momento fundamental dentro de esa planificación. La literatura sobre el pensamiento docente (Angulo, 1999) nos ha mostrado que la unidad básica de pensamiento sobre la práctica de enseñanza para los docentes es la tarea o, dicho de otra manera, la actividad. Con la selección y preparación de las actividades se consigue un determinado contexto de aprendizaje. Además, a través de la metodología

diseñamos situaciones ricas en actividades destinadas a propiciar que nuestros estudiantes alcancen niveles profundos de aprendizaje.

En esta sección, nos interesa explorar fundamentalmente el grado de complejidad de las actividades que se programan y qué secuencia se sigue para su desarrollo, así como los medios necesarios para ponerlas en práctica. Este último punto (materiales curriculares) lo analizaremos posteriormente.

Estadísticos descriptivos			
	N	Media	Dsv. Típica
Las actividades que habitualmente planifico para el aula siguen la siguiente secuencia básica: localiza, lee, responde y memoriza.	149	1,97	,775
Promuevo actividades en las que los estudiantes pregunten, busquen información consultando distintos medios, discutan con los compañeros y confeccionen algún tipo de información grupal.	149	2,81	,783
Impulso actividades en las que el alumnado a través de una serie de pasos fijados y organizados por mí, llegue a la elaboración de una respuesta.	149	2,64	,736
Establezco actividades de búsqueda y comprensión de información a través de la web (webquest, cazas del tesoro, búsqueda de un tema a través de buscadores...).	149	2,23	,901
Organizo actividades en las que el alumnado tenga que exponer sus ideas (debates, diálogos, tertulias, lluvia de ideas, cuestionarios...)	149	2,99	,740
Emprendo actividades que impliquen el contacto directo con la realidad (actividades prácticas, salidas, excursiones, etc.)	149	2,83	,730
Planteo la elaboración de murales, esquemas, mapas conceptuales, diagramas.	149	3,01	,814
Preparo actividades para que el alumnado se exprese libremente sobre cuestiones, acontecimientos, textos...	149	3,03	,662
Utilizo el juego como diversión y como facilitador de aprendizajes.	149	3,26	,699
Promuevo actividades donde los niños tengan que producir y difundir información (exponer presentaciones PowerPoint en público sobre una temática concreta...)	149	2,06	,960
Realización de pequeños trabajos de investigación e indagación.	149	2,58	,839
Fomento actividades donde el alumnado se comunique e interactúe con otros compañeros/as del mismo centro o de escuelas de lugares diversos, a través del correo electrónico, red social educativa EdModo, videoconferencias...	149	1,87	,917
Incorporo la proyección de audiovisuales (películas, documentales, cortometrajes...) en el aula	149	3,01	,826
Realización de talleres diversos (cerámica, reciclado,...)	149	2,38	,875
El aprendizaje se organiza como proyectos de trabajo para realizar en grupo.	149	2,44	,872
Promuevo actividades en las que el alumnado obtenga conclusiones sobre conocimientos previamente adquiridos.	149	2,83	,655
En ocasiones diseño actividades demasiado elaboradas, sin favorecer en el alumnado un nivel de complejidad intelectual alto.	149	1,70	,675

Ofrezco la posibilidad a mis alumnos de elegir actividades.	149	2,27	,723
Planteo técnicas (contratos de aprendizaje, compromisos...) en las que el alumnado se compromete a realizar determinadas actividades.	149	2,31	,892
Valid N	149		

Tabla 11.18: Estadísticos descriptivos de las actividades de aprendizaje

Las actividades que más se implementan en el aula son:

Actividades	Nº Docentes
1. Utilizo el juego como diversión y como facilitador de aprendizajes.	129
2. Preparo actividades para que el alumnado se exprese libremente sobre cuestiones, acontecimientos, textos...	125
3. Organizo actividades en las que el alumnado tenga que exponer sus ideas (debates, diálogos, tertulias, lluvia de ideas, cuestionarios).	122
4. Planteo la elaboración de murales, esquemas, mapas conceptuales, diagramas.	115
5. Promuevo actividades en las que el alumnado obtenga conclusiones sobre conocimientos previamente adquiridos.	112
6. Incorporo la proyección de audiovisuales (películas, documentales, cortometrajes...) en el aula.	111
7. Emprendo actividades que impliquen el contacto con la realidad (actividades prácticas, salidas, excursiones, etc.).	105
8. Promuevo actividades en las que los estudiantes pregunten, busquen información consultando distintos medios, discutan con los compañeros y confeccionen algún tipo de información grupal.	103
9. Impulso actividades en las que el alumnado a través de una serie de pasos fijados y organizados por mí, llegue a la elaboración de una respuesta.	99
10. Realización de pequeños trabajos de investigación e indagación (85 docentes).	85
11. El aprendizaje se organiza como proyectos de trabajo para realizar en grupo.	75
12. Realización de talleres diversos (cerámica, reciclado...).	74
13. Planteo técnicas (contratos de aprendizaje, compromisos...) en los que el alumnado se compromete a realizar determinadas actividades.	65
14. Establezco actividades de búsqueda y comprensión de la información a través de la web (webquest, cazas del tesoro, búsqueda de un tema a través de buscadores...).	61
15. Promuevo actividades donde los niños tengan que producir y difundir información (exponer presentaciones Powerpoint en público sobre una temática concreta...).	47
16. Las actividades que habitualmente planifico para el aula siguen la siguiente secuencia básica: localiza, lee, responde y memoriza.	40
17. Fomento actividades donde el alumnado se comunique e	36

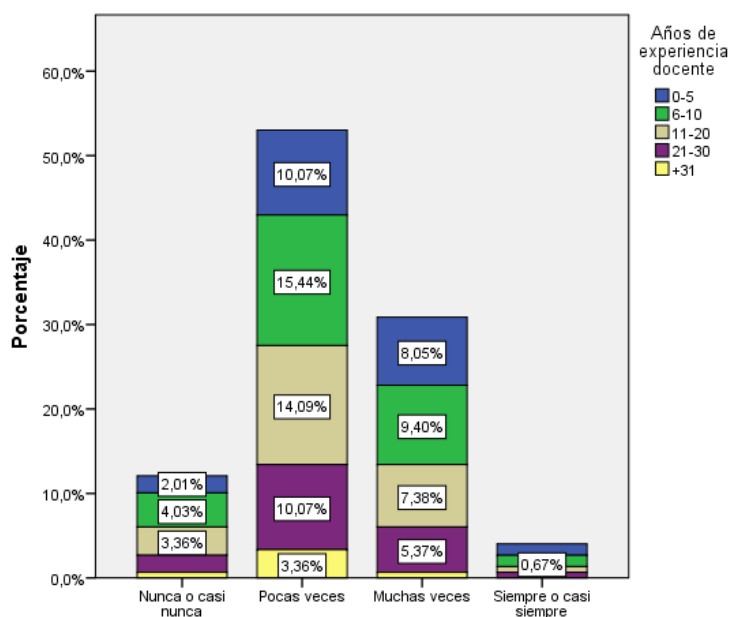
<i>interactúe con otros compañeros/as del mismo centro o de escuelas de lugares diversos, a través del correo electrónico, red social educativa Edmodo, videoconferencias...</i>	

Tabla 11.19: Actividades que más se implementan en las aulas de los centros educativos de la provincia de Huelva.

El juego es considerado como una de las experiencias de aprendizaje mayor demandas entre el colectivo docente para la incorporación a la práctica cotidiana en el aula, así como las actividades donde se favorezca la comunicación y expresión oral. Las que menos aceptación presentan son aquellas actividades que implican el uso de los dispositivos digitales e Internet en el aula, además, de las de nivel de complejidad cognitiva inferior del tipo “localiza, lee, responde y memoriza”.

En la revisión del marco teórico, señalamos las aportaciones de Honebein (1996); el cual, plantea siete principios o metas pedagógicas para diseñar una enseñanza basada en el aprendizaje, situando a las actividades en el escalón más alto para llegar a la construcción de ambientes de aprendizajes activos, cooperativos y auténticos. Para ello es aconsejable: proporcionar experiencias con procesos de construcción de conocimiento, proporcionar experiencia y apreciación de múltiples perspectivas, aprendizaje en situaciones realistas y relevantes, animar la apropiación de los procesos de aprendizaje, situar el aprendizaje como una experiencia social, animar el uso de múltiples formas de representación y desarrollar la reflexión sobre el propio proceso de construcción del conocimiento.

Para la opción “*ofrezco la posibilidad a mis alumnos de elegir actividades*” nos decantamos por relacionarlo con los años de experiencia docente. Decidimos contrastarlo con esta variable para observar si los años de experiencia en el ámbito laboral influyen a la hora de ofrecer al alumnado la libre elección en las actividades de aprendizaje. Los resultados que obtenemos se muestran en el siguiente gráfico (11.17.).



Ofrezco la posibilidad a mis alumnos de elegir actividades.

Gráfico 11.17: Resultados ítem elección de actividades alumnado y años de experiencia docente.

En relación a si diseñan actividades demasiado elaboradas, sin favorecer en el alumnado un nivel de complejidad intelectual alto (Gráfico 11.18), prácticamente la totalidad del profesorado manifiesta que pocas veces o nunca o casi nunca diseñan este tipo de actividades. En determinadas ocasiones, se diseñan actividades que requieren mucho tiempo por parte de los docentes, aun cuando la respuesta que se espera del alumnado es simple. Los resultados determinan que en los centros participantes no se suele dar esa puntualización.

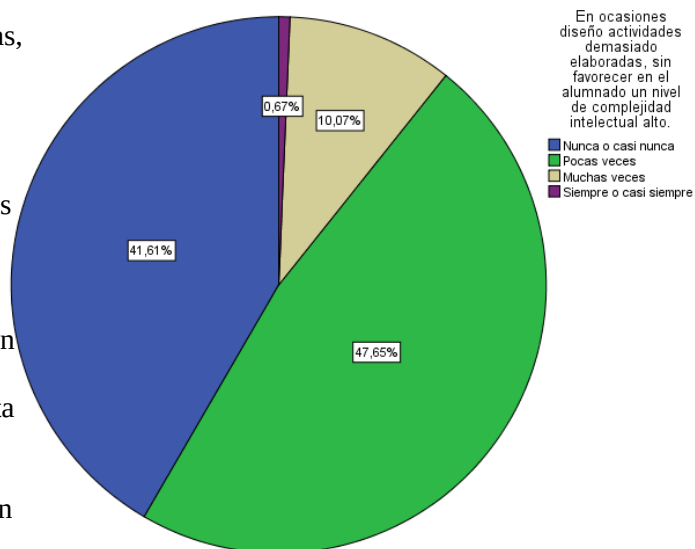


Gráfico 11.18: Resultados ítem 36 (actividades de aprendizaje)

Dinámica de enseñanza				
Actividades de aprendizaje		Sexo		Total
		Mujer	Hombre	Total
<i>Las actividades que habitualmente planifico para el aula siguen la siguiente secuencia básica: localiza, lee, responde y memoriza.</i>	Nunca o casi nunca	39	7	46
	Pocas veces	45	18	63
	Muchas veces	28	11	39
	Siempre o casi siempre	0	1	1
<i>Promuevo actividades en las que los estudiantes pregunten, busquen información consultando distintos medios, discutan con los compañeros y confeccionen algún tipo de información grupal.</i>	Nunca o casi nunca	8	0	8
	Pocas veces	26	12	38
	Muchas veces	57	20	77
	Siempre o casi siempre	21	5	26
<i>Impulso actividades en las que el alumnado a través de una serie de pasos fijados y organizados por mí, llegue a la elaboración de una respuesta.</i>	Nunca o casi nunca	10	3	13
	Pocas veces	31	6	37
	Muchas veces	62	27	89
	Siempre o casi siempre	8	2	10
<i>Establezco actividades de búsqueda y comprensión de información a través de la web (webquest, cazas del tesoro, búsqueda de un tema a través de buscadores...).</i>	Nunca o casi nunca	29	8	37
	Pocas veces	38	13	51
	Muchas veces	38	13	51
	Siempre o casi siempre	7	3	10
<i>Organizo actividades en las que el alumnado tenga que exponer sus ideas (debates, diálogos, tertulias, lluvia de ideas, cuestionarios...)</i>	Nunca o casi nunca	5	2	7
	Pocas veces	13	7	20
	Muchas veces	67	22	89
	Siempre o casi siempre	27	6	33
<i>Emprendo actividades que impliquen el contacto directo con la realidad (actividades prácticas, salidas, excursiones, etc.)</i>	Nunca o casi nunca	4	1	5
	Pocas veces	27	12	39
	Muchas veces	63	18	81
	Siempre o casi siempre	18	6	24
<i>Planteo la elaboración de murales, esquemas, mapas conceptuales, diagramas.</i>	Nunca o casi nunca	6	1	7
	Pocas veces	12	15	27
	Muchas veces	58	14	72
	Siempre o casi siempre	36	7	43
<i>Preparo actividades para que el alumnado se exprese libremente sobre cuestiones, acontecimientos, textos...</i>	Nunca o casi nunca	2	1	3
	Pocas veces	13	8	21
	Muchas veces	75	18	93
	Siempre o casi siempre	22	10	32
<i>Utilizo el juego como diversión y como facilitador de aprendizajes.</i>	Nunca o casi nunca	1	0	1
	Pocas veces	10	9	19
	Muchas veces	53	17	70
	Siempre o casi siempre	48	11	59
<i>Promuevo actividades donde los niños tengan que producir y difundir información (exponer</i>	Nunca o casi nunca	37	14	51
	Pocas veces	38	13	51
	Muchas veces	26	8	34

<i>presentaciones PowerPoint en público sobre una temática concreta...)</i>	Siempre o casi siempre	11	2	13
<i>Realización de pequeños trabajos de investigación e indagación.</i>	Nunca o casi nunca	12	4	16
	Pocas veces	31	17	48
	Muchas veces	55	12	67
	Siempre o casi siempre	14	4	18
<i>Fomento actividades donde el alumnado se comunique e interactúe con otros compañeros/as del mismo centro o de escuelas de lugares diversos, a través del correo electrónico, red social educativa EdModo, videoconferencias...</i>	Nunca o casi nunca	46	18	64
	Pocas veces	37	12	49
	Muchas veces	22	5	27
	Siempre o casi siempre	7	2	9
<i>Incorporo la proyección de audiovisuales (películas, documentales, cortometrajes...) en el aula</i>	Nunca o casi nunca	5	1	6
	Pocas veces	18	14	32
	Muchas veces	51	15	66
	Siempre o casi siempre	38	7	45
<i>Realización de talleres diversos (cerámica, reciclado,...)</i>	Nunca o casi nunca	18	10	28
	Pocas veces	30	17	47
	Muchas veces	54	9	63
	Siempre o casi siempre	10	1	11
<i>El aprendizaje se organiza como proyectos de trabajo para realizar en grupo.</i>	Nunca o casi nunca	16	8	24
	Pocas veces	30	20	50
	Muchas veces	53	8	61
	Siempre o casi siempre	13	1	14
<i>Promuevo actividades en las que el alumnado obtenga conclusiones sobre conocimientos previamente adquiridos.</i>	Nunca o casi nunca	5	0	5
	Pocas veces	20	12	32
	Muchas veces	74	22	96
	Siempre o casi siempre	13	3	16
<i>En ocasiones diseño actividades demasiado elaboradas, sin favorecer en el alumnado un nivel de complejidad intelectual alto.</i>	Nunca o casi nunca	49	13	62
	Pocas veces	53	18	71
	Muchas veces	9	6	15
	Siempre o casi siempre	1	0	1
<i>Ofrezco la posibilidad a mis alumnos de elegir actividades.</i>	Nunca o casi nunca	14	4	18
	Pocas veces	54	25	79
	Muchas veces	41	5	46
	Siempre o casi siempre	3	3	6
<i>Planteo técnicas (contratos de aprendizaje, compromisos...) en las que el alumnado se compromete a realizar determinadas actividades.</i>	Nunca o casi nunca	23	8	31
	Pocas veces	38	15	53
	Muchas veces	43	10	53
	Siempre o casi siempre	8	4	12

Tabla 11.20: Resultados obtenidos de las actividades de enseñanza-aprendizaje

Cuando nos planteamos la construcción de las diferentes variables que componen las actividades de aprendizaje, recurrimos a las aportaciones que señala Clemente (2010:291) al respecto. Este autor considera que en cuanto al aprendizaje hemos de considerar una diversidad de aspectos que tienen que ver con los aprendices, el maestro, los contenidos, así como los medios y aspectos organizativos.

En relación al alumno; hay que tener en cuenta la motivación que genera la actividad, la conexión con experiencias previas, los patrones de comunicación que fomenta, entre otras cuestiones. Como ejemplo, recurrimos a los siguientes variables del cuestionario:

25	<i>Emprendo actividades que impliquen el contacto directo con la realidad (actividades prácticas, salidas, excursiones...)</i>
29	<i>Promuevo actividades donde los niños tengan que producir y difundir información (exponer presentaciones Powerpoint sobre una temática concreta...)</i>
31	<i>Fomento actividades donde el alumnado se comunice e interactúe con otros compañeros/as del mismo centro o de escuelas de lugares diversos, a través del correo electrónico, red social educativa EdModo, videoconferencias...</i>

Estas actividades garantizan el contacto con la realidad, donde los escolares tienen la oportunidad de observar fenómenos del medio natural, conocer lugares históricos y acercarse a la cultura. Así como, actividades en las que se fomenta la comunicación oral en el aula. Aspecto muy significativo y relevante a la hora de aprender a expresar ideas delante de un público determinado, con mayores garantías de favorecer una alta autoestima y seguridad en el alumnado. Por otra parte, el uso de los dispositivos digitales en el aula, por ejemplo, para mantener contacto con otros centros educativos de lugares diversos garantiza un determinado tipo de interacción con la motivación que las nuevas tecnologías proporcionan al alumnado.

En relación al docente; debemos plantearnos su preparación para llevarlas a cabo. Actividades no requieran demasiado tiempo en su preparación pero que garanticen niveles de complejidad alto. Por ejemplo,

23	<i>Establezco actividades de búsqueda y comprensión de la información a través de la web.</i>
24	<i>Organizo actividades en las que el alumnado tenga que exponer sus ideas (debates, diálogos, tertulias, lluvia de ideas, cuestionarios...)</i>
26	<i>Planteo la elaboración de murales, esquemas, mapas conceptuales, diagramas...</i>
35	<i>Promuevo actividades en las que el alumnado obtenga conclusiones sobre conocimientos previamente adquiridos.</i>

En este caso, podemos diseñar una actividad en la que, en primer lugar, el alumnado busque información sobre un tema (por ejemplo, sobre

Picasso), pueden buscar en la web, en libros,... En segundo lugar, exponen en el aula la información que han encontrado. Cada uno presenta los datos que ha recopilado; ya sea de forma individual, por parejas o en pequeños grupos. Con la información que han recogido elaboran y diseñan un mapa conceptual con las ideas más relevantes, para posteriormente crear un mural o la biografía de Picasso. Finalmente, cada persona, pareja, pequeño grupo, expone sus conclusiones para toda la clase.

En relación a los contenidos, nos preguntaremos por los tipos de contenidos y enfoques que se pueden trabajar con las diferentes actividades previstas, así como la posibilidad de organizarlos. Como ejemplo presentamos:

30	<i>Realización de pequeños trabajos de investigación e indagación</i>
34	<i>El aprendizaje se organiza como proyectos de trabajo para realizar en grupo.</i>

Los proyectos de trabajo permiten integrar conocimientos diversos en la dinámica de enseñanza, así como los trabajos de investigación e indagación. Son propuestas de Globalización Curricular. Los *proyectos de trabajo* responden a esta visión integrada del currículum. Se les considera como “una nueva estrategia de acercamiento a una nueva concepción del currículum transdisciplinar y a una construcción del pensamiento complejo; frente al reduccionismo de la educación actual” (Hernández, 2000:39).

En relación a los medios y recursos, hemos de considerar para cada actividad qué materiales necesitamos, su variedad, la disponibilidad, etc. Por ejemplo,

33	<i>Realización de talleres diversos (cerámica, reciclado...)</i>

Si queremos realizar talleres en el aula, éstos implican la necesidad de recurrir a materiales y recursos varios, además de comprobar la disponibilidad de los mismos antes de llevarlo a cabo. Los talleres suelen ser experiencias de aprendizaje enriquecedoras para el alumnado. *Imaginemos el taller de inventos, con él se pretenden que a partir de la exploración de diferentes materiales e instrumentos (tanto específicos como recuperados del ambiente), el niño o la niña lo modifique y los convierta en objetos de diferente utilidad. Al ser inventados con propio esfuerzo, son trabajos que le resultan atractivos, sienten interés por saber utilizarlos y cuidarlos*⁷⁶.

En relación a los aspectos organizativos, es preciso plantearse el lugar de realización, adecuación espacial y temporal, secuenciación... Las variables que más se relacionan con esta cuestión son:

⁷⁶Los Talleres en Educación Infantil. Revista Digital para profesionales de la enseñanza. Nº 7- Marzo 2010. Recuperado de <http://www.uco.es/docencia/grupos/aulaexpei/Docs/Revista%20digitalLos%20talleres.pdf>

20	Las actividades que habitualmente planifico para el aula siguen la siguiente secuencia básica: localiza, lee, responde y memoriza.
21	Promuevo actividades en las que los estudiantes pregunten, busquen información consultando distintos medios, discutan con los compañeros y confeccionen algún tipo de información grupal.
22	Impulso actividades en las que el alumnado a través de una serie de pasos fijados y organizados por mí, llegue a la elaboración de una respuesta.
39	Las actividades que habitualmente se realizan en el aula, requieren un trabajo: a. en pequeños grupos, b. por parejas, c. simultáneo en todo el aula, d. individual.

Las variables que seleccionamos representan ejemplos sobre el procedimiento que se sigue en el tratamiento de la información (secuenciación), así como el tipo de respuesta vinculada a la construcción del conocimiento escolar. Por otra parte, incluimos los diferentes agrupamientos que se pueden dar en el aula para su desarrollo.

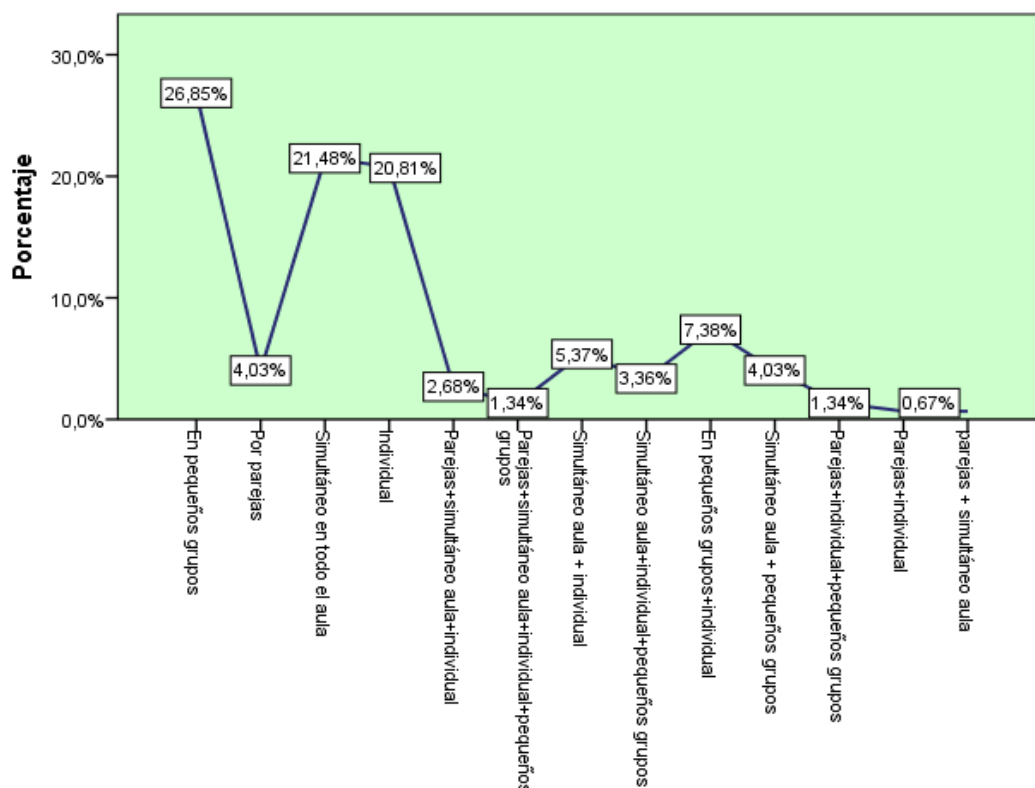


Gráfico 11.19: Actividades que habitualmente más se emplean en el aula

Para el bloque de actividades de aprendizaje nos interesaba conocer, además, el *tipo de agrupación que se emplean para su desarrollo*. Es decir, si se realizan habitualmente de forma individual, si las actividades son simultáneas para toda el aula, si se realizan por parejas o en pequeños grupos. También añadimos la posibilidad señalar una o varias opciones. Los resultados vienen a reflejar, como dato más significativo, que las actividades se suelen desarrollar en pequeños grupos (26,85%), simultáneo en todo el aula (21,48%) e individual (20,81%). *Tras este resultado creímos conveniente analizar la etapa educativa en la que los docentes imparten docencia con el desarrollo de las actividades en pequeños grupos.*

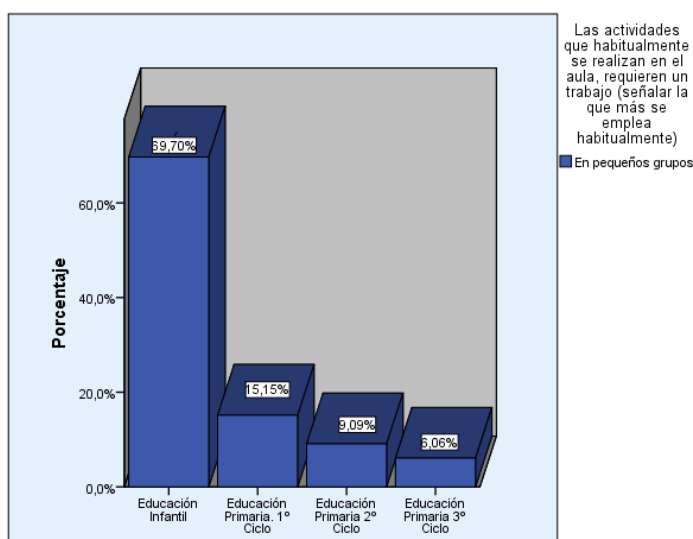


Gráfico 11.20: *Etapa educativa en la que se recurre a los pequeños grupos para la realización de las actividades*

Destacando a la Etapa de Educación Infantil como la que más emplea este tipo de agrupamiento para la realización de las actividades (69,70%), seguido del 1º Ciclo de Educación Primaria (15,45%), 2º Ciclo de Educación Primaria (9,09%) y 3º Ciclo de Educación Primaria (6,06%). A medida que avanzamos en etapa va disminuyendo la producción de las actividades de aprendizaje en pequeños grupos.

Otro de los aspectos que nos interesa explorar de la dinámica de la enseñanza son los **materiales curriculares**. Al mencionar su concepto nos referimos a instrumentos, herramientas, medios u objetos que se emplean en el ámbito escolar como radiadores del proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de comunicar contenidos o de favorecer, orientar, mejorar o evaluar este proceso (Zabala, 1990; Gimeno, 1991).

Entendemos los materiales curriculares como un vehículo excelente para el aprendizaje y un pilar imprescindible para el desarrollo y la aplicación de estrategias de enseñanza.

Los materiales que incluimos en el cuestionario nos dirigen desde los más utilizados en las instituciones escolares, tal es el caso del libro de texto o de las fichas. Hasta aquellos materiales que se adaptan a las características de la sociedad actual, de la información y de la comunicación (medios tecnológicos), los que forman parte de la biblioteca del aula o del centro o aquellos que aporta el alumnado, etc.

Dinámica de enseñanza				
Materiales Curriculares		Sexo		
		Mujer	Hombre	Total
<i>El libro de texto.</i>	Nada	12	4	16
	Un poco	31	5	36
	Bastante	59	23	82
	Totalmente	10	5	15
<i>Fichas.</i>	Nada	4	4	8
	Un poco	27	12	39
	Bastante	73	20	93
	Totalmente	8	1	9
<i>Otros recursos impresos (textos, mapas, cuadernos, fotocopias, periódicos, revistas temáticas, documentos...).</i>	Nada	1	2	3
	Un poco	29	14	43
	Bastante	70	20	90
	Totalmente	12	1	13
<i>Materiales tecnológicos icónicos, sonoros y audiovisuales (retroproyector, cañones de vídeo, radio, reproductores de sonido digital, emisoras de radio por Internet, películas, vídeos, etc.).</i>	Nada	6	2	8
	Un poco	31	12	43
	Bastante	54	18	72
	Totalmente	21	5	26
<i>Materiales tecnológicos interactivos (pizarra digital, ordenadores, software educativo, cámaras fotográficas digitales, grabadoras de vídeo, de sonidos...).</i>	Nada	18	7	25
	Un poco	34	8	42
	Bastante	39	14	53
	Totalmente	21	8	29
<i>Material de la biblioteca del aula y de la biblioteca del centro.</i>	Nada	4	0	4
	Un poco	30	12	42
	Bastante	63	20	83
	Totalmente	15	5	20
<i>Material aportado y/o elaborado por el alumnado (deportivos, artísticos, objetos de uso cotidiano, juegos, materiales de laboratorio, materiales manipulativos...).</i>	Nada	10	5	15
	Un poco	48	24	72
	Bastante	46	7	53
	Totalmente	8	1	9
<i>Materiales elaborados y diseñados por mí.</i>	Nada	1	2	3
	Un poco	36	18	54
	Bastante	58	15	73
	Totalmente	17	2	19
<i>Materiales de observación de fenómenos físicos, sistemas de</i>	Nada	32	8	40
	Un poco	50	18	68

<i>registros y anotación de datos.</i>	Bastante	24	10	34
	Totalmente	6	1	7
<i>Materiales extracurriculares y del entorno (plantas, materiales recopilados de las salidas, visitas, rocas...).</i>	Nada	19	6	25
	Un poco	40	20	60
	Bastante	45	10	55
	Totalmente	8	1	9

Tabla 11.21: Resultados obtenidos de los materiales curriculares

Tras analizar los resultados, los materiales que más se emplean en el aula son:

1	<i>Otros recursos impresos</i>	103
2	<i>Material de la biblioteca de aula y de la biblioteca del centro</i>	103
3	<i>Fichas</i>	102
4	<i>Materiales tecnológicos icónicos, sonoros y audiovisuales</i>	98
5	<i>El libro de texto</i>	97
6	<i>Materiales elaborados y diseñados por el docente</i>	92
7	<i>Materiales tecnológicos interactivos</i>	82
8	<i>Materiales extracurriculares y del entorno</i>	64
9	<i>Material aportado por el alumnado</i>	62
10	<i>Materiales de observación de fenómenos físicos, sistemas de registros y anotación de datos</i>	41

Tabla 11.22: Materiales curriculares más empleados en el aula

Estadísticos descriptivos			
	N	Media	Dsv. Típica
El libro de texto.	149	2,64	,806
Fichas.	149	2,69	,667
Otros recursos impresos (textos, mapas, cuadernos, fotocopias, periódicos, revistas temáticas, documentos...).	149	2,76	,633
Materiales tecnológicos icónicos, sonoros y audiovisuales (retroproyector, cañones de vídeo, radio, reproductores de sonido digital, emisoras de radio por Internet, películas, vídeos, etc.).	149	2,78	,796
Materiales tecnológicos interactivos (pizarra digital, ordenadores, software educativo, cámaras fotográficas digitales, grabadoras de vídeo, de sonidos...).	149	2,58	,988
Material de la biblioteca del aula y de la biblioteca del centro.	149	2,80	,697
Material aportado y/o elaborado por el alumnado (deportivos, artísticos, objetos de uso cotidiano, juegos, materiales de laboratorio, materiales manipulativos...).	149	2,38	,749
Materiales de observación de fenómenos físicos, sistemas de registros y anotación de datos.	149	2,05	,828
Materiales extracurriculares y del entorno (plantas, materiales recopilados de las salidas, visitas, rocas...).	149	2,32	,824
Valid N (listwise)	149		

Tabla 11.23: Estadísticos descriptivos de los materiales curriculares

Uno de los recursos más empleados es el impreso (103 docentes), con un valor de media de 2,76 (DT= 0,633), junto al libro de texto (97 docentes), en menor proporción. La media se sitúa en 2,64 (DT=0,806), así como los materiales de la biblioteca del aula y/o de la biblioteca del centro (103 profesores). En este caso, el valor de la media es de 2,80 (DT= 0,697). Asimismo, ocupan un lugar importante los materiales tecnológicos icónicos, sonoros y audiovisuales (98 maestros/as) (M= 2,78; DT= 0,796). Los que menos prevalecen en el aula son aquellos que proceden del entorno (64 docentes) (M= 2,32; DT= 0,824), materiales aportados por el alumnado (62 profesores)(M= 2,38; DT = 0,749) y los que permiten la observación de fenómenos, registros y anotación de datos (41 docentes) (M= 2,05; DT= 0,828).

Como manifestábamos en el marco teórico, de la mano de Manuel Area Moreira (s/f), las razones que justifican la relevancia y utilidad de los medios en la enseñanza son varios: a. son uno de los componentes sustantivos de la enseñanza, b. son parte integrante de los procesos comunicativos que se dan en la enseñanza, c. ofrecen a los alumnos experiencias de conocimiento difícilmente alcanzables por la lejanía en el tiempo o en el espacio, d. son potenciadores de habilidades intelectuales en los alumnos, e. son un vehículo expresivo para comunicar las ideas, sentimientos y opiniones de los escolares, f. son soportes que mantienen estable e inalterable la información y g. deben convertirse en objeto de conocimiento para los alumnos.

En primer lugar, optamos por el libro de texto, por ser el material más influencia ha tenido en las aulas escolares durante décadas y así lo atestiguan numerosas investigaciones (añadir investigaciones sobre el libro de texto), así como otros recursos impresos y las fichas.

En segundo lugar, incorporamos materiales digitales que poseen diversidad de funcionalidades. Las nuevas tecnologías son una realidad en los centros educativos de Andalucía, las aulas se encuentran dotadas de pizarras digitales, así como de otros medios. Nuestra finalidad era conocer en qué medida estos materiales curriculares son recurridos por el profesorado.

Al mismo tiempo, consideramos que los materiales que aporta el alumnado poseen un alto grado de significatividad, porque denota la preocupación y motivación de los escolares hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando las temáticas son interesantes y atractivas para el alumnado, los estantes suelen incorporarse con materiales procedentes de su hogar y que, a la par, se encuentran relacionados con los contenidos que están trabajando.

Asimismo, anexamos materiales procedentes del entorno. El ítem *“materiales extracurriculares y del entorno (plantas, materiales recopilados de las salidas, rocas...)”* puede proporcionarnos información acerca de actividades que tengan contacto con el medio.

Finalmente, deparamos en los materiales que elabora y diseña el profesorado. Nos interesa este ítem porque los materiales que crea el profesorado tienen más posibilidades de ajustarse a las características del alumnado, que aquellos materiales y recursos que vienen elaborados y se encuentran cerrados.

Continuando con la última categoría de la estructura académica, **la evaluación**, cerramos un proceso que ha explorado los elementos que forman parte de la esencia misma del aula y, que gracias a este análisis, obtendremos una imagen del patrón de aula de los centros educativos de la muestra.

Nuestro propósito es dar respuesta a los siguientes interrogantes: *¿cuándo se evalúa? ¿Qué se tiene en cuenta a la hora de evaluar? ¿Cuál es la finalidad? ¿Y el papel de los alumnos? ¿Y el de los docentes en el proceso de evaluación? ¿Quiénes determinan los criterios que tienen que ser evaluados?* Con el tratamiento de estas cuestiones extraemos una específica locución de evaluación.

Para la selección de las variables partimos del concepto de evaluación formativa (Chica, 2011; Álvarez, 2010; Antibí, 2005). Este tipo de evaluación se realiza desde el inicio (captación de ideas previas, intereses, motivaciones y experiencias), en todo el proceso. Permite una revisión del progreso y reorientación del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se considere oportuno. Para ello se emplean diversidad de técnicas e instrumentos (rúbricas de evaluación, observaciones, registro, diario docentes, mapas conceptuales...) y al final (dossiers, memorias, informes, producciones del alumnado grupales e individuales). Los escolares al ser sujetos activos de su propio aprendizaje son conscientes de los logros adquiridos. Se emplean las

autoevaluaciones grupales e individuales. Se reflexiona sobre la práctica docente (diario).

Estadísticos descriptivos			
	N	Media	Dsv. Típica
<i>Realizo una evaluación al final de cada unidad didáctica, lección o tema.</i>	149	3,28	,861
<i>Evalúo al principio y al final de cada trimestre.</i>	149	3,18	,870
<i>Evalúo todos los aspectos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (materiales, docente, alumno, etc.) con vistas a introducir mejoras.</i>	149	3,34	,645
<i>La evaluación que realizo pretende llevar un control de los resultados.</i>	149	3,01	,793
<i>Doy la oportunidad a mis estudiantes para que evalúen su propio aprendizaje.</i>	149	2,40	,787
<i>Los criterios de evaluación son conocidos y negociados con el alumnado.</i>	149	2,29	,947
<i>Superviso y evalúo el desarrollo de las actividades y el progreso de cada estudiante</i>	149	3,46	,551
Valid N	149		

Tabla 11.24: Estadísticos descriptivos de la evaluación

Teniendo en cuenta las características de la evaluación formativa, nos interesaba conocer, en primer lugar, si el docente “*realiza una evaluación al final de cada unidad didáctica, lección o tema*”. La mayor parte del colectivo docente realiza evaluaciones al finalizar un tema (125 de 149 docentes), frente a 24 que lo hacen pocas veces, nunca o casi nunca. El valor medio se sitúa en 3,28 (DT =0,861).

Cuando mencionamos *si evalúa al principio y al final de cada trimestre*, 122 docentes, lo hacen muchas veces o siempre o casi siempre. Con este ítem determinamos que los profesores realizan evaluaciones de diagnóstico y sumativa (inicio y final). La media se ubica en 3,18 (DT= 0,870).

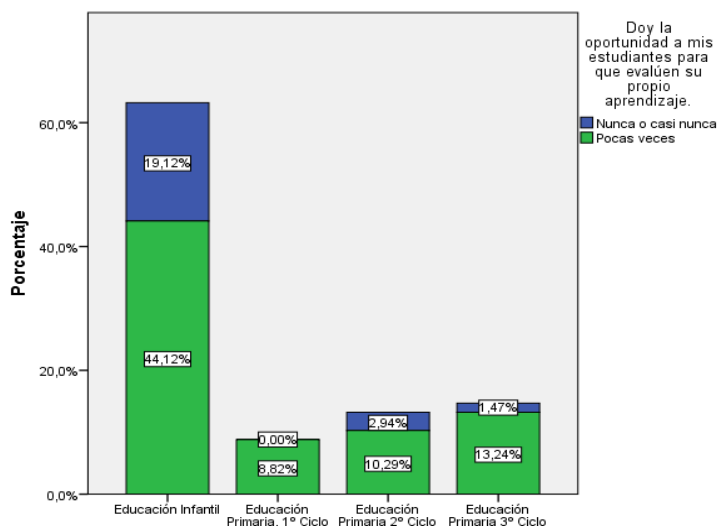
Con estos dos variables damos respuesta a la pregunta, *¿cuándo se evalúa? ¿En qué momento?*

En cuanto a si el docente *evalúa todos los aspectos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje con vistas a introducir mejoras*, 135 docentes sí lo hacen (M= 3,34; DT= 0,645). Este ítem nos indica una de las finalidades de la evaluación formativa, “la mejora”. Evaluamos los materiales, nos evaluamos como docentes, ayudamos al alumnado a que se evalúen a ellos mismos, con miras a alcanzar logros significativos. Sin embargo, cuando les preguntamos si *la evaluación que realizan pretende llevar un control de los resultados*, 117 profesores consideran que la evaluación que efectúan presenta esa característica (M= 3,01; DT= 0,793).

Este ítem se relaciona con el interrogante: *¿Qué se tiene en cuenta a la hora de evaluar? ¿Qué se evalúa?*

Por otra parte, cuando les preguntamos *si brindan la oportunidad a los estudiantes para que evalúen su propio aprendizaje*, 67 docentes sí lo hacen, frente a 82 que no lo hacen ($M= 2,40$; $DT= 0,787$). Ante este resultado, vamos a analizar el nivel educativo en el que se manifiesta esta situación (Gráfico 11.21.).

Gráfico 11.21:
*Resultados para el ítem:
doy la oportunidad a mis
estudiantes para que
evalúen su propio
aprendizaje*



Esta situación se da mayoritariamente en la etapa de Educación Infantil (64,24% lo hacen pocas veces o nunca o casi nunca).

En este momento, hemos dado respuesta a la cuestión: *¿cuál es el papel de los alumnos en la evaluación?*

El siguiente ítem se encuentra directamente relacionado con el anterior: *“los criterios de evaluación son conocidos y negociados con el alumnado”*. Del total de 149 docentes, 64 suelen negociar los criterios y 85 no lo hacen ($M=2,29$; $DT= 0,947$). Este resultado es equiparable al anterior, existe una pequeña diferencia: tres docentes sí ofrecen a sus escolares que se autoevalúen, sin embargo, no negocian los criterios de evaluación.

Los resultados obtenidos responden a la pregunta: *¿quién determina los criterios de evaluación?*

Finalmente, profundizamos en el papel del docente en el proceso de evaluación, ante el ítem *“superviso y evalúo el desarrollo de las actividades y el progreso de cada estudiante”*, la respuesta es clara, 147 sí lo hacen ($M=3,46$; $DT= 0,551$).

Dinámica de enseñanza				
Evaluación		Sexo		
		Mujer	Hombre	Total
<i>Realizo una evaluación al final de cada unidad didáctica, lección o tema.</i>	Nunca o casi nunca	7	1	8
	Pocas veces	12	4	16
	Muchas veces	38	14	52
	Siempre o casi siempre	55	18	73
<i>Evalúo al principio y al final de cada trimestre.</i>	Nunca o casi nunca	5	4	9
	Pocas veces	10	8	18
	Muchas veces	44	15	59
	Siempre o casi siempre	53	10	63
<i>Evalúo todos los aspectos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (materiales, docente, alumno, etc.) con vistas a introducir mejoras.</i>	Nunca o casi nunca	0	0	0
	Pocas veces	8	6	14
	Muchas veces	46	24	70
	Siempre o casi siempre	58	7	65
<i>La evaluación que realizo pretende llevar un control de los resultados.</i>	Nunca o casi nunca	6	1	7
	Pocas veces	21	4	25
	Muchas veces	51	26	77
	Siempre o casi siempre	34	6	40
<i>Doy la oportunidad a mis estudiantes para que evalúen su propio aprendizaje.</i>	Nunca o casi nunca	14	4	18
	Pocas veces	47	17	64
	Muchas veces	44	13	57
	Siempre o casi siempre	7	3	10
<i>Los criterios de evaluación son conocidos y negociados con el alumnado.</i>	Nunca o casi nunca	29	7	36
	Pocas veces	35	14	49
	Muchas veces	38	11	49
	Siempre o casi siempre	10	5	15
<i>Superviso y evalúo el desarrollo de las actividades y el progreso de cada estudiante</i>	Nunca o casi nunca	1	0	1
	Pocas veces	1	0	1
	Muchas veces	55	21	76
	Siempre o casi siempre	55	16	71

Tabla 11.25: Resultados obtenidos de la evaluación

Asimismo, deparamos en los instrumentos de evaluación. Tras el análisis comprobamos que *los instrumentos de evaluación más empleados en la dinámica de enseñanza son* (Tabla 11.27.): *observación* (lista de control, registro anecdótico, escala de valoración, anecdotario) ($M=3,53$; $DT= 0,621$), *revisión del cuaderno* ($M= 3,22$; $DT= 0,884$), *diario docente* ($M= 3,03$; $DT= 0,958$), *fichas de evaluación* ($M= 2,87$; $DT=0,888$), *exposiciones, entrevistas, debates, diálogos* ($M= 2,74$; $DT= 0,968$), *examen y/o prueba escrita* ($M=2,77$; $DT= 1,068$), *ejercicios prácticos* (análisis de casos, diario, ensayo, proyectos) ($M= 2,32$; $DT= 1,028$), *portafolios/carpetas de aprendizaje* ($M= 2,29$; $DT= 1,035$), *tramas conceptuales o diagramas* ($M= 1,89$; $DT= 0,969$) y *rúbricas o plantillas de evaluación* ($M= 1,86$; $DT= 1,007$).

Estadísticos Descriptivos			
	N	Media	Dsv. Típica
Observación (lista de control, registro anecdótico, escala de valoración, anecdotario).	149	3,53	,621
Examen y/o prueba escrita.	149	2,77	1,068
Exposiciones, entrevistas, debates, diálogos.	149	2,74	,968
Portafolios/carpetas de aprendizaje.	149	2,29	1,035
Ejercicios prácticos (mapa conceptual, análisis de casos, diario, ensayo, proyectos).	149	2,32	1,028
Fichas de evaluación.	149	2,87	,888
Revisión del cuaderno.	149	3,22	,884
Diario del docente.	149	3,03	,958
Tramas conceptuales o diagramas.	149	1,89	,969
Rúbricas o plantillas de evaluación.	149	1,86	1,007
Valid N	149		

Tabla 11.26: *Estadísticos Descriptivos de los instrumentos de evaluación*

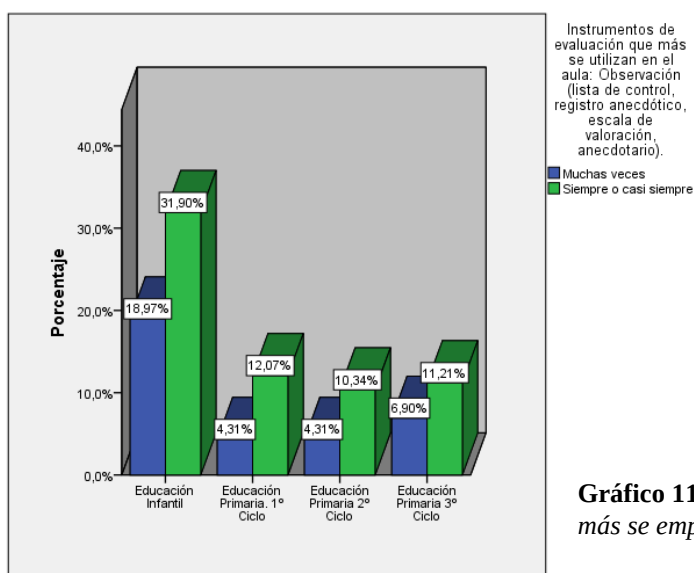
Asistimos a un cambio en la concepción tradicional de la evaluación, donde el instrumento que más se empleaba era el examen. Jurjo Torres (1994) manifiesta que si se pretende fomentar la capacidad de reflexión crítica, se necesita que las estrategias y pruebas de evaluación que se promuevan permitan comprobar hasta qué punto nuestros alumnos mejorarán en su capacidad de análisis y reflexión crítica; hasta qué punto son capaces de reflexionar sobre las perspectivas más teóricas que se están estudiando durante el curso.

Asimismo, es necesario buscar instrumentos alternativos de evaluación para promover una dinámica de aula como una experiencia basada en el diálogo y la participación del alumnado en la revisión de su propio proceso de aprendizaje. Por consiguiente, *si se pretende fomentar la capacidad de reflexión crítica, se necesita que las estrategias y pruebas de evaluación que se promuevan permitan comprobar hasta qué punto nuestros alumnos mejorarán en su capacidad de análisis y reflexión crítica; hasta qué punto son capaces de reflexionar sobre las perspectivas más teóricas que se están estudiando durante el curso* (Torres, 1994). Es decir, La evaluación con enfoque formativo debe permitir el desarrollo de las habilidades de reflexión, observación, análisis, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas; para lograrlo, es necesario implementar estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación.

Instrumentos de evaluación		Sexo		
		Mujer	Hombre	Total
<i>Observación (lista de control, registro anecdótico, escala de valoración, anecdótico).</i>	Nunca o casi nunca	0	1	1
	Pocas veces	5	2	7
	Muchas veces	35	18	53
	Siempre o casi siempre	72	16	88
<i>Examen y/o prueba escrita.</i>	Nunca o casi nunca	19	6	25
	Pocas veces	29	2	31
	Muchas veces	30	17	47
	Siempre o casi siempre	34	12	46
<i>Exposiciones, entrevistas, debates, diálogos.</i>	Nunca o casi nunca	19	4	23
	Pocas veces	15	10	25
	Muchas veces	50	19	69
	Siempre o casi siempre	28	4	32
<i>Portafolios/carpetas de aprendizaje.</i>	Nunca o casi nunca	27	17	44
	Pocas veces	28	10	38
	Muchas veces	39	8	47
	Siempre o casi siempre	18	2	20
<i>Ejercicios prácticos (análisis de casos, diario, ensayo, proyectos).</i>	Nunca o casi nunca	31	11	42
	Pocas veces	26	11	37
	Muchas veces	36	14	50
	Siempre o casi siempre	19	1	20
<i>Fichas de evaluación.</i>	Nunca o casi nunca	9	6	15
	Pocas veces	15	9	24
	Muchas veces	57	18	75
	Siempre o casi siempre	31	4	35
<i>Revisión del cuaderno.</i>	Nunca o casi nunca	7	4	11
	Pocas veces	11	1	12
	Muchas veces	41	18	59
	Siempre o casi siempre	53	14	67
<i>Diario del docente.</i>	Nunca o casi nunca	12	5	17
	Pocas veces	10	5	15
	Muchas veces	45	19	64
	Siempre o casi siempre	45	8	53
<i>Tramas conceptuales o diagramas.</i>	Nunca o casi nunca	51	16	67
	Pocas veces	30	14	44
	Muchas veces	21	5	26
	Siempre o casi siempre	10	2	12
<i>Rúbricas o plantillas de evaluación.</i>				
	Nunca o casi nunca	55	18	73
	Pocas veces	28	10	38
	Muchas veces	17	7	24
	Siempre o casi siempre	11	3	14

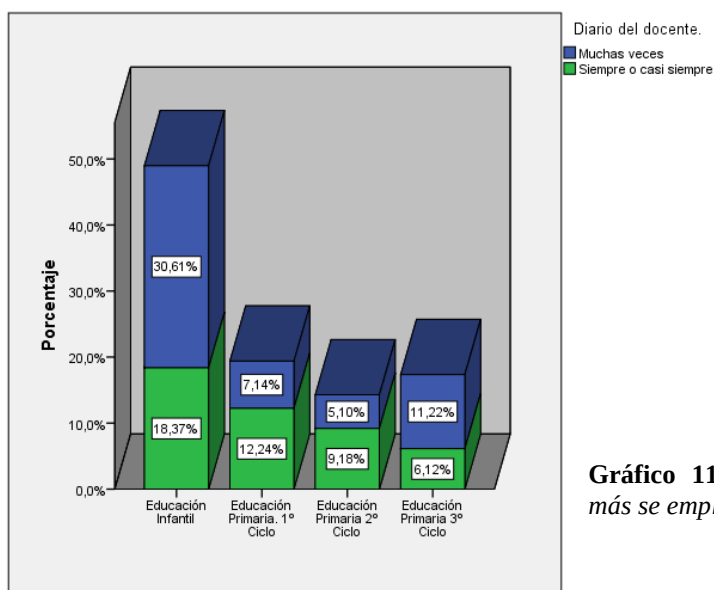
Tabla 11.27: Resultados de los instrumentos de evaluación empleados en la dinámica de enseñanza

A continuación, mostramos tres gráficos en los que recogemos tres de los instrumentos de evaluación más utilizados y la etapa educativa en la que se emplean.



La *observación* es uno de los instrumentos que más se emplea en la Etapa de Educación Infantil (50,87%). Seguido del 3º Ciclo de Educación Primaria (18,11%), el 1º Ciclo de Educación Primaria (16,38%) y el 2º Ciclo de Educación Primaria (14,65%).

Gráfico 11.22: Nivel educativo donde más se emplea la observación



El *diario docente* es uno de los instrumentos que más se emplea en la Etapa de Educación Infantil (48,98%). Seguido del 1º Ciclo de Educación Primaria (19,38%), el 3º Ciclo de Educación Primaria (17,34%) y el 2º Ciclo de Educación Primaria (14,28%).

Gráfico 11.23: Nivel educativo donde más se emplea el diario docente

El portafolio o la carpeta de aprendizaje es uno de los instrumentos que más se emplea en la Etapa de Educación Infantil (54,24%). Seguido del 1º Ciclo de Educación Primaria (18,64%), el 3º Ciclo de Educación Primaria (16,95%) y el 2º Ciclo de Educación Primaria (10,16%).

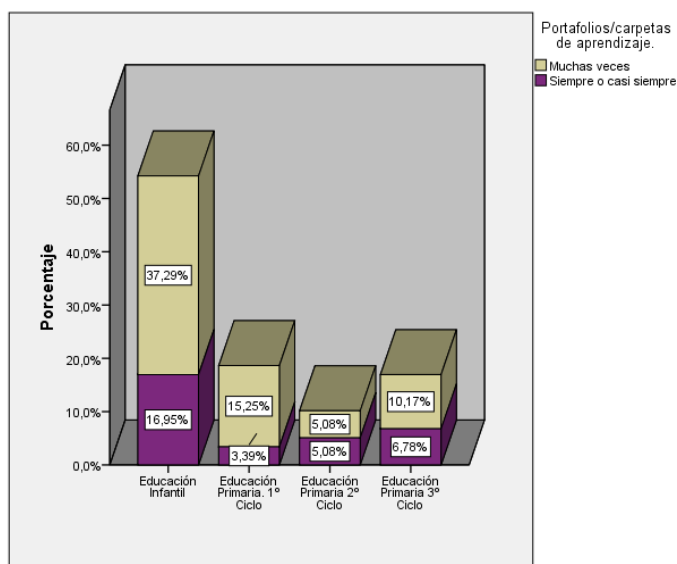


Gráfico 11.24: Nivel educativo donde más se emplea el portafolios

XI.I.IV. Dimensión 3: Estructura organizativa. Organización espacial y temporal.

Con esta dimensión nos acercamos al aula como espacio y a la organización temporal. Ambas configuran elementos clave para comprender el ambiente de aprendizaje y con ello el análisis de la práctica cotidiana. La finalidad radica en estudiar las posibilidades formales de las clases e identificar las variables temporales que rigen la dinámica del aula.

La estructura organizativa se configura en 19 variables, los cuales tratan de responder a las siguientes cuestiones: *¿Cuáles son las características que mejor definen el contexto físico del aula? ¿De qué forma se organiza y distribuye el escenario? ¿Quién lleva a cabo esa decisión? ¿Quién lo hace? ¿Cómo se organiza el tiempo en la clase? ¿Quién lo decide? ¿Por qué se hace de esa forma?*

Estadísticos Descriptivos			
	N	Media	Dsv. Típica
Tengo flexibilidad para organizar el espacio de la forma que crea más conveniente.	149	3,52	,674
El espacio me limita para trabajar de la forma que me gustaría	149	2,01	,870
Distribuyo el espacio físico en función de las distintas actividades que se lleven a cabo.	149	3,28	,763
Cuento con mobiliario flexible que se adapta tanto al trabajo individual como en grupo.	149	2,95	,873
Dispongo de un espacio con ordenadores y/o impresora, el cual empleamos habitualmente.	149	2,20	1,033
Implico al alumnado en el diseño y modificación de espacios en el aula.	149	2,32	,855
El aula se contextualiza con las producciones de los escolares	149	3,19	,836
Empleo las producciones de los escolares para decorar el aula, porque queda más estético.	149	2,96	,999
Existe facilidad de acceso a los materiales de consulta (biblioteca de aula, ordenadores, bases de datos,...).	149	3,19	,817
En mi aula existen estanterías y armarios donde guardamos los libros, trabajos y todo tipo de material necesario en el aula.	149	3,35	,735
Dispongo de un espacio donde mis alumnos/as van aportando materiales (libros, juegos, fotografías, canciones, películas...) relacionados con el tema que estemos trabajando.	149	2,69	,951
Además del aula, utilizo otras estancias del centro, dependiendo de la actividad que realicemos.	149	3,09	,865
Tengo previsto el tiempo para todas las actividades que deben realizar mis escolares.	149	2,96	,656
La distribución de tareas es equilibrado al tiempo.	149	3,09	,619
Preveo momentos de descanso para los alumnos en la dinámica de aula.	149	3,13	,710
Flexibilizo el tiempo según las diferentes asignaturas	149	3,07	,789
Me coordino con otros docentes para flexibilizar nuestros horarios y evaluar el uso del tiempo	149	3,06	,864
Sigo el horario establecido desde la Jefatura de Estudios.	149	3,07	,806
Organizo el espacio y el tiempo en función de las necesidades de mi alumnado	149	3,43	,596
Valid N	149		

Tabla 11.28: Estadísticos descriptivos de la estructura organizativa

Tras analizar los resultados, observamos que 138 docentes tienen *flexibilidad para organizar el espacio de la forma que crean más conveniente*. El valor medio se sitúa en 3,52 (DT= 0,674). Consideran que *el espacio no les limita para trabajar de la forma que les gustaría* (M= 2,0; DT= 0,870) y, además, *distribuyen el espacio físico en función de las distintas actividades que se llevan a cabo* (M= 3,28; DT= 0,763). En lo que respecta al mobiliario, la mayor parte del profesorado (107 docentes) cuenta con *mobiliario flexible que se adapta tanto al trabajo individual como en grupo*. La media se ubica en 2,95 (DT= 0,873). Sin embargo, *no todos disponen de espacio en el aula*

destinado al uso de ordenadores (86 docentes). Situando su valor medio en 2,20 (DT= 1,033).

El hecho de implicar al alumnado en el *diseño y modificación de los espacios en el aula* se encuentra más limitado, ya que una gran parte del profesorado no lo tiene en cuenta, concretamente, 90 docentes. No obstante, 119 docentes recurren a las *producciones de los escolares para contextualizar el aula* (M= 3,19; DT= 0,836), empleando las mismas para decorar el aula, porque queda más estético (106 docentes). La media se sitúa en 2,96 (DT= 0,999).

Los escolares tienen facilidad para acceder a los materiales de consulta, así lo consideran 121 profesores (M= 3,19; DT= 0,817), así como, disponer de *espacios donde el alumnado organiza sus trabajos y el material de ayuda para el desarrollo de las actividades de aprendizaje* (134 docentes). El valor medio se ubica en 3,35 (DT= 0,735).

En líneas generales, el profesorado (M= 2,69; DT= 0,951) dispone de *un espacio donde el alumnado va aportando materiales*. Sin embargo, cuando les preguntamos sobre los *materiales curriculares que prevalecen en el aula*, un porcentaje elevado del profesorado (87 docentes) señaló que pocas veces y nunca o casi nunca, recurren a este recurso.

El aula se abre al centro, *los docentes emplean otras estancias del centro para desarrollar actividades de aprendizaje*, que así lo exijan (112 docentes). La media se sitúa en (M= 3,09; DT= 0,865).

En relación al tiempo, los docentes *planifican el tiempo de las actividades* (M= 2,96; DT= 0,656), es decir, el tiempo destinado a su realización por parte del alumnado, considerando que *la distribución de tareas es equilibrada al tiempo* (129 docentes). El valor medio lo situamos en 3,09 (DT= 0,619).

Asimismo, el profesorado prevé *momentos de descanso para los alumnos en la dinámica de aula* (M= 3,13; DT= 0,710). Aunque *flexibilicen el tiempo en función de las asignaturas* (126 docentes) (M= 3,07; DT= 0,789), también se coordinan con otros docentes para *flexibilizar los horarios y evaluar el uso del tiempo* (M= 3,06; DT= 0,864).

Siguen el horario establecido desde la Jefatura de Estudios 118 de los 149 docentes (M= 3,07; DT= 0,806) y *organizan el espacio y el tiempo en función de las necesidades del alumnado* (141 docentes). El valor medio se sitúa en 3,43 (DT= 0,596).

Estructura organizativa				
Organización espacial y temporal		Sexo		
		Mujer	Hombre	Total
<i>Tengo flexibilidad para organizar el espacio de la forma que crea más conveniente.</i>	Totalmente en desacuerdo	2	0	2
	Algo de acuerdo	6	3	9
	Bastante de acuerdo	36	12	48
	Totalmente de acuerdo	68	22	90
<i>El espacio me limita para trabajar de la forma que me gustaría</i>	Totalmente en desacuerdo	39	8	47
	Algo de acuerdo	43	18	61
	Bastante de acuerdo	25	8	33
	Totalmente de acuerdo	5	3	8
<i>Distribuyo el espacio físico en función de las distintas actividades que se lleven a cabo.</i>	Totalmente en desacuerdo	2	3	5
	Algo de acuerdo	9	4	13
	Bastante de acuerdo	47	19	66
	Totalmente de acuerdo	54	11	65
<i>Cuento con mobiliario flexible que se adapta tanto al trabajo individual como en grupo.</i>	Totalmente en desacuerdo	6	3	9
	Algo de acuerdo	21	12	33
	Bastante de acuerdo	50	13	63
	Totalmente de acuerdo	35	9	44
<i>Dispongo de un espacio con ordenadores y/o impresora, el cual empleamos habitualmente.</i>	Totalmente en desacuerdo	38	12	50
	Algo de acuerdo	26	10	36
	Bastante de acuerdo	35	11	46
	Totalmente de acuerdo	13	4	17
<i>Implico al alumnado en el diseño y modificación de espacios en el aula.</i>	Totalmente en desacuerdo	17	8	25
	Algo de acuerdo	50	15	65
	Bastante de acuerdo	34	12	46
	Totalmente de acuerdo	11	2	13
<i>El aula se contextualiza con las producciones de los escolares</i>	Totalmente en desacuerdo	3	2	5
	Algo de acuerdo	15	10	25
	Bastante de acuerdo	43	12	55
	Totalmente de acuerdo	51	13	64
<i>Empleo las producciones de los escolares para decorar el aula, porque queda más estético.</i>	Totalmente en desacuerdo	13	4	17
	Algo de acuerdo	18	8	26
	Bastante de acuerdo	36	16	52
	Totalmente de acuerdo	45	9	54
<i>Existe facilidad de acceso a los materiales de consulta (biblioteca de aula, ordenadores, bases de datos,...).</i>	Totalmente en desacuerdo	3	2	5
	Algo de acuerdo	19	4	23
	Bastante de acuerdo	43	17	60
	Totalmente de acuerdo	47	14	61
<i>En mi aula existen estanterías y armarios donde guardamos los libros, trabajos y todo tipo de material necesario en el aula.</i>	Totalmente en desacuerdo	2	2	4
	Algo de acuerdo	5	6	11
	Bastante de acuerdo	48	15	63
	Totalmente de acuerdo	57	14	71
<i>Dispongo de un espacio donde mis alumnos/as van aportando materiales (libros, juegos, fotografías, canciones, películas...) relacionados con el tema que estemos trabajando.</i>	Totalmente en desacuerdo	13	4	17
	Algo de acuerdo	27	19	46
	Bastante de acuerdo	42	10	52
	Totalmente de acuerdo	30	4	34
<i>Además del aula, utilizo otras estancias del centro, dependiendo de</i>	Totalmente en desacuerdo	5	1	6
	Algo de acuerdo	22	9	31

<i>la actividad que realizamos.</i>	Bastante de acuerdo	37	18	55
	Totalmente de acuerdo	48	9	57
<i>Tengo previsto el tiempo para todas las actividades que deben realizar mis escolares.</i>	Totalmente en desacuerdo	0	1	1
	Algo de acuerdo	21	11	32
	Bastante de acuerdo	71	17	88
	Totalmente de acuerdo	20	8	28
<i>La distribución de tareas es equilibrado al tiempo.</i>	Totalmente en desacuerdo	0	1	1
	Algo de acuerdo	14	5	19
	Bastante de acuerdo	69	25	94
	Totalmente de acuerdo	29	6	35
<i>Preveo momentos de descanso para los alumnos en la dinámica de aula.</i>	Totalmente en desacuerdo	2	1	3
	Algo de acuerdo	14	6	20
	Bastante de acuerdo	59	22	81
	Totalmente de acuerdo	37	8	45
<i>Flexibilizo el tiempo según las diferentes asignaturas</i>	Totalmente en desacuerdo	8	1	9
	Algo de acuerdo	12	2	14
	Bastante de acuerdo	60	23	83
	Totalmente de acuerdo	32	11	43
<i>Me coordino con otros docentes para flexibilizar nuestros horarios y evaluar el uso del tiempo</i>	Totalmente en desacuerdo	6	3	9
	Algo de acuerdo	16	8	24
	Bastante de acuerdo	48	17	65
	Totalmente de acuerdo	42	9	51
<i>Sigo el horario establecido desde la Jefatura de Estudios.</i>	Totalmente en desacuerdo	5	1	6
	Algo de acuerdo	22	3	25
	Bastante de acuerdo	48	22	70
	Totalmente de acuerdo	37	11	48
<i>Organizo el espacio y el tiempo en función de las necesidades de mi alumnado</i>	Totalmente en desacuerdo	0	0	0
	Algo de acuerdo	3	5	8
	Bastante de acuerdo	50	19	69
	Totalmente de acuerdo	59	13	72

Tabla 11.29: Resultados obtenidos de la estructura organizativa. Organización espacial y temporal

En cuanto a cómo se encuentra organizado el espacio físico del aula, señalar que los rincones se utilizan en la etapa de Educación Infantil. Asimismo, se mantienen al mismo nivel, el empleo de los pequeños grupos en clase, en los tres ciclos de Educación Primaria. En cambio, en Educación Infantil se hace uso de ellos aunque en menor proporción que los rincones. La distribución en forma de U tiene su hueco en el tercer Ciclo de Educación Primaria, así como las hileras o filas, también propias de los tres Ciclos de Educación Primaria, en menor medida en la etapa de Educación Infantil.

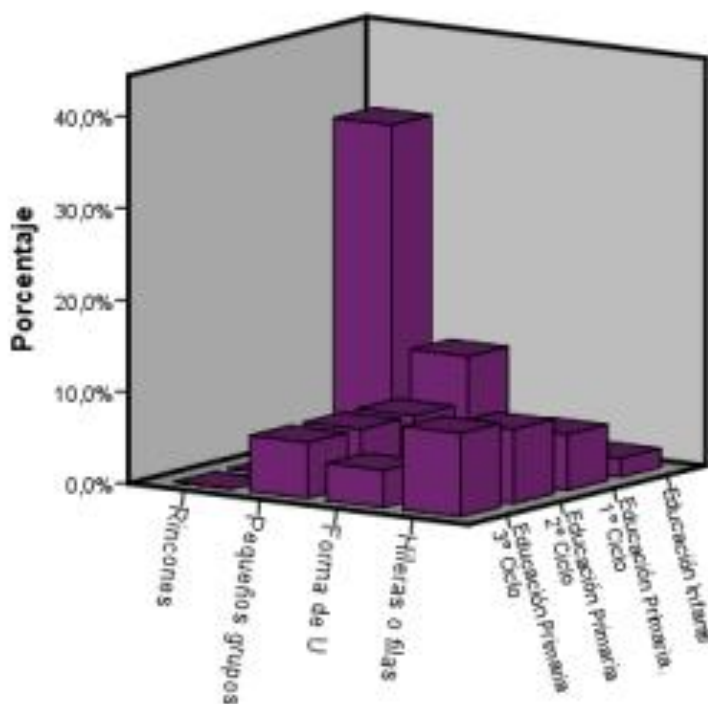


Gráfico 11.25: Distribución del espacio físico en los diferentes niveles educativos

XI.I.VI. Dimensión 4: Estructura social. Relaciones dentro del aula.

La estructura social asume un papel energético en el aula. El aula es un espacio social y socializador, fruto de las numerosas interacciones didácticas que en ella se gestan. Es un espacio vivo, gracias a sus protagonistas: los escolares, el o la docente y otros agentes externos e internos.

Existe un amplio consenso en que los resultados de aprendizaje dependen, de la calidad de la interacción y del proceso pedagógico que ocurre en la acción educativa (Martinic y Vergara, 2007). Desde este enfoque la interacción profesor-alumno; la organización del aula; la pertinencia y relevancia de contenidos curriculares; el uso del tiempo y el clima de la clase, entre otros, tienen un fuerte calado en las prácticas educativas y en el logro de mejores aprendizajes (Creemers, 1994; Slavin, 1996; Scheerens & Bosker, 1997; UNICEF, 2005). El propósito es tratar de comprender la práctica pedagógica desde las diferentes variables que la condicionan, sin olvidar, su dimensión social.

Todos conocemos que *los seres humanos establecen relaciones con los demás por medio de interacciones, entendidas como procesos sociales* (Rizo, 2007, p. 3). El aula constituye uno de esos espacios donde las pautas de

socialización se muestran como mecanismos donde los escolares y el docente construyen su particular sistema de relaciones y de interacciones.

Profundizando en la selección de algunas variables, la primera se refiere al *“mi papel como docente en el aula es de guía, orientador, y tengo un trato cercano con mis estudiantes”*, nos presenta un rol de docente que acompaña al alumnado en su proceso de aprendizaje. Un profesor o profesora que escucha, que atiende a las necesidades del alumnado.

La segunda variable *“empleo diferentes criterios en la formación de los grupos (carácter, rendimiento, competencias específicas, habilidades personales)”* sigue los criterios para la organización de grupos cooperativos en el aula, considerando una de sus mayores características: la heterogeneidad y diversidad.

Al mismo tiempo, presentamos otra variable relacionada con la descrita anteriormente, en la que tratamos la *“incorporación de estrategias de aprendizaje cooperativo en el aula para favorecer la ayuda de los escolares”*. Las estrategias inherentes a los métodos de trabajo cooperativo se relacionan directamente con aquellas estrategias de enseñanza sistemáticas y estructuradas que contribuyen a que cada grupo de estudiantes, aun siendo de diferente nivel de rendimiento, de sexo opuesto, o con necesidades específicas de apoyo educativo, pueda trabajar conjuntamente en la consecución de un mismo aprendizaje (Slavin, 1985), con la ayuda de los demás. En consonancia con esta variable, se encuentra el *“dar a cada alumno un rol dentro de su grupo y se orienta fundamentalmente a cooperar para lograr la realización de la tarea propuesta”*. Supone una estrategia cuyo fin radica en potenciar el trabajo en equipo, mediante el diálogo y la resolución de conflictos, para conseguir que *“los estudiantes colaboren entre sí en las tareas”* y que *“exista entre ellos una relación positiva y de confianza”*.

Al considerar a la clase como grupo social, necesita de *unas normas y deberes que regulen el funcionamiento del grupo*. Nos preocupaba si las normas son consensuadas, cuál es el grado de relevancia para la acción educativa, entre otras cuestiones.

Estructura social				
Relaciones dentro del aula		Sexo		Total
		Mujer	Hombre	Total
<i>Mi papel como docente en el aula es de guía, orientador, y tengo un trato cercano con mis estudiantes.</i>	Totalmente en desacuerdo	0	0	0
	Algo de acuerdo	2	1	3
	Bastante de acuerdo	36	14	50
	Totalmente de acuerdo	74	22	96
<i>Empleo diferentes criterios en la formación de los grupos (carácter, rendimiento, competencias específicas, habilidades personales).</i>	Totalmente en desacuerdo	1	0	1
	Algo de acuerdo	11	3	14
	Bastante de acuerdo	50	25	75
	Totalmente de acuerdo	50	9	59
<i>Incorporo estrategias de aprendizaje cooperativo en el aula para favorecer la ayuda entre los escolares.</i>	Totalmente en desacuerdo	1	1	2
	Algo de acuerdo	11	8	19
	Bastante de acuerdo	53	21	74
	Totalmente de acuerdo	47	7	54
<i>Doy a cada alumno un rol dentro de su grupo y se orienta fundamentalmente a cooperar para lograr la realización de la tarea propuesta.</i>	Totalmente en desacuerdo	8	0	8
	Algo de acuerdo	35	13	48
	Bastante de acuerdo	45	20	65
	Totalmente de acuerdo	24	4	28
<i>Implico al alumnado en la resolución de conflictos que surgen en el aula, aportando soluciones para ello</i>	Totalmente en desacuerdo	2	0	2
	Algo de acuerdo	3	6	9
	Bastante de acuerdo	59	19	78
	Totalmente de acuerdo	48	12	60
<i>Las normas de la clase las elaboramos entre todos de forma compartida y consensuada.</i>	Totalmente en desacuerdo	1	0	1
	Algo de acuerdo	3	3	6
	Bastante de acuerdo	53	16	69
	Totalmente de acuerdo	55	18	73
<i>Las normas de la clase siempre están expuestas en el aula, y recurrimos a ellas cuando es necesario.</i>	Totalmente en desacuerdo	0	2	2
	Algo de acuerdo	5	2	7
	Bastante de acuerdo	39	13	52
	Totalmente de acuerdo	68	20	88
<i>Doy mucha importancia al mantenimiento de las normas de la clase.</i>	Totalmente en desacuerdo	0	0	0
	Algo de acuerdo	4	2	6
	Bastante de acuerdo	38	14	52
	Totalmente de acuerdo	70	21	91
<i>En el aula está muy claro todo lo que se puede y no se puede hacer.</i>	Totalmente en desacuerdo	1	0	1
	Algo de acuerdo	6	3	9
	Bastante de acuerdo	38	12	50
	Totalmente de acuerdo	67	22	89
<i>Cada alumno puede distribuir su trabajo como quiera.</i>	Totalmente en desacuerdo	28	3	31
	Algo de acuerdo	65	19	84
	Bastante de acuerdo	15	12	27
	Totalmente de acuerdo	4	3	7
<i>Utilizo las sanciones para motivar a mi alumnado.</i>	Totalmente en desacuerdo	41	9	50
	Algo de acuerdo	44	19	63
	Bastante de acuerdo	22	7	29
	Totalmente de acuerdo	5	2	7
<i>Potencio una enseñanza orientada hacia la interacción de grupos y estudiantes diversos</i>	Totalmente en desacuerdo	5	1	6
	Algo de acuerdo	21	9	30
	Bastante de acuerdo	54	20	74
	Totalmente de acuerdo	32	7	39
<i>En mi clase se producen alborotos con</i>	Totalmente en desacuerdo	28	13	41

frecuencia.	Algo de acuerdo	54	13	67
	Bastante de acuerdo	23	8	31
	Totalmente de acuerdo	7	3	10
Mis alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en clase.	Totalmente en desacuerdo	0	1	1
	Algo de acuerdo	29	7	36
	Bastante de acuerdo	72	26	98
	Totalmente de acuerdo	11	3	14
Entre la mayoría de mis escolares existe una relación positiva y de confianza.	Totalmente en desacuerdo	0	1	1
	Algo de acuerdo	11	2	13
	Bastante de acuerdo	71	25	95
	Totalmente de acuerdo	30	9	39
Mis alumnos colaboran entre sí en las tareas.	Totalmente en desacuerdo	0	2	2
	Algo de acuerdo	12	5	17
	Bastante de acuerdo	73	24	97
	Totalmente de acuerdo	27	6	33
Dedico poco tiempo para hablar con mis estudiantes.	Totalmente en desacuerdo	78	21	99
	Algo de acuerdo	8	5	13
	Bastante de acuerdo	13	9	22
	Totalmente de acuerdo	13	2	15
	Total	112	37	149

Tabla 11.30: Resultados de la estructura social del aula

Tras analizar los resultados de la estructura social, comprobamos que la mayor parte del profesorado (110 mujeres y 36 hombres) actúa como guía, orientador y tienen un trato cercano con los estudiantes. El valor de la media se sitúa en 3,62 (DT= 0,526). Empleando diferentes criterios en la formación de los grupos (M= 3,29; DT= 0,661). Por otra parte, incorporan estrategias de aprendizaje cooperativo en el aula para favorecer la ayuda entre los escolares (128 profesores), con una media que se ubica en 3,21 (DT= 0,710). Al tiempo que, entregan a cada alumno un rol dentro del grupo orientado a cooperar para lograr la realización de la tarea propuesta (69 mujeres y 24 hombres). Con una media de valor 2,76 (DT= 0,819).

Asimismo, una proporción elevada de docentes (138 docentes), implica al alumnado en la resolución de conflictos que surgen en el aula, aportando soluciones para ello (M= 3,32; DT= 0,648). En relación a las normas de la clase, las elaboran entre todos de forma compartida y consensuada (108 mujeres y 34 hombres). La media se sitúa, en este caso, en 3,44 (DT= 0,608). Quedando expuestas en el aula y recurriendo a ellas cuando es necesario (M= 3,52; DT= 0,654).

Además, los docentes (108 mujeres y 35 hombres) dan mucha importancia al mantenimiento de las normas de la clase (M= 3,57; DT= 0,573), teniendo claro los escolares los que se puede hacer y no hacer (139 docentes). Aquí la media se sitúa en 3,52 (DT= 0,643).

Cuando les preguntamos si el alumnado puede distribuir su trabajo como quiera, la gran mayoría se mostró en desacuerdo (93 mujeres y 21 hombres). El valor de la media se ubica en 2,07 (DT= 0,759).

Los profesores (85 mujeres y 28 hombres) no emplean las sanciones para motivar al alumnado ($M= 1,95$; $DT= 0,849$), y la mayoría de ellos potencia una enseñanza orientada hacia la interacción de grupos y estudiantes diversos (117 docentes). La media se sitúa en 2,98 ($DT= 0,792$).

Muchos de los docentes consideran que en la clase se producen alborotos con frecuencia (82 mujeres y 26 hombres) ($M= 2,07$; $DT= 0,792$), aunque afirman que el alumnado pone interés en lo que hacen en clase (112 de 149 profesores). El valor de la media se encuentra en 2,84 ($DT= 0,582$).

Discurren que entre la mayoría de los alumnos existe una relación positiva y de confianza (135 docentes), con una media de 3,16 ($DT= 0,594$), colaborando entre sí en las tareas ($M= 3,08$; $DT= 0,621$).

Finalmente, resaltar que los docentes sí dedican tiempo para hablar con sus estudiantes (112 docentes).

Estadísticos descriptivos			
	N	Media	Dsv. Típica
Mi papel como docente en el aula es de guía, orientador, y tengo un trato cercano con mis estudiantes.	149	3,62	,526
Empleo diferentes criterios en la formación de los grupos (carácter, rendimiento, competencias específicas, habilidades personales).	149	3,29	,661
Incorporo estrategias de aprendizaje cooperativo en el aula para favorecer la ayuda entre los escolares.	149	3,21	,710
Doy a cada alumno un rol dentro de su grupo y se orienta fundamentalmente a cooperar para lograr la realización de la tarea propuesta.	149	2,76	,819
Implico al alumnado en la resolución de conflictos que surgen en el aula, aportando soluciones para ello	149	3,32	,648
Las normas de la clase las elaboramos entre todos de forma compartida y consensuada.	149	3,44	,608
Las normas de la clase siempre están expuestas en el aula, y recurrimos a ellas cuando es necesario.	149	3,52	,654
Doy mucha importancia al mantenimiento de las normas de la clase.	149	3,57	,573
En el aula está muy claro todo lo que se puede y no se puede hacer.	149	3,52	,643
Cada alumno puede distribuir su trabajo como quiera.	149	2,07	,759
Utilizo las sanciones para motivar a mi alumnado.	149	1,95	,849
Potencio una enseñanza orientada hacia la interacción de grupos y estudiantes diversos	149	2,98	,792
En mi clase se producen alborotos con frecuencia.	149	2,07	,867
Mis alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en clase.	149	2,84	,582
Entre la mayoría de mis escolares existe una relación positiva y de confianza.	149	3,16	,594
Mis alumnos colaboran entre sí en las tareas.	149	3,08	,621
Dedico poco tiempo para hablar con mis estudiantes.	149	1,68	1,060
Valid N	149		

Tabla 11.31: Estadísticos descriptivos de la estructura social del aula

XI.I.VII. Dimensión 5: Estructura comunitaria.

La cuarta dimensión que abordamos se refiere a la estructura comunitaria, es decir, la participación de otros agentes en la acción educativa, *¿qué otros participan?* La escuela, por sí sola, no puede satisfacer las necesidades de formación de los ciudadanos, sino que la organización del sistema educativo, debe contar con la colaboración y participación de las familias como agentes primordiales que son de los estudiantes, que ellos deben formar (Ortiz, 2011). Además de la inclusión de otros agentes que pueden llegar a dinamizar y revitalizar la vida del centro y, por ende, del aula.

Para ello seleccionamos tres variables, que van desde la colaboración de invitados al aula, la realización de actividades en las que la participación de las familias es esencial, y la cooperación del docente con compañeros del centro.

Estadísticos descriptivos			
	N	Media	Dsv. Típica
<i>Promuevo que vengan invitados (expertos, familias, alumnos del centro, docentes, etc.) a la clase para hablar sobre cuestiones que estemos trabajando.</i>	149	2,68	,945
<i>Llevo a cabo diferentes actividades (talleres, salidas, visitas, etc.) en la que la participación de las familias es fundamental.</i>	149	2,82	,901
<i>Colaboro con compañeros de mi mismo ciclo y con otros docentes con los que comparto inquietudes sobre la enseñanza.</i>	149	3,45	,620
Valid N	149		

Tabla 11.32: *Estadísticos descriptivos de la estructura comunitaria*

Tras analizar los resultados, comprobamos que 80 docentes *promueven que vengan invitados a la clase* para hablar sobre cuestiones que estén trabajando (M= 2,68; DT= 0,945). Asimismo, gran parte del colectivo docente (97) *llevan a cabo diferentes actividades en las que la participación de las familias es fundamental*. El valor de la media se sitúa en 2,82 (DT= 0,901). Y, finalmente, 139 docentes *colaboran con compañeros* del mismo ciclo y con otros docentes con los que compartir inquietudes sobre la enseñanza. La media se ubica en 3,45 (DT= 0,620).

Tras este análisis comprobamos que el proceso de enseñanza-aprendizaje se extiende a otros agentes y que la configuración de redes de colaboración entre el profesorado es una realidad en los centros educativos participantes.

Estructura Comunitaria				
Estructura comunitaria		Sexo		
		Mujer	Hombre	Total
Promuevo que vengan invitados (expertos, familias, alumnos del centro, docentes, etc.) a la clase para hablar sobre cuestiones que estemos trabajando.	Totalmente en desacuerdo	10	4	14
	Algo de acuerdo	39	16	55
	Bastante de acuerdo	34	10	44
	Totalmente de acuerdo	29	7	36
Llevo a cabo diferentes actividades (talleres, salidas, visitas, etc.) en la que la participación de las familias es fundamental.	Totalmente en desacuerdo	8	4	12
	Algo de acuerdo	28	12	40
	Bastante de acuerdo	48	12	60
	Totalmente de acuerdo	28	9	37
Colaboro con compañeros de mí mismo ciclo y con otros docentes con los que comparto inquietudes sobre la enseñanza.	Totalmente en desacuerdo	0	0	0
	Algo de acuerdo	3	7	10
	Bastante de acuerdo	48	14	62
	Totalmente de acuerdo	61	16	77

Tabla 11.33: Resultados de la estructura comunitaria

XI.I.VIII. Dimensión 6: Facilitadores en la acción educativa.

Con esta dimensión profundizamos en aquellos elementos que facilitan la labor docente y la impulsan.

En primer lugar, el facilitador que más predomina es *la motivación y la participación del alumnado* (145 docentes) (M= 3,58; DT= 0,572), en segundo lugar, *el compañerismo y el trabajo en equipo* (139 profesores) (M= 3,44; DT= 0,619), seguido del *apoyo y la colaboración de las familias* (124 docentes) (M= 3,19; DT= 0,811). En cuarto lugar, una *formación específica y continua* (123 docentes) (M= 3,08; DT= 0,767), la *elaboración de nuevos materiales y recursos para el aula* (121 docentes) (M= 3,14; DT= 0,762) ocupa el quinto lugar. Y, finalmente, *el reconocimiento de la práctica docente* (109 profesores) (M= 2,97; DT= 0,870).

Facilitadores en el aula		Sexo			
		Mujer		Hombre	
			%		%
Elaboración de nuevos materiales y recursos para el aula	Nunca o casi nunca	1	33,3%	2	66,7%
	Pocas veces	15	60,0%	10	40,0%
	Muchas veces	54	78,3%	15	21,7%
	Siempre o casi siempre	42	80,8%	10	19,2%
El compañerismo y trabajo en equipo	Nunca o casi nunca	0	0,0%	0	0,0%
	Pocas veces	6	60,0%	4	40,0%
	Muchas veces	47	73,4%	17	26,6%
	Siempre o casi siempre	59	78,7%	16	21,3%
El reconocimiento de la práctica docente	Nunca o casi nunca	7	77,8%	2	22,2%
	Pocas veces	23	74,2%	8	25,8%
	Muchas veces	46	71,9%	18	28,1%
	Siempre o casi siempre	36	80,0%	9	20,0%
El apoyo y la colaboración de las familias	Nunca o casi nunca	4	66,7%	2	33,3%
	Pocas veces	12	63,2%	7	36,8%

La motivación y participación del alumnado	Muchas veces	51	79,7%	13	20,3%
	Siempre o casi siempre	45	75,0%	15	25,0%
	Nunca o casi nunca	1	100,0%	0	0,0%
	Pocas veces	1	33,3%	2	66,7%
	Muchas veces	40	74,1%	14	25,9%
	Siempre o casi siempre	70	76,9%	21	23,1%
Una formación específica y continua	Nunca o casi nunca	4	66,7%	2	33,3%
	Pocas veces	9	45,0%	11	55,0%
	Muchas veces	60	75,9%	19	24,1%
	Siempre o casi siempre	39	88,6%	5	11,4%

Tabla 11.34: Resultados de los facilitadores en el aula

Estadísticos descriptivos			
	N	Media	Dsv. Típica
Elaboración de nuevos materiales y recursos para el aula	149	3,14	,762
El compañerismo y trabajo en equipo	149	3,44	,619
El reconocimiento de la práctica docente	149	2,97	,870
El apoyo y la colaboración de las familias	149	3,19	,811
La motivación y participación del alumnado	149	3,58	,572
Una formación específica y continua	149	3,08	,767
Valid N	149		

Tabla 11.35: Estadísticos descriptivos de los facilitadores en el aula

XI.I.IX. Dimensión 7: Obstáculos en la vida del aula.

Cualquier experiencia que trabaje desde un enfoque innovador, se puede ver enfrentada a un conjunto de limitaciones que pueden llegar a obstaculizar su desarrollo.

A través de una revisión de la literatura, llegamos a la conclusión que los elementos que con más frecuencia frenan o dificultan el desarrollo de prácticas alternativas son el desconocimiento por parte del profesorado, la falta de motivación del alumnado, la fuerte influencia de las pruebas estandarizadas y/o diagnósticas, la necesidad o falta de apoyo externo, la escasez de tiempo para la planificación docente y elaboración de materiales y/o recursos, un horario rígido y cerrado, la oposición por parte de compañeros, entre otros. *Nuestro propósito es detectar los problemas más frecuentes en la vida del aula.*

Obstáculos en la dinámica de enseñanza				
Obstáculos		Sexo		
		Mujer	Hombre	Total
<i>Escasa participación y/o compromiso familiar.</i>	Nunca o casi nunca	24	5	29
	Pocas veces	42	13	55
	Muchas veces	32	17	49
	Siempre o casi siempre	14	2	16
<i>Falta de tiempo para la planificación docente y la elaboración de materiales y/o recursos.</i>	Nunca o casi nunca	18	2	20
	Pocas veces	29	14	43
	Muchas veces	42	14	56
	Siempre o casi siempre	23	7	30
<i>Horario rígido.</i>	Nunca o casi nunca	34	5	39
	Pocas veces	47	16	63
	Muchas veces	24	14	38
	Siempre o casi siempre	7	2	9
<i>Fuerte presencia de pruebas externas y/o diagnósticas.</i>	Nunca o casi nunca	40	5	45
	Pocas veces	37	11	48
	Muchas veces	21	16	37
	Siempre o casi siempre	14	5	19
<i>No disponer de un equipo de compañeros/as para poner en marcha proyectos innovadores.</i>	Nunca o casi nunca	60	18	78
	Pocas veces	28	7	35
	Muchas veces	16	8	24
	Siempre o casi siempre	8	4	12
<i>Necesidad de recursos y de materiales.</i>	Nunca o casi nunca	20	6	26
	Pocas veces	45	18	63
	Muchas veces	31	11	42
	Siempre o casi siempre	16	2	18
<i>No saber cómo incorporar nuevas ideas adquiridas en cursos de formación, talleres...</i>	Nunca o casi nunca	43	8	51
	Pocas veces	50	20	70
	Muchas veces	14	8	22
	Siempre o casi siempre	5	1	6
<i>Oposición de compañeros/as.</i>	Nunca o casi nunca	75	21	96
	Pocas veces	20	14	34
	Muchas veces	13	2	15
	Siempre o casi siempre	4	0	4
<i>Problemas de conducta en el aula.</i>	Nunca o casi nunca	40	10	50
	Pocas veces	35	17	52
	Muchas veces	29	6	35
	Siempre o casi siempre	8	4	12
<i>Peso en el centro del libro de texto.</i>	Nunca o casi nunca	55	14	69
	Pocas veces	33	15	48
	Muchas veces	21	7	28
	Siempre o casi siempre	3	1	4
<i>Entrada de especialistas en el aula.</i>	Nunca o casi nunca	75	22	97
	Pocas veces	28	14	42
	Muchas veces	7	1	8
	Siempre o casi siempre	2	0	2

Tabla 11.36: Resultados de los obstáculos en la dinámica de enseñanza

Tras la exploración de los resultados los obstáculos que más inciden en la dinámica de enseñanza, desde la voz de los docentes son: *falta de tiempo para la planificación docente y la elaboración de materiales y/o recursos* (86 docentes) (M= 2,64; DT= 0,952), seguido de la *escasa participación y/o compromiso familiar* (65 docentes) (M= 2,35; DT= 0,915) y de la *necesidad de recursos y materiales* (60 profesores) (M= 2,35; DT= 0,907). En un porcentaje muy bajo se encuentra la *entrada de especialistas en el aula* (10 docentes) (M= 1,43; DT= 0,660) y la *oposición de compañeros* (19 docentes) (M= 1,51; DT= 0,785).

Estadísticos descriptivos			
	N	Media	Dsv. Típica
<i>Escasa participación y/o compromiso familiar.</i>	149	2,35	,915
<i>Falta de tiempo para la planificación docente y la elaboración de materiales y/o recursos.</i>	149	2,64	,952
<i>Horario rígido.</i>	149	2,11	,866
<i>Fuerte presencia de pruebas externas y/o diagnósticas.</i>	149	2,20	1,013
<i>No disponer de un equipo de compañeros/as para poner en marcha proyectos innovadores.</i>	149	1,80	,986
<i>Necesidad de recursos y de materiales.</i>	149	2,35	,907
<i>Oposición de compañeros/as.</i>	149	1,51	,785
<i>No saber cómo incorporar nuevas ideas adquiridas en cursos de formación, talleres...</i>	149	1,89	,801
<i>Problemas de conducta en el aula.</i>	149	2,06	,946
<i>Peso en el centro del libro de texto.</i>	149	1,78	,845
<i>Entrada de especialistas en el aula.</i>	149	1,43	,660
Valid N	149		

Tabla 11.37: Estadísticos descriptivos de los obstáculos en el aula

XI.I.X. Conclusiones parciales del Estudio Extensivo.

Tras el análisis de resultados estamos dispuestos a presentar una serie de conclusiones que tienen como propósito recoger las premisas más significativas de las dimensiones estudiadas. Para presentar el desenlace del estudio extensivo, recurrimos a las categorías generales y a los propósitos de la investigación.

El análisis que realizamos es descriptivo, con la finalidad describir la realidad de la acción educativa de la población estudiada a través de una serie de dimensiones, extraídas a su vez, de las variables que intervienen y dan sentido a la dinámica de aula. Recurrimos a este análisis por la fácil comprensión que tiene para el lector, y por ende, para los participantes que cumplieron el cuestionario. *Como línea de investigación futura nos planteamos profundizar y contrastar los datos con otro tipo de análisis estadísticos.*

Las conclusiones las estructuramos de la siguiente manera: relativas a los datos de identificación de la muestra y a las dimensiones que profundizan en la acción educativa: estructura conceptual del aula, estructura académica, estructura organizativa, estructura social, estructura comunitaria, facilitadores y obstáculos.

XI.I.X.I. Conclusiones en función de los datos de identificación de la muestra, desde su contextualización y análisis sociodemográfico.

Los datos globales extraídos del análisis del cuestionario nos proporcionan una muestra con características homogéneas al tiempo que diversas. Cuando nos referimos a particularidades similares lo hacemos en función de la preocupación de los centros educativos por implementar proyectos de innovación educativa. Proyectos que inciden en la mejora de la práctica escolar, desde la atención a la diversidad, la coeducación, los derechos humanos (Escuela Espacio de Paz), el respeto al entorno natural y social (Ecoescuelas), el aprendizaje de idiomas, el fomento de la lectura, la innovación educativa y el desarrollo curricular, la evaluación de las necesidades del centro, el fomento del deporte y la salud, el apoyo a las familias y el acceso al conocimiento y la información.

Todos ellos al amparo de los nuevos desafíos de la sociedad del siglo XXI. Pequeños grandes pasos que van al encuentro de una nueva concepción de educación, dirigida al alumnado y a los agentes que le rodean.

En el capítulo II de la tesis doctoral, hacíamos hincapié en estos retos, llegando a la conclusión que la mejora de la escuela comienza con dar la voz a sus protagonistas, los escolares.

El *Proyecto de Coeducación* fomenta el derecho a la igualdad de género. Este proyecto queda amparado bajo la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres. En su Artículo 1. *Objeto de la Ley*, queda reflejado que “*las mujeres y los hombres son iguales en dignidad humana, e iguales en derechos y deberes. Tiene por objeto hacer*

efectivo el derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualesquiera de los ámbitos de la vida y, singularmente, en las esferas política, civil, laboral, económica, social y cultural para, en el desarrollo de los artículos 9.2 y 14 de la Constitución, alcanzar una sociedad más democrática, más justa y más solidaria”.

Los centros se muestran en la línea de apostar por la diversidad de particularidades en sus aulas, fomentando estrategias encaminadas a la inclusión educativa. Su preocupación se dirige hacia el respeto de los derechos humanos: derecho a la infancia y a la educación.

Otro de los grandes desafíos consiste en *hacer partícipes a las familias del aprendizaje de sus hijos e hijas, garantizar su colaboración y participación en la cotidianeidad de las escuelas*. En ocasiones, los centros educativos se convierten en verdaderas fortalezas que obstaculizan el paso al resto de la comunidad educativa. El *proyecto Comunidades de Aprendizaje*, se busca abrir las puertas de las escuelas a todos los agentes. Con sus actuaciones de éxito, potencian el acceso a la cultura y a la sociedad del conocimiento a quienes no han tenido la oportunidad de hacerlo. Alumnos/as, profesorado, familias, voluntarios, asociaciones convergen en un mismo espacio con la finalidad de garantizar logros significativos en los estudiantes.

Asimismo, *los centros participantes, tienden a convertirse en espacios donde la paz sea uno de los motores que garanticen una convivencia pacífica*. Según la ORDEN de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+), en su Artículo 6. Ámbitos de actuación, los centros que participen (11 centros escolares de la muestra) desarrollarán medidas y actuaciones para la mejora de sus planes de convivencia, al menos desde uno de los siguientes ámbitos de actuación: a. mejora desde la gestión y organización, b. desarrollo de la participación, c. promoción de la convivencia: desarrollo de valores, actitudes, habilidades y hábitos, d. prevención de situaciones de riesgo para la convivencia, e. intervenciones paliativas ante conductas contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia y, f. reeducación de actitudes y restauración de la convivencia.

Este proyecto, mantiene una estrecha relación con una de las dimensiones estudiadas, la estructura social, gracias al fomento de estrategias encaminadas a favorecer relaciones positivas -a nivel de centro y a nivel de aula- que motiven un ambiente de aprendizaje democrático y dialógico, basado en la resolución de conflictos.

Por otra parte, uno de los desafíos más inminentes y que lleva implementándose progresivamente desde hace años, tiene que ver con la incorporación de las *tecnologías educativas en el aula*. La población total participa de este proyecto. Abrir el aula a otros contextos o entornos gracias a la eliminación de las barreras espacio-temporales, a las nuevas formas de

acceder al conocimiento y producirlo, a los nuevos ambientes virtuales de aprendizaje... son, entre otras variables, alicientes para la mejora de la escuela desde las características de la sociedad a día de hoy. Las transformaciones emergentes desde los diversos sectores de ésta, hacen que la escuela tenga que abrirse a nuevas perspectivas y concepciones en torno a la información, la comunicación y el conocimiento.

Al mismo tiempo, *los centros educativos se acercan a otras culturas y horizontes con el fomento del plurilingüismo en las aulas*, enriqueciéndose de las posibilidades que nos brindan la diversidad de lenguas, así como el fomento de un *plan de lectura y de un plan para el uso de la biblioteca escolar*. Las fronteras se acercan y la comunicación entre personas de diferentes países es posible, gracias a proyectos como el *Portfolio Europeo de Implementación de las Lenguas*, el *Proyecto Inglés* y el *Proyecto Francés*. Éste último durante el curso 2012/2013 sólo fue desarrollado por un centro de los 19 de la muestra total. *Las razones que justifican el Porfolio son*: animar a todos a aprender más lenguas, cada uno dentro de sus capacidades, y continuar aprendiéndolas a lo largo de toda la vida; además, pretende facilitar la movilidad en Europa, mediante una descripción clara y reconocible internacionalmente de las competencias lingüísticas y, favorecer el entendimiento y la tolerancia entre los ciudadanos de Europa, mediante el conocimiento de otras lenguas y culturas (<http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>).

Aunque el *Programa Red Andaluza de Ecoescuelas* no aparece reflejado en los proyectos que extrajimos para la muestra, a través de los informantes clave (asesores del CEP) sí conocemos qué centro/s desarrollan este programa ejemplarmente. La Red Andaluza de Ecoescuelas es un programa de ámbito internacional, cuya finalidad es la gestión y certificación medioambiental en los centros educativos, implicando a éstos en un proceso efectivo de la mejora del medioambiente en su escuela y en sus comunidades locales. Por su propia metodología, favorece la calidad educativa, la investigación, el intercambio de experiencias y la igualdad de género⁷⁷.

Este proyecto supone crear en el alumnado concienciación respecto al entorno medioambiental que le rodea. Hay centros escolares que por su enclave se prestan a realizar proyectos educativos que tengan como fin la mejora del contexto natural en el que se estaciona.

Tal es el caso del C.E.I.P. Marismas de Hinojos. Concretamente, esta escuela recibió el 12 de mayo del 2015, un reconocimiento al compromiso educativo que otorga la delegación territorial de Educación, Cultura y Deporte. Recibió ese premio gracias a un proyecto educativo integrador, cuya

⁷⁷Recuperado

de

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/OEE/planesyprogramas/PROGRAMASEDUCATIVOS/PROGRAMAS_EDUCACION_AMBIENTAL/ECOESCUELAS

finalidad es educar en valores universales a través de la integración de la escuela en la vida social del municipio⁷⁸.

Con el programa “*El Deporte en la Escuela*” (Orden de 15 de noviembre de 2011, conjunta de las Consejerías de Educación, Salud, y Turismo, Comercio y Deporte, por la que se aprueban los programas de deporte en edad escolar que integran el Plan de Deporte en edad escolar de Andalucía en el curso 2011/2012), actualmente denominado Escuelas Deportivas se persigue realizar una oferta multideportiva al alumnado de los centros públicos de Andalucía, acentuando el carácter educador, socializador y motivacional del deporte en edad escolar y facilitando el acceso del alumnado de Primaria y Secundaria a la práctica deportiva. Este programa fomenta en niños y niñas la práctica de la actividad física, lo que se traduce en hábitos de vida activa y saludable que palían las tasas crecientes de sobrepeso y obesidad que se están dando en la infancia y la juventud.

El proyecto de *Innovación Educativa y Desarrollo Curricular* y, el *Plan de Autoevaluación y Mejora*, inciden directamente en la finalidad de la investigación: *“Analizar y comprender las variables que intervienen en la acción educativa en el aula, desde un enfoque interactivo y sistémico, encaminado a la formulación de propuestas que favorezcan la mejora de la clase, mediante planteamientos innovadores, acordes y adaptados a una sociedad que evoluciona avivadamente, así como a las demandas que la infancia de hoy reclama”*. La participación en estos proyectos es prácticamente mayoritaria: 12 centros inscritos en el proyecto Innovación Educativa y Desarrollo, 9 centros para el Plan de Autoevaluación y Mejora, curso 2012/2013.

Ante la *ubicación de los participantes del estudio*, la mayor concentración de centros educativos se encuentra en la comarca del Condado, con las localidades de *Almonte* (23.046 habitantes), *Bollullos Par del Condado* (14.393 habitantes), la *Palma del Condado* (10.618 habitantes), *Beas* (4.162) e *Hinojos* (3.905 habitantes), seguido de la Costa, cuyos centros escolares se ubican en *Matalascañas* (785 habitantes) y *Ayamonte* (19.690); el área Metropolitana de Huelva, con la localidad de *Moguer* (21.302 habitantes) y, la comarca del Andévalo, con la participación de tres escuelas de *Valverde del Camino* (12.523).

Los centros educativos que mayor número de proyectos llevaron a cabo durante el curso 2012/2013 fueron el C.E.I.P. Los Molinos, el C.E.I.P. Marismas de Hinojos y el C.E.I.P. Las Viñas.

Como *características particulares de la muestra*, el género femenino es el que mayor alto grado de participación ha tenido en el cuestionario, con un 75,17%. Este dato coincide proporcionalmente con los de la realidad andaluza en su conjunto. Paralelamente, respecto al *nivel educativo* en el que imparte docencia el profesorado participante, hay una clara tendencia hacia la etapa de Educación Infantil (40,94%).

⁷⁸Recuperado de <http://www.condadonoticias.com/index.php/actualidad-656/4218-el-ceip-marismas-de-hinojos-obtiene-un-premio-educativo-de-parte-de-la-junta>

Los *años de experiencia* se sitúan entre los 6 y los 10 años de docencia. Una fase en la carrera profesional caracterizada por la diversificación, a medio camino, del cuestionamiento (Huberman, 1989). Es una etapa donde predomina el cambio y el activismo. En cuanto a la *edad del profesorado*, el colectivo se ubica entre los 31 y 35 años, en la etapa más larga del desarrollo evolutivo del ser humano, la madurez, concretamente en la fase de madurez joven (20-40 ó 45 años).

Una de las cuestiones clave en la caracterización de la muestra tiene que ver con el *perfil formativo del profesorado*. En este caso, la tendencia se vincula con la diplomatura de Magisterio (83,22%). Una muestra que se caracteriza por su estabilidad en la plantilla. Un 86,58% de colectivo docente son funcionarios frente a un 8,72% de interinidad.

En relación a los *cargos de gestión desempeñados en el centro escolar*, el 56,38% ejerce labores de tutoría de un grupo de alumnos/as. A esta labores de tutoría se le añaden otras funciones como puede ser coordinador de ciclo más tutor/a (9,40%), jefe de estudios y tutor/a (9,40%), tutor/a y coordinador/a de programa (4,70%). Para nuestro estudio es relevante esta información, dado que nos proporciona una visión más ajustada de la realidad cotidiana de las aulas de infantil y primaria. Es decir, las respuestas quedan ajustadas a la labor docente con un grupo-clase específico.

En el marco de la formación del profesorado unida a su labor docente en un espacio concreto, se hace del todo necesario hacer visibles prácticas educativas innovadoras. Autores como Zabalza (2012:19) destacan que con frecuencia, *“la acción educativa se construye bajo dos circunstancias que alteran su potencialidad transformadora: el individualismo y la opacidad. Pero las buenas cosas deben conocerse”*. Bajo esta premisa situamos la premura en conocer *qué porcentaje de docentes cuentan con publicaciones de relativas a su experiencia profesional en revistas educativas dentro del marco nacional e internacional*. El 87,92% no cuenta con publicaciones, sólo el 12,08%. Este dato es relevante dado que los informantes clave (asesores de los Centros del Profesorado) destacan y justifican las buenas prácticas de algunos de los centros de la muestra. Los centros educativos que tienen publicaciones son: el C.E.I.P. Virgen del Rosario, el C.E.I.P. Dunas de Doñana, el C.E.I.P. Los Molinos, el C.E.I.P. Moreno y Chacón, el C.E.I.P. Menéndez y Pelayo, el C.E.I.P. Lope de Vega, el C.E.I.P. Marismas de Hinojos y el C.E.I.P. Zenobia Camprubí.

Esta variable la incluimos en la línea estratégica de identificación, análisis, representación y visibilización de buenas prácticas en los diferentes niveles del Sistema Educativo. La UNESCO recoge como uno de los objetivos prioritarios y esenciales para la educación de esta década: *“Promouvoir l’experimentation, l’innovation ainsi que la diffusion et le partage de l’information et des meilleures pratiques, de même que le dialogue*

sur les principes d'action dans le domaine de l'éducation" (UNESCO 31C/4)⁷⁹

Al mismo tiempo, recogemos como cuestión importante, el hecho de que *el/la docente lea o no revistas de educación*. Y lo acogemos como relevante porque consideramos que para la educación de ahora, del siglo XXI, es necesaria la actualización constante en materia formativo-educativa. Las revistas educativas de divulgación o aquellas más científicas aportan al profesorado bases para la mejora de la práctica en el aula, nuevas ideas y métodos que incorporar, así como una actitud crítica y reflexiva ante el propio rol docente. Considerando tal preocupación, el 58,93% de las docentes lee frente a un 41,07% que no lo hacen. Asimismo, el 51,35% de los maestros no leen con frecuencia frente a un 48,65% que sí suelen hacerlo. Las revistas que más se consultan son: *Cuadernos de Pedagogía*, *Maestra de Infantil*, *Maestra de Primaria*. Haciendo balance de la situación destacar que un alto porcentaje del profesorado no lee revistas, sin desechar otros medios de divulgación de la información (libros, manuales...).

En armonía con la actualización docente mediante la lectura de revistas educativas, recurrimos a los *cursos de formación*. Como conclusión extraemos que el profesorado prefiere recurrir a los cursos que gestiona y planifica el Centro del Profesorado al que pertenecen o bien de otras entidades. La mayor parte del colectivo docente (88 maestros/as) recurre a ellos como eslabón en su proceso de formación permanente, en menor medida se encuentran las Conferencias, Congresos, participación en Proyectos de Innovación e Investigación, talleres. La formación está presente, puede ser que se recurra a los cursos que organiza el Centro del Profesorado porque se encuentre más al alcance de los docentes y la comunicación con ellos sea cercana, por lo que la divulgación de los cursos a través de los CEP es un continuum en cada centro escolar.

La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, con *"la finalidad de dar respuesta a la formación de los profesionales de la educación, consolida una estructura organizativa, recogida en su artículo 20, en el que se especifica que el desarrollo profesional docente para la mejora de la práctica educativa en los centros escolares se promoverá a través del Sistema Andaluz de formación Permanente del Profesorado, organizado en una red de centros del profesorado, que contarán con autonomía pedagógica y de gestión. Y previamente en el artículo 19 establece que la oferta de actividades de formación permanente debe responder a las líneas estratégicas del sistema educativo, a las necesidades demandadas por los centros y al diagnóstico de necesidades que se desprenden de los planes de evaluación desarrollados"*. En este caso, los Centros del Profesorado en Andalucía, *"como impulsores de espacios de vanguardia, renovación y colaboración*

⁷⁹BIDDH, OSCE, HCDH, UNESCO (2011). Education aux droits d l'homme dans les systèmes scolaires d'Europe, d'Asie centrale et d'Amérique du Nord. Recueil des bonnes pratiques. Varsovie: Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'OSCE. Extraído el 13 de octubre de 2015 en <http://www.osce.org/odihr>.

entre el profesorado, desde su constitución han servido de apoyo para la formación, innovación e intercambio de información y experiencias del profesorado” (Orden de 31 de julio de 2014).

La Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, señala en su introducción, que la formación del profesorado en Andalucía se ha convertido en un factor clave en el desarrollo de una enseñanza de calidad. La orden incluye las líneas estratégicas de formación:

- i. La formación del profesorado vinculada a la mejora de las prácticas educativas, el rendimiento y el éxito educativo de todo el alumnado.
- ii. La formación del profesorado como factor clave para el perfeccionamiento continuo y la capacitación profesional docente.
- iii. La formación del profesorado como impulsora del conocimiento compartido y producido en los centros educativos, de la investigación y la innovación educativa y de las buenas prácticas.
- iv. La formación del profesorado como apoyo a la progresiva transformación de los centros educativos en entornos colaborativos de aprendizaje y formación en los que participan todos los miembros de la comunidad educativa.
- v. La formación del profesorado de Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, Enseñanza Oficial de Idiomas y Educación Permanente como herramienta para conectar la educación con la realidad productiva y el empleo.

Nuestro estudio mantiene una estrecha relación con las líneas estratégicas de formación presentadas. No obstante, haciendo alusión a la *formación del profesorado vinculada a la mejora de las prácticas educativa, el rendimiento y el éxito educativo de todo el alumnado*, esta línea considera que la *“formación del profesorado está vinculada a la práctica educativa, de tal manera que incida directamente en ella, con una repercusión concreta y positiva en la formación y el rendimiento del alumnado, y es con esta premisa como deben contemplarse las demandas formativas. La formación del profesorado debe partir de los contextos ordinarios de aprendizaje del alumnado, es decir, del centro y del aula, incardinarse en ellos, transformar las prácticas, evaluar los cambios que ha producido y volver a proponer soluciones de mejora ante los nuevos datos analizados; y todo ello, desde el enfoque de un currículo, basado en la adquisición de las competencias clave, que atienda a la igualdad y equidad para todo el alumnado”* (Punto 3. Líneas estratégicas de formación. Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado).

La mejora de la práctica docente mediante estrategias de formación del profesorado, nos conduce a *cómo repercuten las acciones de formación en la dinámica de aula*. Desde el punto de vista del profesorado, las acciones que más peso y significatividad presentan para la acción educativa son: favorecer el aprendizaje del alumnado, así como su motivación, la actualización docente, junto a la incorporación de nuevas experiencias e ideas para la

práctica docente con carácter estable. Al tiempo que les ayudan a entender más los problemas diarios de la práctica.

Como consideración final a las repercusiones de las acciones de formación, 137 docentes consideran que la formación permanente actual sirve para mejorar su práctica en el aula frente a 12 maestros/as que lo contemplan desde otro enfoque.

XI.I.X.II. Conclusiones en función de las dimensiones analizadas.

Dimensión 1: Estructura conceptual del aula.

Desde la dimensión 1 nos interesa desvelar qué concepción de aula subyace en el pensamiento docente. La literatura científica (Coll, 2008; Merchán, 2009; Eisner, 1992; Sarason, 2003) actual imprime el aula como un espacio singular y eminentemente especial en la línea de la mejora escolar. Es una locución que entraña múltiples características ligadas a las variables que dan sentido a la acción educativa. El propósito es *definir el concepto de aula en base a planteamientos innovadores, además de analizar las características que subyacen en la misma.*

Autores como Parrilla, Gallego y Murillo (1996) realizan una clarificación del aula como espacio educativo, en el que señalan las distintas visiones que se pueden adoptar ante una realidad social que demanda métodos diferentes de análisis. Recalcan que según como concibamos el aula, y según cual sea nuestro particular punto de vista sobre la misma, así será el proceso educativo que se desarrolle en su seno.

De las definiciones que seleccionamos para el estudio extensivo, los docentes contemplan el aula como:

- i. En primer lugar, como *un espacio donde docentes y estudiantes, así como otros agentes, conviven con el fin de enseñar y aprender.*
- ii. En segundo lugar, como *un escenario que se nutre continuamente de aportaciones del medio donde se ubica.*
- iii. En tercer lugar, como *un espacio que nos lleva a conocer otras realidades, conectar con personas del mundo, acercarnos a noticias actuales... a través de medios tecnológicos y/o dispositivos digitales.*
- iv. En cuarto lugar, como *cualquier lugar dentro o fuera del centro en el que el conjunto de docentes, alumnos van al encuentro de un dato, de una experiencia, de una observación o de una práctica.*
- v. En último lugar, como *la sala donde se celebran las clases en los centros docentes.*

Para el profesorado, el aula es un espacio físico como continente de unas relaciones de enseñanza y aprendizaje. Es un lugar en el que conviven escolares y docentes, abierto a la participación de otros agentes educativos. Es algo más que el espacio en el que solo se transmiten ideas o pautas de comportamiento. Las interacciones didácticas que se producen en ella, la

configuran como un escenario vivo, de negociación de significados, así como un lugar inserto en una estructura cultural (intercultural).

Asimismo, el aula se traduce como un escenario que se nutre de las aportaciones del medio. Hablamos de un aula abierta al exterior, al contexto que la rodea. Un aula preocupada por problemáticas sociales, que brinda oportunidades al alumnado para conocer y comprender su entorno, su medio, y que le ofrezca posibilidades para transformarlo. A este respecto, Delval (2002:142) señala:

“Esta vinculación de la escuela con el medio social y apertura hacia el exterior tienen que realizarse en varias direcciones y aspectos. Por una parte, las escuelas y centros educativos deberían convertirse en centros de cultura para la comunidad que la rodea, y deberían estar abiertas a todos. En segundo lugar, la actividad escolar debería recibir aportaciones culturales y de todo tipo de los miembros de la comunidad, incluyendo a los padres de los alumnos, pero sin restringirse a ellos. En tercer lugar, la escuela debería ser un laboratorio en el que se analizan los problemas sociales y culturales de la comunidad, y de la sociedad en su conjunto. En este sentido, y en cuarto lugar, la escuela podría aportar soluciones a los problemas que se plantean en la sociedad que la rodea”.

El docente, además, se hace eco de la importancia de los recursos digitales en el aula. En este caso, la conciben como un lugar que amplía la comunicación, pudiéndose acercar a personas que se encuentran a miles de kilómetros de distancia, la búsqueda de noticias en tiempo récord, entre otros. La educación a día de hoy se caracteriza por nuevas formas de acceder al conocimiento, de producirlo y de divulgarlo, gracias a la incorporación de las tecnologías de la información en el aula.

En cuarto lugar, el colectivo de docentes discurre que el aula puede ser cualquier lugar dentro o fuera del centro. Es decir, que el aprendizaje también se produce en diferentes sub-escenarios que no sean las cuatro paredes del aula.

Finalmente, y en último lugar, piensan el aula como la acepción más convencional y homogénea, es decir, la sala donde se celebran las clases en los centros docentes.

Como conclusión final, estamos en la tesitura de exponer que los docentes participantes dan prioridad a la clase como grupo humano, en el que se gestan unas relaciones específicas entre los diversos agentes y abierta al mundo que le rodea; ya sea gracias al contacto directo o bien, mediante los dispositivos digitales.

Se trata de avanzar hacia la consideración de un aula ajustada a las nuevas demandas de la educación del siglo XXI. Alcanzar planteamientos novedosos, acordes a la infancia de ahora. Es en el aula donde el alumnado pasa la mayor parte del tiempo, consideremos la misma como aquel lugar en el que tiene lugar la libre circulación de ideas, donde se reviva la experiencia del alumnado y sea capaz de encender su chispa.

Dimensión 2: Estructura académica del aula.

Las conclusiones de la segunda dimensión la estructuramos en dos secciones: el currículo y la dinámica de enseñanza.

a. Currículo ¿Qué enseñar?

Las conclusiones, en función de los datos obtenidos, nos muestra que *el profesorado tiene flexibilidad para decidir lo que va a ser enseñado en el aula*. Asimismo, manifiestan que *adaptan el currículo en función de las características del alumnado*.

En cuanto a la selección de los temas, *tienen en cuenta el grado de interés y de motivación para los escolares* y que *se ajusten a los contenidos y las competencias* que aparecen recogidos en el currículo.

Respecto a *si la selección de contenidos se realiza en función de las pruebas de diagnóstico*, la diferencia no resulta tan notable, 90 docentes no tienen en cuenta las pruebas frente a 59 que sí. Con este dato comprobamos que a los docentes les preocupa –no en proporción elevada– los resultados en las pruebas de diagnóstico. La fuerte presencia de pruebas estandarizadas que marcan el biorritmo de numerosas instituciones escolares, se ha convertido en una fuente de desvelo e inquietud para maestros y maestras.

Si tenemos en cuenta la voz de los estudiantes para la selección de los temas que se trabajan en el aula, *la mayor parte del colectivo docente no debate con sus escolares la selección de unos temas frente a otros* y que los estudiantes aporten razones justificadas para ello. Sin embargo, *sí se tienen en cuenta las ideas del alumnado durante el desarrollo de los diferentes temas* que se plantean para el aula. Autores como Pozuelos y Romero (2002:93) apuntan que:

“(...) si las ideas del alumnado se tienen en cuenta exclusivamente al principio y se desprecia su valor en otros momentos del proceso, se estará haciendo un uso estático y restringido de ellas, pues son consideradas previas, y por tanto sólo utilizables “antes de...” y, como sabemos, las ideas cambian y evolucionan desde el mismo momento en que se entra en contacto con nueva información y aquellas que fueron inicialmente importantes pronto dejan de ser pertinentes a efectos de la promoción de los nuevos conocimientos aparecidos a lo largo de la experiencia planteada”.

Los docentes fomentan la participación de los escolares en el currículo para el desarrollo de los temas, pero en el momento de negociar las temáticas prefieren seleccionarlás individualmente.

En el momento de seleccionar los contenidos para la planificación didáctica, los docentes recurren, además, a *aquellos contenidos que tienen relevancia social y que abordan problemáticas actuales*.

Acercándonos al empleo del libro de texto en el aula, *un total de 86 docentes siguen la organización y secuenciación de los contenidos presentes*

en el libro de texto. Manteniendo una actitud de apertura hacia la incorporación de otros contenidos no presentes en el libro de texto.

Finalmente, en relación al *empleo de fuentes de informaciones diversas* para extraer los conocimientos, cabe decir que el profesorado recurre muchas veces o siempre o casi siempre a múltiples fuentes dependiendo de la temática a trabajar.

Poner en marcha una propuesta o planificación didáctica implica, necesariamente, hacer empleo de diferentes recursos y materiales que faciliten tanto la acción del docente como la actividad de los escolares (Cañal, Lledó, Pozuelos y Travé, 1997).

Podemos concluir que los centros que se encuentran implementando proyectos de innovación, en la provincia de Huelva, tienen flexibilidad para decidir lo que va a ser enseñado en el aula, adaptan el currículum en función de las características del alumnado, tienen en cuenta que los temas sean interesantes y atractivos para los escolares, además de que se adecúen a los contenidos y competencias que aparecen recogidos en el currículum oficial. Además, para el desarrollo de los temas se ayudan de las ideas y las experiencias del alumnado. Incorporan contenidos que aborden problemáticas sociales, aunque siguen la secuenciación de los contenidos presentes en el libro de texto y emplean fuentes de información diversa para extraer los conocimientos.

b. Dinámica de enseñanza ¿Cómo enseñar?

En primer lugar, abordamos a las conclusiones obtenidas de la **planificación de la enseñanza**. Tras analizar los datos obtenidos, observamos que *los docentes antes de diseñar la planificación didáctica tienen en cuenta las ideas de los alumnos y las incorporan en la misma*. En este caso, evidenciamos que los y las docentes de la Etapa de Educación Infantil (40,9%) son los que más incorporan las ideas de sus estudiantes al diseño de sus propuestas didácticas.

En relación con *los elementos curriculares que se planifican*, casi la totalidad del colectivo docente (134 maestros/as) tienen en cuenta: objetivos, contenidos, competencias, actividades, recursos, metodología, estrategias y evaluación. Al tiempo que *tienen en cuenta las características del alumnado y adaptan la planificación en función de ellas*.

Si pensamos la planificación desde un enfoque deliberativo y reflexivo, tenemos que tener en cuenta cuatro dimensiones esenciales: profesorado, alumnado, materia y contexto (Schwab, 1983; cit. por Contreras, 1990). Puede considerarse a la planificación como una gran herramienta con la que el profesorado puede contar a la hora de analizar e investigar la práctica educativa en el aula con objeto de comprenderla y mejorarla (Cañal, Lledó, Pozuelos y Travé, 1997).

Por otra parte, en la tarea de planificar resulta esencial compartir ideas, propuestas y experiencias con compañeros/as del centro escolar. La conclusión es *que los docentes recurren a sus compañeros/as a la hora de*

planificar. El trabajar de forma compartida y en colaboración se suele presentar como un signo de calidad educativa.

“Se habla hoy de la aparición del paradigma de la colegialidad, de una forma de entender la escuela asentada en la concepción participada del proyecto educativo, en el desarrollo coordinado de la acción y en la revisión compartida de la actividad de una forma de potenciar la profesionalidad de los docentes y de mejorar la calidad de la enseñanza” (Santos Guerra, 1989:24).

Asimismo, los docentes se consideran flexibles en la planificación de la enseñanza e improvisan en alguna ocasión. Dejando al margen el control en la planificación de la enseñanza, permitiéndose salirse de lo ajustado en la propuesta didáctica. Siendo necesario, tal como plantea GimenoSacristán (1992:314):

“Pensar antes de decidir, observar y registrar lo que ocurre cuando se realiza y aprovechar los resultados y anotaciones tomadas sobre el proceso seguido para volver a diseñar el momento siguiente y guardar noticia de cómo hay que hacerlo otra vez”.

Sin embargo, siguen el libro de texto, aunque incluyen nuevas aportaciones. Este hecho nos manifiesta que el peso del libro de texto sigue estando presente, aunque la planificación se encuentre abierta a la incorporación de nuevas propuestas.

En segundo lugar, resaltamos las conclusiones derivadas de las **actividades de aprendizaje**. A través de una panorámica general, las actividades que más se desarrollan en el aula son aquellas que utilizan el juego como diversión y como facilitador de aprendizajes. A la par que actividades en las que el alumnado tenga la oportunidad de expresarse libremente sobre cuestiones, acontecimientos, textos. Además, tienen un alto grado de demanda entre el profesorado aquellas actividades en las que el niño o la niña tenga que exponer sus ideas (debates, diálogos, tertulias, lluvia de ideas, cuestionarios...). Por otro lado se encuentran las actividades menos empleadas por los docentes, como son: actividades donde los niños y las niñas tengan que producir y difundir información, aquellas actividades que siguen la secuencia de localiza, lee, responde y memoriza, y las actividades donde el alumnado se comunique e interactúe con otros compañeros/as del mismo centro o de escuelas de lugares diversos, a través del correo electrónico, red social educativa Edmodo, videoconferencias...

Comprobamos que las actividades a las que menos recurre el profesorado son aquellas que implican el uso de los dispositivos digitales e Internet.

En relación a si los escolares tienen la posibilidad de escoger las actividades, la mayor parte de los docentes señalan que pocas veces o nunca o casi nunca. Asimismo, el profesorado considera que no diseña actividades demasiado elaboradas, sin favorecer en el alumnado un nivel de complejidad intelectual alto.

Finalmente, comprobamos que las actividades se suelen desarrollar en pequeños grupos (26,85%), seguido de la opción simultáneo en todo el aula (21,48%) e individual (20,81%). Señalar que es en la Etapa de Educación Infantil la que más emplea el agrupamiento en pequeños grupos. Ante el tradicional individualismo, es necesario un enfoque más cooperativo entre alumnos y alumnas en la producción del conocimiento (Jiménez, 2006).

En tercer lugar, nos detenemos en las conclusiones más significativas de los **materiales curriculares**.

Las actividades de aprendizaje y los materiales curriculares forman un tándem inseparable.

Las conclusiones nos dirigen hacia *los materiales que más se emplean en el aula*, éstos son: otros recursos impresos (textos, mapas, cuadernos, fotocopias, revistas temáticas...), material de la biblioteca de aula y de la biblioteca del centro, fichas, materiales tecnológicos icónicos, sonoros y audiovisuales; y los que menos, materiales extracurriculares y del entorno, material aportado por el alumnado y materiales de observación de fenómenos físicos, sistemas de registros y anotación de datos.

Para el Proyecto de Fomento a la Lectura, es necesario el uso de los libros procedentes de la biblioteca de aula y de la biblioteca del centro. En este caso, podemos concluir que es un proyecto que tiene especial incidencia en el contexto escolar si lo relacionamos con los materiales que más se emplean en el aula.

Siguiendo con la última categoría de la dinámica de enseñanza, **la evaluación**, la mayor parte del colectivo docente realiza una *evaluación al final de cada unidad didáctica, lección o tema*. Asimismo, *evalúan al principio y al final de cada trimestre*.

En relación a los aspectos que evalúan, la mayoría señala que *evalúan todos los aspectos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje* con vistas a introducir mejoras pero, a su vez, *pretenden llevar un control de los resultados*.

A la hora de *brindar la oportunidad a los estudiantes para que evalúen su propio aprendizaje*, 67 docentes sí lo hacen frente a 82 que no lo hacen. Lo mismo ocurre cuando les preguntamos si los *criterios de evaluación son conocidos y negociados con el alumnado*, la proporción de docentes que lo tienen en cuenta es menor que los que no lo tienen.

Respecto al papel del docente, este asume la supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades y el progreso de cada estudiante.

Un cambio en las prácticas de evaluación conlleva un cambio respecto a la concepción de la evaluación, la cual debe concebir a esta como un proceso que facilite el aprendizaje y la consecución de logros significativos y no como una mera transmisión de contenidos, por lo que se impone la creación de alternativas para evaluar. Se trata de crear alternativas que estimulen la motivación por aprender, así como un cambio en el rol del docente, de transmisor de conocimientos a facilitador y guía del aprendizaje (Mendoza y Artiles, 2011).

La evaluación formativa se ajusta a este propósito. Es una evaluación donde se valora al alumnado, es motivadora y orientadora, para conseguir una retroalimentación inmediata, así como permitir al docente observar, registrar, investigar y reflexionar de forma continua todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es una evaluación holística e integradora, formativa, contextualizada y que guarda coherencia epistemológica. Además, trata de conocer la postura del alumnado, del docente, de las familias, y de la comunidad en general. Integra técnicas e instrumentos de evaluación variados (carpetas de trabajo, rúbricas de evaluación, diario docente, observaciones...) y en diferentes momentos (todos los que sean necesarios y posibles), por lo que además es procesual, sistémica y diversa. Permite al docente reflexionar sobre su propia práctica, para tratar de mejorarla (detecta necesidades e introduce mejoras), incorpora mecanismos para que el propio alumnado evalúe su propio aprendizaje y ellos/as te evalúan a ti, como docente. Tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada uno de nuestros estudiantes (atiende a la diversidad), ayuda a aprender y corregir errores a tiempo. Es una evaluación ligada al modelo didáctico investigador.

Cuando deparamos en los *instrumentos de evaluación*, obtenemos que los más empleados en la dinámica de enseñanza son la observación, la revisión del cuaderno y el diario docente. En menor medida, se utilizan las rúbricas o plantillas de evaluación y las tramas conceptuales o diagramas. Instrumentos, estos últimos, propios de una evaluación formativa.

Dimensión 3: Estructura organizativa. Organización espacial y temporal.

Destacar que la media se sitúa principalmente en los ítems que aluden a si *el docente tiene flexibilidad para organizar el espacio de la forma que crea más conveniente*, así como *la organización del espacio y del tiempo en función de las necesidades del alumnado y la distribución del espacio físico en función de las distintas actividades que se lleven a cabo*.

El espacio no les limita para trabajar de la forma que creen conveniente. Como una de las ventajas respecto al espacio señalar que *la mayor parte del colectivo docente cuenta con mobiliario flexible* que se adapta a los diferentes agrupamientos en función de las actividades de aprendizaje. Incidiendo en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en el aula, *un número elevado de docentes*, concretamente, 86, *no dispone de espacio en el aula destinado al uso de ordenadores*.

Cuando hablamos de *implicar a los escolares en el diseño y modificación de los espacios en el aula*, una gran parte del profesorado no lo tiene en cuenta. Sin embargo, *recurren a las producciones de los escolares para contextualizar el aula y dotarle de una estética específica*.

Los escolares tienen facilidad para acceder a los materiales de consulta, disponiendo de espacios donde organizar sus trabajos y el material de ayuda para el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Así como, *un espacio donde el alumnado va aportando materiales*.

Los docentes emplean otras estancias del centro para desarrollar actividades de aprendizaje. Un dato representativo ya que, haciendo alusión a la estructura conceptual del aula, la mayor parte del profesorado consideró el aula como “cualquier lugar dentro o fuera del centro en el que el conjunto de docentes, alumnos van al encuentro de un dato, de una experiencia, de una observación o de una práctica”.

El espacio se encuentra organizado en rincones en la etapa de Educación Infantil, por pequeños grupos en esta misma etapa y en menor medida en los tres ciclos de Educación Primaria. La distribución en forma de U tiene su hueco principalmente en el tercer Ciclo de Educación Primaria y, las hileras o filas, en los tres Ciclos de Educación Primaria, destacando, el tercer y segundo ciclo, en menor medida se observa en la etapa de Educación Infantil.

El profesorado planifica el tiempo en función de las actividades, considerando que *la distribución de tareas es equilibrada al tiempo.* En el transcurso de la jornada escolar, el docente *prevé momentos de descanso para los escolares.* Aunque flexibilicen el tiempo según las asignaturas, *se coordinan con otros profesores/as para flexibilizar los horarios y evaluar el uso del tiempo.*

Siguen el horario establecido desde el centro y organizan el espacio y el tiempo en función de las características particulares de cada alumno y alumna.

Cómo organizar el aula, de qué forma distribuir al alumnado en las distintas actividades y sesiones de trabajo, cómo disponer los materiales y recursos, qué responsabilidad tendrá cada docente en cada momento, deberán ser objeto de atención y debate pues no pocos proyectos e ideas han fracasado por dificultades emanadas de pequeñas decisiones organizativas que no fueron consideradas en su momento (Santos Guerra, 1990).

Dimensión 4: Estructura social. Relaciones dentro del aula.

Podemos establecer que en el aula se nos muestran más hechos de los que lleguemos a imaginar. En un aula intervienen actores y actrices y las interacciones que efectúan entre ellos, determinan, la creación del contexto del aula como espacio social. Es, en definitiva, una organización social. Cualquiera que sea la actividad ésta siempre tiene lugar dentro del contexto de la estructura social del aula; lo que determinará la forma de efectuar dicha actividad, bien sea centrada en los aspectos meramente curriculares o en relación a la peculiar estructura de participación. Tal apreciación nos conduce a contemplar el proceso de enseñanza-aprendizaje como “complejo”, el cual requiere de un proceso de cooperación, resultado de la interacción entre los dos sujetos básicos implicados en él: docente y discente.

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha dejado de entenderse como un mero acto de transmisión de un lado hacia otro para definirse, más bien, como *una comunicación especializada que supone el diálogo y la construcción conjunta* (Villalta y Martinic, 2009:63).

Tras el análisis de los datos, recogemos como conclusiones:

Los docentes se consideran guías, orientadores y mantienen un trato cercano con los estudiantes, dedicando tiempo para hablar con ellos. Asimismo, emplean diferentes criterios en la formación de los grupos, incorporando estrategias de aprendizaje cooperativo en el aula para favorecer la ayuda entre los escolares.

Por otra parte, un alto grado de docentes *implica a los estudiantes en la resolución de conflictos que surgen en el aula, aportando soluciones para ello.*

Si nos detenemos en *las normas de la clase*, las elaboran entre todos de forma compartida, teniéndolas presentes en el aula y recurriendo a ellas cuando es necesario. Al mismo tiempo, los docentes hacen especial hincapié en que se cumplan las normas de la clase. El profesorado considera que los escolares conocen lo que se puede y no se puede hacer.

Asimismo, *la gran mayoría de docentes se muestran en desacuerdo al mencionarles si el alumnado puede distribuir su trabajo como quieran.*

Por otro lado, *el profesorado no emplea las sanciones para motivar al alumnado*, y la mayoría de ellos *potencia una enseñanza orientada hacia la interacción* de grupos y estudiantes diversos.

En relación a los *alborotos* que se pueden producir en el aula, muchos de los docentes consideran que la clase se producen con frecuencia, aunque los niños y las niñas ponen interés en lo que hacen en clase.

Respecto a las relaciones sociales dentro del aula, señalan que entre los propios alumnos existe *una relación positiva y de confianza, colaborando entre sí en las tareas.*

Finalmente, concluir que desde los centros educativos públicos que implementan proyectos de innovación, tienen en cuenta la estructura social del aula, favoreciendo en general relaciones positivas dentro del aula, desde la diversidad de sus protagonistas y el establecimiento de unas normas que regulan el funcionamiento del grupo. Con un papel o rol docente de guía y orientador en el aprendizaje del alumnado.

Dimensión 5: Estructura Comunitaria.

Con la estructura comunitaria concluimos que los docentes, principalmente, *colaboran con compañeros de su mismo ciclo* y con otros docentes con los que comparten inquietudes sobre la enseñanza.

Asimismo, gran parte del colectivo docente llevan a cabo diferentes actividades en las que *la participación de las familias* es un pilar fundamental.

Finalmente, 80 de los 149 profesores/as promueven que *vengan invitados a la clase* para hablar sobre cuestiones que se estén trabajando.

Según Bolívar (2013), la mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace dependen de la labor conjunta de todo el centro escolar. Por ello, constituir escuelas como comunidades, transformando la cultura escolar individualista en una cultura de colaboración se ve como un dispositivo para aprender y resolver

problemas, construir una cooperación en la escuela o una vía de desarrollo profesional de sus miembros.⁸⁰

Dimensión 6: Facilitadores en la acción educativa.

Los datos globales extraídos del análisis del cuestionario nos muestran como uno de los facilitadores que, desde el punto de vista del profesorado, más incidencia tiene en la dinámica de enseñanza es la *motivación y la participación del alumnado*. Seguido del *compañerismo y el trabajo en equipo* y el *apoyo y la colaboración de las familias*.

En menor proporción señalan como facilitadores la elaboración de nuevos materiales y recursos para el aula, así como, el reconocimiento de la práctica docente.

Dimensión 7: Obstáculos en la vida del aula.

Los docentes resaltan como obstáculos más frecuentes en la dinámica de enseñanza son la *falta de tiempo para la planificación docente* y la *elaboración de materiales y/o recursos*, seguido de la *escasa participación y/o compromiso familiar* y de la *necesidad de recursos y materiales*.

En menor proporción, se encuentra la *entrada de especialistas* en el aula y la *oposición de compañeros/as*.

⁸⁰BOLÍVAR, A (2013). Construir la capacidad de mejora escolar: liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje. *Revista Educ@rnos*, 10. Recuperado en http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Construir%20la%20capacidad%20de%20mejora%20escolar.pdf

XI.II. RESULTADOS DEL ESTUDIO INTENSIVO. ESTUDIO DE CASOS



ESTUDIO EMPÍRICO

Resultados del Estudio Intensivo. Estudio de Casos

Resumen: En el presente capítulo mostramos los resultados obtenidos en el Estudio Intensivo. Presentamos, en primer lugar, el informe de Estudio de Caso 1. Un estudio en profundidad en la etapa de Educación Infantil. A este caso lo hemos denominado “el aula, un espacio innovador, creativo y experimental. Trabajando con proyectos de trabajo en la etapa de infantil”. Los datos se obtuvieron gracias al empleo de una serie de técnicas e instrumentos que nos facilitaron la recogida de información. El informe se presenta en función de las categorías de la investigación, contextualizando inicialmente el centro educativo en el que se desarrolló el estudio. En segundo lugar, mostramos de forma epidérmica, el informe del Estudio de Caso 2, en él reflejamos una síntesis global de un proceso de enseñanza-aprendizaje que supone tentativas hacia la innovación educativa. Este caso se desarrolló en la etapa de Educación Primaria y lleva por nombre “la comunicación y la expresión en el aula de la mano de sus protagonistas. Ejes de una dinámica innovadora”. Dos docentes con trayectorias profesionales diferentes pero que emergen en un punto común: la búsqueda de alternativas a la enseñanza convencional.

Palabras clave: resultados estudio intensivo, estudio de casos, educación infantil, educación primaria, innovación educativa.

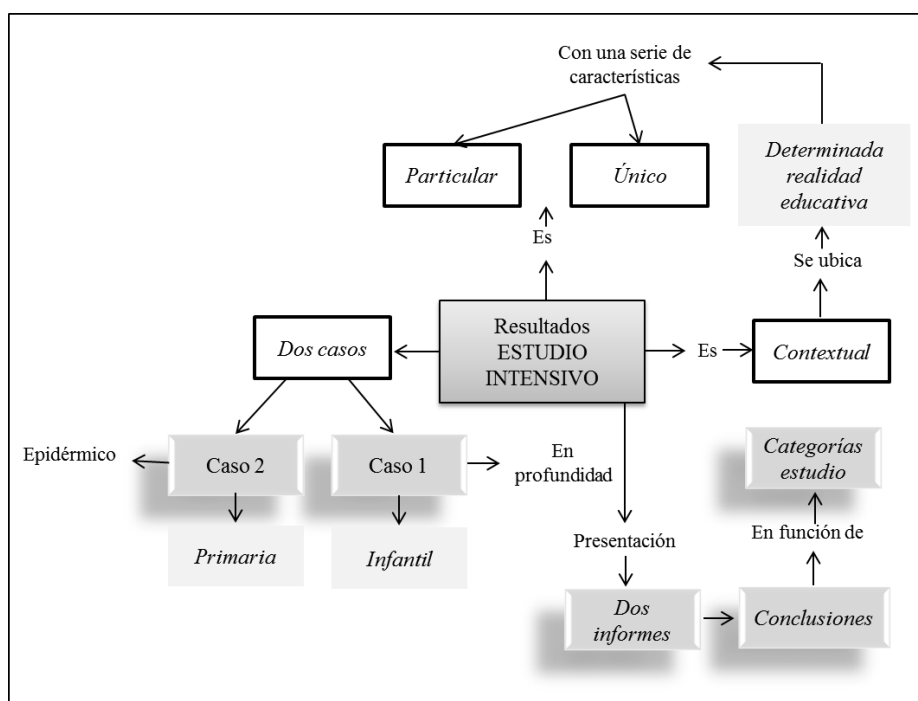


Figura 11.2: Estructura contenidos tema 11. Resultados Intensivo

Sembrad en los niños ideas buenas, aunque no las entiendan bien; los años se encargarán de descifrarlas en su entendimiento y de hacerlas florecer en su corazón (María Montessori).

María Montessori (1870-1952), fue una educadora, científica, médica, psiquiatra, filósofa, psicóloga, devota católica, feminista, y humanista italiana



Este viaje nos traslada al C.E.I.P “*Virgen del mar*” en la provincia de Huelva, se encuentra ubicado en una zona en la que predomina la actividad en el sector pesquero, su ubicación y enclave se ve enriquecido por un entorno caracterizado por su amplia diversidad natural. Si realizamos un recorrido por sus parajes nos veremos extasiados por su gran variedad de colores y olores; los cuales, gracias a nuestros sentidos seremos capaces de percibir y sentir. Sus playas, marismas, humedales; forman tan sólo una parte de la vida de este pueblo.

El medio sociocultural y natural de Punta Umbría reúne una serie de condiciones y características que la hace especialmente interesante y motivadora para el alumnado; pero sobretodo, y lo más importante, es que la escuela y en concreto el aula no debe ser considerada como un espacio ubicado entre cuatro paredes donde la realidad no se palpa en el ambiente, sino que debe estar abierta al mundo que la rodea y que ese mundo a su vez entre en el aula. Éste es sin duda uno de los criterios que elegimos para decantarnos por esta experiencia.

En el marco de un currículum dialogado e integrado uno de sus pilares básicos es la conexión de la escuela con el entorno, así como, el aprendizaje por investigación y cooperativo, donde el alumnado pasa de ser un objeto pasivo a participar de su propio aprendizaje, experimentando, observando, reflexionando, concluyendo, dialogando... Nos consta que con Julia, maestra de Infantil y principal protagonista de uno de nuestros estudios de caso, podemos aprender de ella y embarcarnos en su viaje.

El colegio al que nos referimos se halla en el centro de la localidad y resulta bastante conocido para la población, al tratarse de una de las escuelas “con más historia”. Nos vamos a centrar en el ciclo de Educación Infantil, concretamente 4 años, y destacar que se trata de otra forma de trabajar que huye del aburrimiento y de las editoriales. Los escolares en la dinámica de clase se involucran en situaciones que les afectan y en las que pueden realizar actividades que les parecen gratificantes porque proporcionan respuestas a sus preguntas.

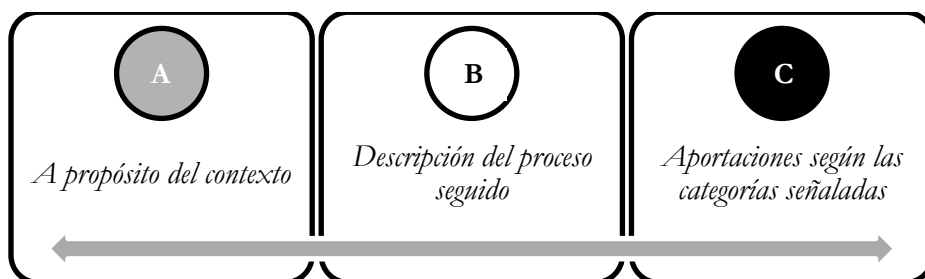
Analizamos la acción educativa a través de sus diferentes variables y en función de las categorías de la investigación, teniendo como telón de fondo el Proyecto de Trabajo que lleva por título ¡Estar en forma es genial!, en marzo del 2012.

Asimismo, presentamos un segundo caso, bajo un enfoque de análisis más epidérmico. Se trata de trazar unas pinceladas que dibujan tentativas de cambio e innovación en la acción educativa en la Etapa de Educación Primaria. El centro educativo se localiza también en la localidad de Punta Umbría. Ambos casos se presentan enlazados en el tiempo pero con diferente realidad en el presente. Una docente, Carmen, que trabaja con pequeños proyectos de investigación escolar teniendo como base las tecnologías educativas en el aula y la comunicación y expresión oral del alumnado. Una docente que se preocupa por el futuro de los escolares y por su sensibilidad ante la cultura (lectura, música, arte).

Carmen, una docente que construye aprendizajes significativos en el alumnado desde “el alumnado”. Con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico en ellos y ellas.

Analizamos desde una visión general la acción educativa mediante el Proyecto Europa, el cual se desarrolló en el mes de junio del 2013, con una duración de tres semanas. El proyecto se implementó en el curso de sexto de primaria, en la asignatura de Conocimiento del Medio bilingüe.

Índice Estudio de Casos 1



A) A propósito del contexto.

- La localidad.
- La zona educativa.
- El centro escolar.
 - Algo de historia.
 - Descripción y estudio formal del centro.
 - Características del alumnado y su familia.
- El profesorado participante.
 - Género y profesorado de la experiencia.
 - Edad.
 - Situación administrativa.
 - Trayectoria formativa.
 - Producciones educativas.

B) Incorporación del investigador a la realidad del caso: descripción del proceso seguido.

C) Análisis de datos e información: aportaciones según las categorías señaladas.

Códigos empleados en la descripción de los casos

Códigos	Significado
ENJ11V	Entrevista Julia. Curso 2011. Proyecto de Trabajo “El Universo. Una mirada a las estrellas”.
INIV	Interpretación de la Investigadora.
REIV	Reflexión de la Investigadora.
VAIV	Valoración de la Investigadora.
OBA	Observaciones de Aula.
OBAR	Observaciones de Aula. Relaciones.
OBAE	Observaciones de Aula. Espacio.
OBAEV	Observaciones de Aula. Evaluación.
OBAM	Observaciones de Aula. Materiales.
OBAEC	Observaciones de Aula. Estructura Comunitaria. Participación de otros dentro del aula.
DDM	Diario Docente Maestra.
MEMDE	Memorándum Docente Experiencia.
EBDD	Entrevista Biográfica Docente. Declaraciones.
HVD	Historia de Vida Docente.
PLDE	Planificación Docente Experiencia.
RPDM	Reflexión Práctica Docente Maestra.
END	Entrevista a Docentes.
PLI	Proyecto Lectoescritor Infantil.

ESTUDIO DE CASO 1



XI.II.I. A propósito del contexto

XI.II.I.I. La Localidad.

El Centro se encuentra ubicado en una zona céntrica de una localidad costera próxima a Huelva capital y acoge a una población trabajadora que se podría considerar de clase media baja. El índice de padres / madres con estudios universitarios es más bien escaso, aunque sí se observa en este factor un crecimiento en los últimos años. Al tratarse de una zona turística, la mayoría de éstos se dedican al sector servicios, la construcción y –cada vez menos- la pesca (MEMDE)

Punta Umbría se encuentra ubicada en una privilegiada posición que ocupa en la orilla del Golfo de Cádiz flanqueada por las aguas del río Odiel y por el océano Atlántico. Cuenta el término municipal con una extensión de unos 38 km², situados en su mayor parte en lo que se denomina una flecha de litoral arenosa surgida a partir de la dinámica costera. Cuenta la localidad con una población de unos 15.000 habitantes asentados en su mayoría en el casco urbano de la localidad, además, del El Rincón y El Portil. A todo esto hay que unir la cercanía a Huelva Capital y a las ciudades de Sevilla y Faro.

Punta Umbría es, fundamentalmente, un pueblo marinero y son varios los puestos de trabajo, directos o indirectos que unidos a este sector existen: marineros, armadores, rederos, transportistas. Además, el turismo es una de las actividades más destacadas de la localidad, muy beneficiado por el clima existente, caracterizado por una calidad temperatura media, en torno a los 18°C, y unas 3000 horas anuales al sol. A pesar de ser un municipio con extensión escasa, no es óbice para que dentro de sus contornos encontremos varias unidades paisajísticas: *Paraje Natural Marismas del Odiel*, *Reserva Natural Laguna de El Portil* y los *Enebrales* de Punta Umbría. Estos tres espacios reúnen gran cantidad de ecosistemas como marismas mareales, dunas costeras y lagunas litorales. En ellas encontramos una gran riqueza floral y faunística, destacando el camaleón, el enebro marítimo, especies todas en extinción, o los frondosos bosques de pinos.

Las playas y dunas litorales son el espacio más valorado por la gran mayoría de los visitantes que recibe la localidad y el lugar sobre el que se han desarrollado la trama urbanay turística.

Entre sus atractivos destaca las particularidades propias que han ido configurando a la localidad desde sus inicios conjugando dentro de su término municipal asentamientos de origen romano, vínculos con el pasado Andalusi de España, vestigios del Imperio de los Austrias, así como un presente netamente marcado por la presencia británica en la provincia de Huelva tras la compra de las minas de Riotinto en 1873.

Desde los inicios, Punta Umbría, como lugar habitado, fue un barrio de Cartaya, dado que nunca se llegó a constituir como entidad local menor. Fue tras la Guerra Civil cuando se empezaron a dar los primeros pasos en este sentido. En 1944 se crea una «comisión fundacional del municipio» cuyo objetivo fue la consecución de la independencia municipal de Cartaya. No sin problemas y pleitos se conseguirá finalmente la deseada independencia municipal. En 1959 se la declara como villa y el 26 de abril de 1963 se constituye su primer Ayuntamiento, entre la satisfacción generalizada de todos los puntaumbrieños.

XI.II.I.II. La zona educativa.

La zona educativa contempla los diferentes centros educativos de la localidad de Punta Umbría. Cabe decir, que esta denominación se refiere a la necesidad de la población de quedar dividida en diferentes zonas en las que distribuir equitativamente a la población. En este caso, los alumnos y las alumnas que habitan en una determinada zona son asignados a un centro educativo cercano a su vivienda habitual.

Punta Umbría cuenta con cuatro centros educativos de Educación Infantil y de Educación Primaria, el C.E.I.P. “Enebral”, el C.E.I.P. “San Sebastián”, el C.E.I.P. “Santo Cristo del Mar”, el C.E.I.P. “Virgen del Carmen”. Asimismo, la localidad dispone de tres Escuelas Infantiles, “La Caracola”, “La Cabrita” y “La Canoa”. También, existe en el municipio un Instituto de Educación Secundaria, el I.E.S. “Saltés”.

Por tanto, el municipio que estamos considerando al contar con cuatro centros de Educación Infantil y Primaria se distribuye, a su vez, en cuatro zonas claramente definidas.

XI.II.I.III. El centro escolar.

El edificio escolar es bastante antiguo, finales de los sesenta, pero con una remodelación en el año 2003, por lo que las dependencias interiores están adaptadas a las nuevas necesidades y demandas, como puedan ser el servicio de comedor, aula matinal, etc. y su aspecto exterior resulta suficientemente conservado y actual.

Una de las partes del Centro que se hizo nueva para atender a la demanda de solicitud de escolarización fue la zona de educación Infantil, que cuenta con seis aulas (con servicios incorporados), un salón de usos múltiples, tutorías donde se organiza el material común y un patio de recreo con una zona delimitada de arena.

El edificio principal está constituido por dos plantas. La entrada nos conduce a los pasillos donde están las aulas de los primeros niveles educativos, biblioteca, el gimnasio, salón de actos (comedor habitual con cocina pequeña) algunas zonas habilitadas para el uso del AMPA, servicios de alumnos, de alumnas y profesorado.

A la parte superior se puede acceder a través de la escalera o del ascensor. Aquí se ubican las aulas de los cursos superiores, la dirección, secretaría, jefatura de estudios, aula de audición y lenguaje, religión, servicios del profesorado, sala de profesores, espacios destinados a limpieza etc.

La zona exterior está delimitada en: patio general de recreo con arenero (esta es la zona compartida de Primaria con Educación Infantil en horarios distintos, pista de baloncesto, campo de fútbol (pequeño).

Con relación a los recursos y material didáctico, tiene la dotación característica y normal que estos centros necesitan, sin nada que llame especialmente la atención. Se dotaron de pizarras digitales las aulas de 5º y 6º de Primaria, gracias al Plan Escuela TIC 2.0, así como también en algunas dependencias comunes como la biblioteca y otra sala de recursos en la zona de la entrada principal.

Además, en esta Etapa, el material se consigue y renueva utilizando el régimen de cooperativa que llevan los padres y madres. La cooperativa facilita un empleo alternativo, en algunos casos, de los materiales y repercute también en alguna medida en muchas actividades llevadas a cabo, (por ejemplo los cuentos que se utilizan para los préstamos semanales, son comprados a través de la cooperativa escolar, el material fungible y otros, los alimentos que han surtido los talleres llevados a cabo en el aula durante nuestro proyecto, etc.)

El Centro es de dos líneas completas desde Infantil a Primaria. Desde hace cuatro cursos, está catalogado (como todos los Centros educativos de la localidad) de Educación Compensatoria, cuenta con un profesor más de apoyo a la integración, (que se ha constituido como definitivo en el pasado concurso de traslados) y dos monitoras que atienden al alumnado que lo precise en diferentes niveles. La consideración de pertenencia del Centro a un programa de Educación Compensatoria conlleva además del aumento personal, una especial dotación económica.

El profesorado adscrito es al completo con destino definitivo, con un porcentaje elevado de maestras, solo hay en la plantilla cuatro maestros, de los cuales dos son de Primaria, uno de Educación Física y otro de Música. La media de edad puede estar comprendida entre los cuarenta a cincuenta y cinco años. El equipo de ED Infantil está formado por siete maestras (dos por nivel más una de apoyo) y dos monitoras que ayudan en tareas asistenciales a los niveles de tres años (MEMDE).

XI.II.II. Incorporación de la investigadora a la realidad del caso: descripción del proceso seguido.

Para realizar un estudio de caso, es necesario que el investigador/a vaya al campo, permanezca durante un tiempo determinado, para dar significado y luz a diversos acontecimientos y determinadas prácticas, además de, hacer visible lo que parece opaco ante los ojos. Todo ello, nos lleva a entender que trabajar en un caso es entrar en la vida de otros individuos con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que se encuentran y se desenvuelven (Vázquez y Angulo, 2003). Por tanto, sumergirnos en una realidad requiere de una minuciosa observación, no dejar nada al vuelo ni en vano, cualquier dato, conversación, relación... es significativa. Coincidimos con Pozuelos (2006:243) en que *hace falta que la persona que investiga se incorpore del tal manera que su participación interrumpa o distorsione la situación que quiere estudiar en la menor proporción posible.*

Preguntar cómo fue la incorporación de la investigadora a la realidad del caso, significa dar una respuesta sencilla. Cuando en tarea de gabinete definimos los criterios para seleccionar los estudios de caso, lo teníamos muy claro. Nos interesaban docentes en ejercicio, con prácticas innovadoras en escuelas públicas de enseñanza básica, que estuvieran dispuestos/as a ser observados en su aula durante un tiempo prolongado, así como facilitarnos el acceso a su vida más personal e íntima para la construcción de su historia de vida, como uno de los ejes fundamentales para comprender el estudio que estamos realizando.

La docente elegida, en este caso, es Julia. Lleva en el cuerpo de docentes desde el año 1988, año en el que aprobó las oposiciones. Cuenta con más de 25 años de práctica y está entre el colectivo docente de un centro público de infantil y primaria, en una de las escuelas consideradas de toda la vida, ubicada en una localidad costera –Punta Umbría–, en el que trabaja desde el año 1998.

Con ella todo iba a ser más sencillo. Conocía sus prácticas, admiraba su trabajo. Tuve la oportunidad de realizar un estudio de caso, en el curso 2010/2011, sobre un Proyecto de Trabajo muy interesante y atractivo para el alumnado “*El Universo, una mirada a las estrellas*”. La valoración de este proyecto por parte de Julia fue la siguiente:

Con este Proyecto hemos querido que nuestros escolares participen en un proceso de investigación que les permita dar respuesta a sus preguntas integrando para ello los distintos conocimientos del currículum. Además, hemos buscado la implicación de la familia y el manejo de diferentes medios y fuentes de información. Aprender de esta forma significa construir significados entre todos y avanzar en el desarrollo personal, así mismo, nos permite conectar distintos campos del conocimiento, desarrollar un currículo integrado fomentando el aprendizaje por investigación, promover un aprendizaje cooperativo en el alumnado, profesorado y familias, implicación del entorno por medio de un enfoque comunitario, introducir una organización flexible en los horarios y espacios, investigar temas relevantes para la sociedad y que permitan desarrollar una serie de competencias en el alumnado para que se desarrollen autónomamente.

Finalmente, al pensar en introducir procesos de investigación escolar en nuestra clase es posible que tengamos en mente sobre todo cómo dar entrada a tareas en las que nuestros alumnos indaguen, curioseen, examinen, exploren, estudien, debatan, descubran, concluyan, comuniquen, etc., trabajando sobre cuestiones y problemáticas que les interesan. Pero también nosotros podemos y debemos dar este enfoque a nuestra actividad docente y realizar procesos de reflexión, de búsqueda y de experimentación paralelos a los de nuestros alumnos y nuestras alumnas. (ENJ11U).

Gracias a este estudio de caso pude comprobar el compromiso de Julia con la educación y con el mundo de los más pequeños. Era el principal aliciente para la elección del caso. Una docente cuya filosofía educativa va en la línea de la innovación educativa -desde prácticamente toda su trayectoria profesional-, con unos principios pedagógicos claros.

En una reunión con el director de la tesis doctoral (septiembre, 2012) coincidí con Julia. De aquel encuentro surgió la posibilidad de coordinar un taller de nuevas tecnologías en su grupo de niños y niñas de cuatro años. Su propósito era introducir, poco a poco, a los escolares en el mundo de las TIC, y considerar las ventajas y posibilidades que ofrecen para la dinámica de enseñanza. Establecimos unas pautas y una planificación detallada ante la implementación de esta estrategia pedagógica. Los viernes de cada semana en horario de 9:00-11:00 de la mañana, en un espacio del aula, se desarrollaría el taller.

La negociación fue sencilla, ya que Julia colabora abiertamente con acciones que tengan como propósito la mejora de la práctica en el aula.

El taller sirvió como “entrante” al estudio de caso particular.

“Mi diario de investigación contenía la planificación del taller, las actividades a realizar cada viernes y la correspondencia con la temática que los niños y las niñas estaban desarrollando. En el taller fui preguntando a los escolares sobre sus clases, sus vivencias. Ellos me enseñaban las producciones de los proyectos. Les encantaba mostrarme fotografías de las carpetas de aprendizaje colectivo donde ellos aparecían. Una experiencia, sin lugar a dudas, inolvidable tanto desde el punto de vista investigador como a nivel personal”. (REIV).

Las páginas siguientes tienen como finalidad demostrar la realidad de un aula diferente, con su propia esencia. *Sólo el que tiene la oportunidad de asistir y vivir experiencias de este calado puede entender la profundidad de mis palabras* (REIV).

Caso 1. El aula, un espacio innovador, creativo y experimental. Trabajando con proyectos de trabajo en la etapa de infantil.

Hemos seleccionado este título porque condensa en una frase los pilares fundamentales del caso número 1: innovación, creatividad, investigación, experimentación, trabajo por proyectos y currículum integrado. Bases de una práctica alternativa con raíces procedentes de la Renovación Pedagógica y las técnicas de Freinet.

Las corrientes que más me atraen en la enseñanza son las de renovación pedagógica e innovación (EBC).

En las prácticas fue cuando Julia comenzó a iniciarse en clases más activas, porque su marido con todos los libros que se había leído de Freinet y demás, las clases eran totalmente diferentes, ponían tendedores, eran más dinámicas, etc. y de paso ella también lo realizaba, siempre iba por detrás de él aprendiendo.

Antes de terminar la carrera ya estaban iniciados en todo lo que era la imprenta, el periódico, la correspondencia, ... a raíz de la lectura de libros como los de Freinet lo ponían en práctica. No porque se lo dijeran en la Universidad, sino por propia motivación(HVD).

A continuación, analizamos la información en función de las categorías de la investigación, cuya finalidad radica en ofrecernos una imagen en profundidad de la acción educativa desde un enfoque innovador.

X.II.III. Análisis de datos e información: aportaciones según las categorías señaladas.

Como apuntábamos en el diseño general de la investigación y, particularmente, en la definición del diseño del Estudio Intensivo –de casos-, para desgranar el objeto de estudio y poder analizar cada particularidad, recurrimos a las categorías seleccionadas para la tesis doctoral. El propósito se asienta en la posibilidad de estudiar el caso, en profundidad, mediante el empleo de una diversidad de instrumentos de investigación, que nos facilitasen la obtención de información rica y prolija para comprender y explicar los procesos que intervienen en la acción educativa.

Los *instrumentos* que empleamos para observar e interrogar la realidad fueron: la *observación participante*, el *registro con medios tecnológicos*: cámara fotográfica, grabadora y vídeo, las *conversaciones informales*, la *entrevista* (docentes y familias), la *entrevista biográfico-*

narrativa de la maestra (estudio subjetivo), *producciones escritas: documentos* –entre los que destacan: planificación docente del proyecto de trabajo, diario docente, memorándum de la experiencia, objetivos generales de la Etapa de Educación Infantil y sus correspondientes objetivos generales por áreas, una reflexión de su práctica como docente, artículos en revistas de divulgación de experiencias educativas y científico-educativas (“Cuadernos de Pedagogía” e Investigación en la Escuela”)–.

El estudio de caso se encuadra principalmente en el Proyecto de Trabajo “*Estar en forma es genial*”⁸¹. No obstante, nuestro acceso al campo se produjo en octubre del año 2012, gracias a la implementación –por parte de la investigadora- de un taller de nuevas tecnologías en la clase de Julia. Nuestra estancia en el centro y, específicamente, en el aula, finalizó en mayo-junio del 2013.

XI.II.III.I. Estructura conceptual: ¿Qué se entiende por “aula”? ¿Cuáles son las características y rasgos que mejor la definen?

Cuando hablamos del aula, discutimos de la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es ese espacio característico y particular en el que se define la acción educativa. Multitud de locuciones sobre el aula, es más, existen tantas definiciones como maestros y maestras pueblan la tierra, puesto que cada uno tiene una imagen que la define y cristaliza.

El aula de Julia es especial y, lo es, por varios motivos: por la docente que guía y orienta el proceso educativo, por los protagonistas que dan coherencia y sentido al aula y, por los agentes educativos que participan, así como por otra serie de variables que la condicionan e influyen.

Cuando hablamos del aula de Julia, supone adentrarse en un lugar donde las palabras motivación, creatividad, cooperación, experimentación y participación, bailan al unísono. Son principios que atestiguan y dan credibilidad a un contexto enmarcado por enfoques innovadores y alternativos.

El tejido que la envuelve tiene historia y unas raíces que hay que remarcar. La trayectoria personal y profesional de Julia –como se puede comprobar en el estudio subjetivo–, perfila una determinada concepción de aula, alejada de propuestas que hagan tambalear los cimientos de la misma. El aula de Julia no es fría ni gris, tal como ella desvelaba en su Historia de Vida, ahora se tiñe e impregna de color.

Su aula tiene vida y movimiento, es dinámica y envolvente. Se caracteriza en función de los proyectos que se desarrollan y se completa con las vivencias y experiencias de sus escolares.

Es un espacio físico, pero temporalmente, porque se abre y extiende hacia el medio y el entorno. El contacto con la realidad sumerge al aula en un

⁸¹El título lo seleccionan los alumnos y las alumnas. No es un proceso fácil. El docente tiene que guiar al alumnado con pistas, pero al final ellos son los que deciden.

espacio donde se potencia la curiosidad y la observación, la imaginación y la indagación. Se encuentra definida por el grupo humano que engloba. Los alumnos y las alumnas son los verdaderos protagonistas de una dinámica donde prima el aprendizaje frente a la enseñanza. Ellos y ellas son los vivos protagonistas de la clase. Sin sus voces, sin su curiosidad, sin sus inquietudes no tendría sentido su locución.



El aula permite la incorporación de proyectos que suponen una aventura, en la que debatir, dialogar, descubrir, examinar, comunicar..., siendo éstos algunos de los verbos que se conjugan, al compás de cuestiones y problemas que interesan a los escolares y que resultan imprescindibles para su formación.

Es un aula interactiva, diversa, social, personal y académica; donde los niños y las niñas tienen la oportunidad de aprender a ser, a vivir y a convivir. Un álbum de imágenes y metáforas que evolucionan a ritmo del tiempo.

“Existe un soporte común, en donde en mayor o menor medida, todos han dejado su huella. Me refiero al álbum del aula (...) es una muestra muy gráfica de lo que ha sucedido en nuestra clase durante el transcurso del proyecto. Suelo tener en el aula un lugar específico para que los escolares lo revisen libremente, ello les ofrece la oportunidad de recordar, opinar y seguir aprendiendo de aquello que realizaron en un momento dado” (MEMDE).

Un espacio vivo y singular, donde se aprende a través de la colaboración, el diálogo igualitario y la negociación. Un lugar para la reflexión y la deliberación.

De la definición del aula de Julia extraemos, además, un espacio donde el protagonismo es compartido. La participación de otros agentes de la comunidad educativa constituye uno de los vértices sobre los que se sostiene el concepto.

Se convierte en un rincón para el aprendizaje que, a su vez, permite abordar el currículum a partir de temas relevantes e interesantes para el alumnado, integrando conocimientos de diversa índole.

“Los proyectos de investigación escolar reclaman la participación activa del alumnado, y el aula lo refleja en su ambiente” (MEMDE).

Julia ha conseguido que su aula se abra a nuevos ambientes de aprendizaje, incorporando las tecnologías de la información y de la comunicación en la acción educativa. Rompiendo posibles brechas digitales y ofreciendo al



alumnado la oportunidad de tener un primer contacto con las herramientas tecnológicas, así como de otros recursos. Amplía su visión de la realidad, integrando problemáticas sociales en el aula sobre las que debatir y opinar. El aula facilita la incorporación de diversidad de materiales y

recursos, siendo éstos puros referentes de la innovación educativa. Al tiempo que un aula donde las actividades de aprendizaje se configuran como el esqueleto de la dinámica de enseñanza.

“Sus producciones, van ocupando y contextualizando el aula, proporcionando un ambiente rico en estímulos y lleno de creatividad. Estos materiales, dan muestra de sus aprendizajes y sentido a las tareas realizadas” (MEMDE).

En definitiva, el aula de Julia es un espacio donde tiene cabida todo el



alumnado, que se configura como un lugar de encuentro con los otros, en el que la participación de otros agentes de la comunidad educativa la definen como un espacio democrático y dialógico. Un aula donde se respetan los ritmos de aprendizaje y se consiguen logros significativos gracias a la revisión de progreso que realiza la maestra.

XI.II.III.II. Estructura académica: El Trabajo por Proyectos en la dinámica de enseñanza.

La segunda categoría nos lleva a la consideración del aula como un espacio académico, en el sentido de estudiar el currículum en la acción educativa: “*qué y cómo se enseña*”. Desde el estudio de caso de Julia detallaremos cómo se organiza, presenta y evalúa el conocimiento que se enseña en el aula, explicar el modelo de planificación que se sigue, sistematizar el proceso seguido para el desarrollo práctico de la acción de clase, identificar el nivel de complejidad de las actividades y experiencias, así como describir los materiales y recursos que están presentes en el aula, su elaboración y finalidad. Para, finalmente, comentar la evaluación que se aplica en la acción educativa (instrumentos, momentos e intención).

Mediante la Historia de Vida de Julia comprobamos la evolución de su práctica. Un ejercicio profesional ligado a planteamientos innovadores, huyendo de la parcelación del conocimiento, del aburrimiento y apostando por un currículum en la acción que se inicie con hipótesis de trabajo (“*interrogantes del alumnado*”). Su preocupación más inmediata es que el alumnado viva la escuela, participe y tenga curiosidad por aprender.

*“Frente a un currículum falto de interés, lleno de consignas cerradas y un conocimiento estándar, este equipo ha optado por la formulación de preguntas que necesitan ser investigadas para alcanzar respuestas elaboradas a partir de experiencias abiertas. Es decir, por la construcción colectiva y personal de los significados: discutir, aclarar, consultar, oír, acordar... equivocarse, es el núcleo vital del aula y del tratamiento de los contenidos”*⁸²

Para el tratamiento del currículum recurre desde el curso 2002 a proyectos de trabajo e investigación escolar. Un enfoque que surgió a raíz de la colaboración con un Grupo de Investigación de la Universidad de Huelva. Su inicio fue como una auténtica “*revolución*” de la práctica docente, actuando como referente para asentar las bases de una labor profesional que ha ido evolucionando gracias a su valoración de la formación permanente.

“Para mí constituyó entrar en otra etapa de mi vida como docente. El grupo aceptó las condiciones que implicaba colaborar en un grupo de investigación (realizar análisis de contenido, análisis didáctico, diarios de clase, tramas en evolución, etc.). Eran muchos conceptos nuevos los que teníamos que abordar (claro que contábamos con la ayuda y el asesoramiento de un profesor de la Universidad). Aprendimos mucho, trabajamos bastante, implicamos a toda la comunidad educativa, tuvimos colaboradores externos, el proyecto fue un éxito tanto para los niños y niñas que se involucraron, aprendieron, disfrutaron, como para nosotras que sentimos la satisfacción de haber realizado un trabajo que merecía la pena. Han pasado ya muchos años desde que llevamos a cabo este primer proyecto y aún sigue siendo un

⁸²Pozuelos, F.J.; Romero, D.; García, F.J. y Morcillo, V. (2010): “No basta con soñar otra escuela, hay que hacerla. Relatos de experiencias y un caso”, en *Investigación en la Escuela*, nº 70, pp. 5-20.

hito reconocido y admirado. Fue el primer paso que di hacia un conocimiento más organizado y reflexivo” (RPDM).

Julia huye de convencionalismos y apuesta por un aula en la que el alumnado tenga la oportunidad de disfrutar de su aprendizaje. Para ello, incorpora y recurre a temáticas que despierten interés y motivación en los escolares, con la finalidad de hacer suyo el proceso educativo. Sus dudas e interrogantes fluyen a diario en el aula.

“Me interesa descubrir en los niños el afán por aprender, me preocupa que “todos y todas puedan aprender”, me preocupa que los niños que no tienen un ritmo de aprendizaje tan elevado como otros se vayan quedando por detrás”. “Hasta que trabajar por Proyectos se ha constituido en mi planteamiento didáctico cotidiano como maestra” (HVD).

Para la selección de temáticas tiene en cuenta que sean motivadoras para los niños y las niñas, que se adecúen a los contenidos y las competencias que aparecen recogidos en el currículo y que tengan relevancia social. Estos tres aspectos confluyen dando sentido y significado al currículo en la acción.

Razones para la selección de temáticas		
Motivador para los estudiantes	Pertinencia curricular	Relevancia social

Tabla 11.38: Razones para la selección de temáticas. Estudio de Caso Julia

Estudiamos el aula a través del proyecto de trabajo *¡Estar en forma es genial!*, un proyecto de trabajo de investigación escolar enmarcado en el ámbito de la “Alimentación Humana” del Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo INM (6-12) (Pozuelos, 2007; Pozuelos, González y Travé, 2008)⁸³, durante el curso 2011-12.

Cada temática a desarrollar en el aula parte de una serie de razones que la justifican y dan coherencia. Imprimen sentido a las acciones que se derivan de su estudio.

El siguiente mapa conceptual presenta de forma estructurada las fases para la realización y desarrollo de un proyecto de trabajo en el aula (Ver esquema X), diseñado a partir del libro “*Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*” de Francisco José Pozuelos Estrada, año de publicación 2007. Fases que a su vez constituyen el núcleo central de la dinámica de enseñanza en el aula de Julia.

En este caso fueron varias las razones que justifican la relevancia de incluir un proyecto que verse sobre la alimentación saludable en el aula.

⁸³Pozuelos, F.J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Cooperación Educativa.
Pozuelos, F.J.; González, A. y Travé, G. (2008). *Investigando la alimentación humana. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla: Díada Editora.

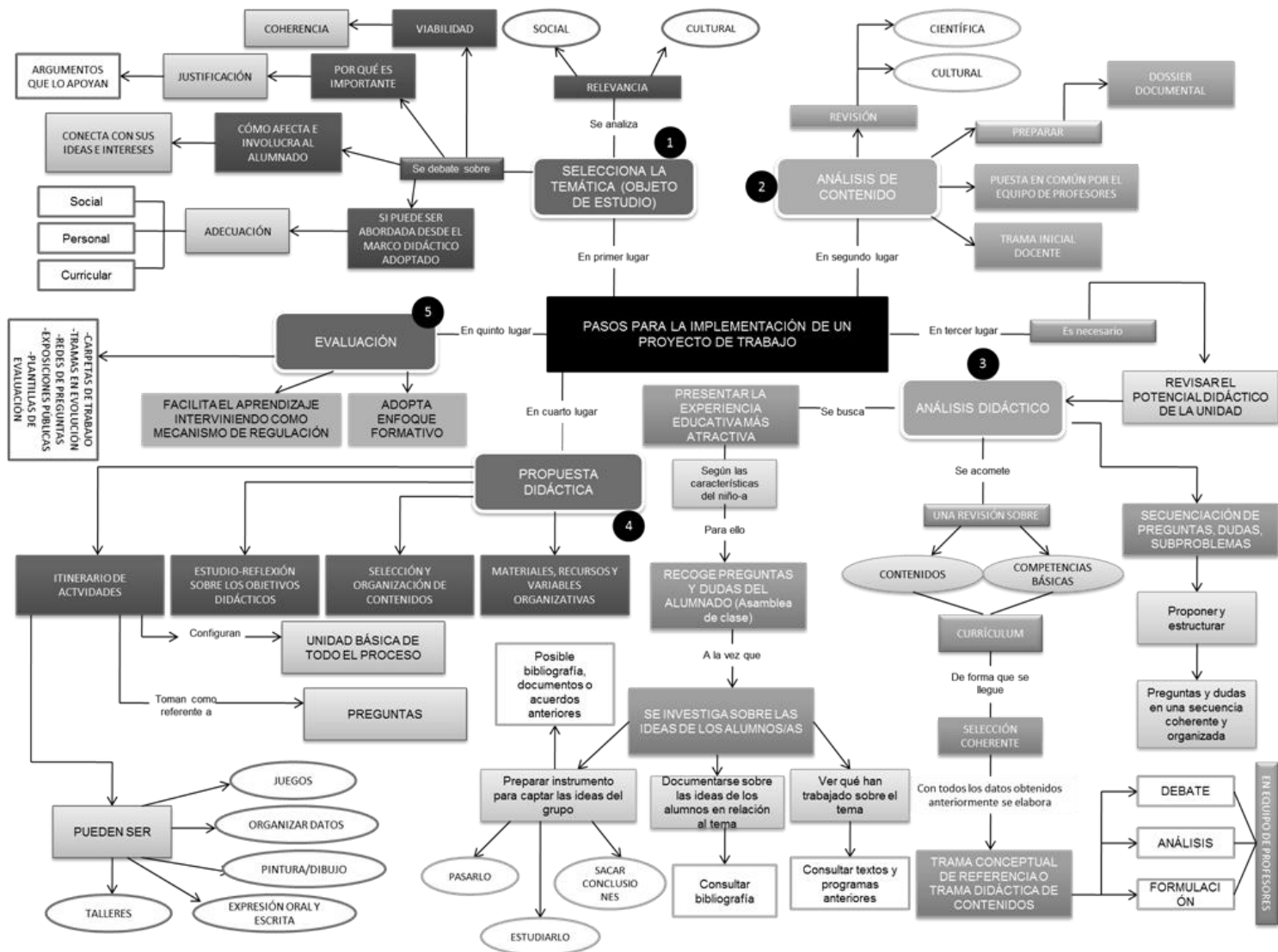
“El tema de los cuidados básicos que necesita nuestro cuerpo (alimentación saludable, higiene, ejercicio físico y descanso), era necesario abordarlo por muchas razones. Por un lado, es en la etapa infantil cuando la representación y el conocimiento de sus propios cuerpos se inician de una forma paulatina. Por otra parte, saber cuidarlo desde edades tempranas es fundamental, para la adquisición progresiva de hábitos y conductas que le servirán a lo largo de sus vidas. Además, el tema admitía ser presentado de forma atractiva, las actividades que se podían realizar eran múltiples, sugerentes y motivadoras (salidas al entorno, experiencias, observaciones, prácticas, creaciones, etc.)” (MEMDE).

“La justificación para llevar a cabo este proyecto de trabajo de investigación escolar sobre la importancia de una alimentación saludable, viene determinada por las múltiples necesidades que en la sociedad contemporánea tenemos de alcanzar una calidad de vida y que ésta tiene que ser coherente y consecuente con las acciones que para ello tomamos. Si los avances científicos, tanto médicos como informáticos, etc. van encaminados a proporcionar al ser humano una mejora de sus posibilidades de salud y bienestar, esto no tiene más remedio que pasar por la prevención y la incorporación de ciertos hábitos que deben ser abordados desde los primeros años de escolarización. No cabe la menor duda que es significativo dar al alumnado una formación adecuada en cuanto a alimentación, añadiendo necesariamente, el ejercicio físico y el descanso como un todo interrelacionado para alcanzar esa calidad de vida” (PLDE).

La secuencia que sigue Julia en cada proyecto es la siguiente:

1. Selección de la temática (objeto de estudio).
2. Análisis de contenido.
3. Análisis didáctico.
4. Propuesta didáctica.
5. Evaluación.

Tabla 11.39: Fases para la implementación del proyecto de trabajo



A partir de este momento, se inicia un proceso que tiene su base en la *conexión con los intereses del alumnado*, con *repercusión social y económica* (los datos que arrojan las investigaciones que se vienen realizando en las últimas décadas respecto a la obesidad y las enfermedades asociadas a ésta son alarmantes, por lo que se hace necesario la información y la prevención desde edades tempranas), y perfectamente ubicable en el marco del *Currículum Oficial* para la etapa de Educación Infantil.

El conocimiento se selecciona atendiendo a los tres aspectos señalados, y se presenta mediante proyectos de trabajo e investigación escolar.

En síntesis, el primer paso consistió en realizar una reflexión en torno a la relevancia que esa temática u objeto de estudio tiene tanto para el alumnado y su realidad vital como para el desarrollo de los conocimientos que le son necesarios para seguir profundizando y avanzando en los siguientes aprendizajes y etapas educativas (Pozuelos, 1997).

Cada proyecto de trabajo que se desarrolla en el aula parte de una justificación que le avale y otorgue significatividad a su implementación.

El proyecto se desarrolla en el nivel de cuatro años, Julia cuenta con el apoyo y la colaboración de su compañera de nivel. *La cooperación con compañeras del mismo centro es un aliciente para Julia* (REIV).

Tras analizar las razones por las cuales es necesario abordar esta temática, comienza un *proceso de actualización docente en torno al objeto de estudio*. Destacar la importancia de la investigación en la práctica y la reflexión compartida. Transformar la práctica implica someterla a crítica y buscar nuevas medidas más satisfactorias. Se tratan de acciones que repercuten positivamente en la dinámica de enseñanza.

Uno de los desafíos más inminentes en el campo educativo actual, es forjar redes de colaboración en los centros educativos. Como una garantía para impulsar acciones encaminadas a la mejora.

Julia destaca la importancia de la actualización y formación constante, y así queda reflejado en algunas de sus declaraciones:

“Sé que nunca dejaré de aprender y para ello es necesario continuar con mi formación, intercambiar experiencias, trabajar en equipo, reflexionar sobre lo que hago, sobre lo que es importante enseñar y sobre lo que merece la pena que aprendan los niños y niñas que van a estar conmigo tres años” (HVD).

“Con toda la formación he experimentado cambios muy notables, mi práctica es producto de todo lo que he ido aprendiendo a lo largo de los años” (HVD).

“Cuanto más formación tienes más capacidad y más facilidad para seguir avanzando” (HVD).

Esta preocupación por la formación la sumerge en un proceso de análisis y actualización de los conocimientos que posee sobre la alimentación saludable, el ejercicio físico, la higiene y el descanso. Supone una tarea compartida para crear un marco común. Esta fase de análisis de contenido, de información, dirige a las docentes a consultar diversos materiales y

documentos en torno al objeto de estudio, tales como: libros, revistas, información procedente de la web, programas de campañas oficiales de la Junta de Andalucía, artículos, entre otros. Por ejemplo, algunos de los recursos (documentos) que se consultaron fueron:

Artículos para actualización de contenido: Alimentación
Mateos, A. (1996). ¿Carne o pescado? <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , 224, 12-16.
AA.VV. (2003). ¿Sabemos que comemos? <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , 324, 22-24.
Villaescusa, J. (2002). Comer bien y aprender en el conflicto. <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , 314, 22-25.
Zugasti, M.P. (2003). El aceite de oliva, un consumo saludable. <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , 328, 27-29.
Landero, R. y Vidal, M ^a . A. (2008). “El supermercado”. Génesis, Desarrollo y Posibilidades de un proyecto de trabajo. <i>XXI. Revista de Educación</i> , 10, 203-216.
Vaca, M. y Varela, M.S. (2006). ¡Estoy dentro de mi cuerpo! El ámbito corporal en la educación y su tratamiento. <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , 353, 26-28.
Ramos, M.M. y Pérez, C. (2007). ¡Qué fácil es comer bien! <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , 372, 26-28.
Ejeda, J.M. (2009). <i>El conocimiento sobre alimentación en la formación inicial de maestros</i> . Tesis doctoral inédita: Universidad Complutense de Madrid.
De los Reyes, E. (1996). Una clase muy sabrosa. <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , 245, 14-17.
http://www.naos.aesan.msssi.gob.es/Estrategia Naos.
http://www.perseo.aesan.msssi.gob.es/Programa Perseo.
http://dietamediterranea.com/Fundación dieta mediterránea.

Tabla 11.40: Artículos para actualización de contenido. Fase previa PT

Tras el proceso de lectura y reflexión de la información, llega un momento clave y esencial para estructurar y organizar los contenidos. Julia y su compañera de nivel se sumergen en la *confección de una trama o mapa conceptual* que les servirá de guía en el conocimiento. Así como la creación de un dossier documental que recoja información relevante tanto desde la perspectiva científica como educativa del tema a tratar (Sánchez y Valcárcel, 1993).

Esta etapa supone un encuentro con la realidad a investigar. El docente mediante procedimientos de investigación llega a obtener una estructura integrada de la temática que va a desarrollar en el aula, así como una fuente documental rica. La labor de los maestros y de las maestras en la selección del conocimiento escolar requiere de un trabajo riguroso en el que formularse interrogantes continuamente. Sólo desde la reflexión y

deliberación, así como del análisis de aquellos contenidos realmente válidos para el alumnado, se acercará a las nuevas demandas que la educación de hoy necesita.



“La revisión bibliográfica ha sido muy amplia, muchísimo más que en otros proyectos de investigación escolar llevados a cabo anteriormente, de hecho he encontrado mucha información para los docentes, familias y otros sectores que abordan el tema de manera no formal” (MEMDE).

“Cada vez que hablaba con Julia me asombraba de la información que poseía sobre la alimentación. Aquellos alimentos que contenían azúcar, los que no, etc.” (VAIV).

“Siempre que empiezas un proyecto investigas y lees sobre lo que vas a trabajar te enteras de un montón de cosas nuevas, hay algunas cuestiones que tú conoces y no te sorprende, sin embargo hay proyectos en los que he aprendido bastante, porque me ha sorprendido la información que he encontrado. Por ejemplo, he aprendido con el proyecto del universo, con el proyecto del mar, porque sobre todo cuando los padres vienen al aula a contar sus experiencias y a contar sus cosas, aprendo muchísimo. Por ejemplo, ha venido el que lleva la canoa de Punta Umbría a Huelva y ha hablado sobre cosas que desconocía. Aprendes mucho cuando viene alguien de fuera, de los mismos familiares” (EBDD).

Tras la revisión de contenidos por parte de las maestras, entra en juego la conexión del proyecto con las *experiencias y vivencias del alumnado*. La clase de Julia no se concibe sin la participación activa de los escolares, desde la atención de sus ideas a lo largo del desarrollo del currículum en la acción hasta la incorporación de las mismas como interrogantes a los que dar respuesta con el proyecto, así como su consideración en la planificación docente. Para recoger las ideas del alumnado:

“Ahora, ya estamos preparadas para averiguar qué conocen nuestros niños y niñas sobre lo que vamos a trabajar, cuáles son sus ideas previas. Elaboramos un sencillo cuestionario para hablarlo en la asamblea, después realizamos una presentación PowerPoint que propicia el debate y el diálogo, y que nos da cada vez más pistas de las ideas que tienen, finalmente en el aula la realización de un dibujo, es la forma que nuestros escolares de ED Infantil poseen para expresar por escrito lo que saben” (MEMDE).

“El acercamiento a las ideas previas del alumnado sobre este tema se realiza en la asamblea del aula, donde todos sentados en corro exponen sus ideas y cosas que ha oído, expresan emociones y sentimientos, intercambian experiencias. A partir de un

cuestionario sencillo efectuamos un debate expresivo y abierto. El análisis y discusión colectiva de las anotaciones de sus respuestas nos dan la clave de cómo afrontar el siguiente paso. Asimismo, lo expresado anteriormente permite que los escolares realicen un dibujo con la siguiente consigna: “Cómo es mi comida favorita”. Con todos los dibujos se confecciona nuestro libro de primeras ideas. A continuación, se lleva a cabo el visionado de una presentación PowerPoint, que muestra distintas situaciones de la vida diaria en las que aparecen algunas prácticas en relación con el objeto de estudio, situación que propicia el diálogo y la reflexión, y da más pistas sobre las ideas que tienen. Finalmente, proponemos la elaboración de un dibujo representativo. Una vez realizado, se exponen en un mural colectivo y tras una votación, se escoge el que representa al proyecto”⁸⁴

Para la detección y tratamiento de las ideas iniciales se diseñaron las siguientes actividades, que tratan de dar respuesta a: “¿Qué sabemos sobre la alimentación saludable?”.

En primer lugar, se realizó un diálogo para la expresión de las primeras ideas. El acercamiento a las ideas del alumnado se realizó en la asamblea. Un espacio al que recurre Julia habitualmente, es el corazón del aula. A partir de un sencillo cuestionario se efectuó un debate con la finalidad de que los escolares expresaran sus ideas abiertamente. El análisis y la discusión colectiva de las anotaciones de sus respuestas nos darán la clave de cómo afrontar el siguiente paso (PLDE).



Destacar el diálogo para la exposición de ideas. Según Wells (2003:15), “la construcción del conocimiento es una actividad colaborativa y por eso el lenguaje se sitúa en el centro de la educación, como mediador del conocimiento y como instrumento básico en la actividad de enseñar y

aprender. El concepto de ‘diálogo’ se convierte en un componente esencial del pensamiento porque se entiende como el discurso de la construcción del conocimiento”.

La sesión transcurrió de la siguiente manera (OBA):

Todos sentados en la asamblea formando un círculo, Julia formando parte del mismo, con un cuaderno en la mano para ir tomando nota de sus ideas.

Julia: Estamos hablando de qué es comer bien.

Niño/a: masticar.

Niño/a: Ya lo han dicho.

Julia: Realiza un recordatorio. “Hemos dicho masticar, tragar, comer bien”.

⁸⁴ Morcillo, V. y Romero, D. (2013). ¡Estar en forma es genial! Cuadernos de Pedagogía, nº 432, pp. 61-63.

Julia: Un momento, voy a hacer otra pregunta.

Niño/a: expresa “comer normal”.

Niño/a No pelear en la comida.

Julia: ¿Es lo mismo comer bien que comer mucho?

Julia: ¿Es igual?

La maestra vuelve a repetir la pregunta. Los escolares se muestran poco expresivos. Se produce silencio.

Julia: Bueno, estoy esperando.

Julia: Si como mucho, ¿como bien?

Niño/a: No.

Niño: No, como bruto.

Julia: Si como mucho, como bruto.

Julia: Entonces, ¿comer bien es comer normal?

Algunos niños se encuentran distraídos. Ante esto Julia cambia de pregunta.

Julia: ¿Qué es mejor desayunar antes de venir al cole? O esperar a la merienda después del recreo y ya aquí estamos tranquilamente, ¿qué es mejor?

Julia pregunta directamente a una niña, ¿qué es mejor?

Julia: Vuelve a repetir la pregunta.

Niño/a: Sí.

Julia: ¿Por qué?

Niño: Nos tomamos un cola cao.

Niño: Yo me tomo un cola cao y galleta de monstruos.

Niño: Yo sólo un cola cao.

Para captar las ideas previas del alumnado Julia emplea un lenguaje sencillo y adaptado a la edad de los escolares. Si observa que no participan vuelve a plantearles la pregunta de nuevo o se dirige a los escolares que menos exponen sus ideas, con la finalidad de que todos y todas participen de ese instante.

Tras recoger las ideas de los escolares en la asamblea, el siguiente paso consistió en crear una representación gráfica (dibujo) con la siguiente consigna: “*cómo es mi comida favorita*”. Una vez que cada alumno/a finalizó su dibujo con el lema establecido por Julia, en la asamblea se debatió sobre lo que habían realizado (OBA):

Julia: ¿Cuál es vuestra comida preferida?

Niño: Los potitos.

Niña: Los espaguetis.

Niña: Arroz con salchichas.

Julia: ¿Los macarrones tienen tomate frito?

Niño: Sí.

Julia: ¿Os ponen muchas veces vuestra comida favorita?

La mayoría manifiesta que sí, otros que pocas veces.

Julia: ¿Por qué hay que lavarse las manos antes de comer?

Niña: Porque las tenemos sucias.

Julia: ¿Está bien comer chucherías?

La mayoría considera que es malo.

Julia: ¿Por qué es bueno hacer deporte? ¿Quiénes fueron a correr el otro día? 5 niños de la clase.

Julia: ¿Por qué dicen las madres que hay que acostarte temprano?

Niña: Para que no tengamos sueño.

Las ideas previas del alumnado, en proyectos con incidencia positiva para sí mismos, supone la necesidad de conocer las costumbres de los escolares inicialmente y durante todo el proceso, con la finalidad de comprobar la incidencia del mismo, en este caso, en la salud de los niños y de las niñas. Se utilizan vocablos coloquiales por el alumnado para que sean comprensibles para ellos y ellas, por ejemplo: “chucherías” en vez de “golosinas”.



Los dibujos que realizan los escolares se tienen en cuenta como referentes para proporcionar información sobre el progreso de sus ideas y conocimientos.

“Con los dibujos (...) solemos hacer un libro de primeras ideas, yo en este caso los he incluido en el álbum de aula y así proporcionar más datos sobre la evolución de sus ideas y conocimientos”(MEMDE).

Tras la exposición de sus ideas, nos trasladamos a la sala de trabajo de las maestras de infantil. No disponen de medios tecnológicos en las aulas, tal es el caso de las pizarras digitales, por lo que se hace necesario el uso de la sala de trabajo para actividades conjuntas o bien, para la proyección de medios audiovisuales.

En este espacio se ubicó al alumnado en el suelo, para poder visualizar la presentación PowerPoint sobre las distintas situaciones de la vida diaria donde aparecen algunas prácticas en relación con el objeto de estudio. Esta actividad sirvió para establecer para conversación colectiva sobre las imágenes presentadas. Julia iba anotando sus ideas en todo momento. Me ofrecí ayudarla porque mientras iba preguntando al alumnado resultaba muy complicado ir anotando al mismo tiempo.

La conversación versaba sobre alimentación, actividad física y descanso.

“Los niños y las niñas están acostumbrados a debatir, pero siempre resulta complicado mantener su atención en los últimos tiempos de las actividades” (OBA).

Las preguntas que aparecían reflejadas, con su correspondiente ilustración, en la presentación PPT, fueron:

- En la cocina, ¿quién cocina en casa?
- ¿Y vosotros que cocináis?
- En casa, ¿quién va a la compra?
- Antes de comer, ¿qué hacemos? ¿y después?
- Y en el “cole”, ¿qué comemos, con quién, qué hacemos?

- Antes de ir a la cama, ¿qué hacemos?
- Fotografía de comidas: ¿qué comemos? ¿qué nos gusta de lo que aparece?
- ¿Qué comida os gusta más?
- ¿Por qué están estos niños gorditos?
- ¿Quiénes van al fútbol tres veces en semana?
- De toda la comida, ¿con qué os quedáis?
- ¿Cómo se llama el sitio dónde se compra la comida?

Julia, con su dinámica, trata de acercarse a contenidos o problemáticas que tienen repercusión en la sociedad y en la calidad de vida de sus escolares. Las temáticas de sus proyectos han sido variadas, desde “*el miedo*” (educación emocional), “*el lugar donde vivimos*” (contacto con la realidad social, cultural y económica), “*el universo*” (coincidiendo con el año internacional de la Astronomía), “*el camaleón, un amigo entre las dunas*” (respeto al medio ambiente y a los animales). Con el proyecto *¡Estar en forma es genial!* se trabajó bajo un enfoque integrado con cuatro vértices elementales: la *higiene*, el *descanso*, la *actividad física* y la *alimentación*. Los interrogantes abarcan los cuatro ejes del proyecto.

Una vez finalizada la conversación sobre la alimentación, la higiene, la actividad física y el descanso, volvimos a desplazarnos al aula, concretamente al espacio de la asamblea, con el propósito de debatir colectivamente sobre lo que habían visualizado.



Ilustración 11.1: Asamblea post-presentación ideas PPT

Las conclusiones a las que llegaron tras la presentación de ideas mediante el PPT fueron:

Maestra: De todas las comidas que salían, la que más os gustaba al final, ¿cuáles eran?

Niño 1: Patatas fritas.

Todos quieren hablar.

Niña 2: A mí la pizza, maestra.

Niña 3: A mí el potito y la sopa.

Maestra: Mirar, y ahora hay una cosa que yo no me he enterado muy bien. Porque había unos niños que estaban haciendo deporte, ¿qué deporte era el que hacían?

Niña 2: Patinar.

Casi todo el alumnado: Correr.

Maestra: Y yo no me he enterado qué deporte hacéis, porque estabais hablando y no me podido enterar.

Casi todos los niños: Fútbol.

Maestra: ¿Alguien juega al tenis?

Dos niñas levantan la mano.

Julia vuelve a incidir sobre algunas de las ideas que expusieron los escolares durante la presentación PPT y aquellas que no quedaron claras. *Esta actividad denota preocupación por las ideas y experiencias del alumnado* (REIV). Las ideas tienen que ser claras para poder incorporarlas a la siguiente fase del proyecto de trabajo.

Se observa cómo a los niños y a las niñas les apasiona ver imágenes, aportan más ideas que si no tuvieran apoyo visual. Julia fomenta la participación de aquellos escolares que se expresan menos en clase.



Para que el alumnado haga suyo el proyecto y se encuentre más motivado, se diseña la actividad del “logotipo”, es decir, la creación de la imagen del proyecto. La maestra propuso a los alumnos la elaboración de un dibujo representativo. Desde una perspectiva democrática, se consensuó aquel que iba a representar al proyecto. Los demás dibujos formaron parte de un mural colectivo.

Son actividades para la captación de ideas a las que recurre Julia en cada proyecto, le sirve de base y permite tomar la voz de los alumnos en la acción educativa. La propuesta didáctica gira, entre otras cuestiones, en torno a los interrogantes de los estudiantes.

Las ideas van teniendo su lugar en el aula, fluyen a diario, son una constante vital en el corazón de la clase.

Para dejar explícitas las ideas más importantes, se confeccionó el mural “Sabemos que”. Éste recogía a partir de dibujos y frases (maestra) las aportaciones más significativas y representativas del alumnado. A este mural se recurría constantemente en el discurrir del proyecto.

En el rincón del ordenador –que llevé a cabo– iban quedando explícitas las ideas del alumnado. Las incorporábamos en un mural expuesto

en nuestro espacio, así como fotografías que evidenciaban el progreso de los alumnos y de las alumnas, junto a sus producciones (REIV).

Concluidas las actividades de exploración, Julia reflexionó sobre las

ideas previas. A su vez, tras la actualización docente y las actividades de captación de ideas, confeccionaron –Julia y su compañera de nivel– la red de preguntas del proyecto, las cuales se fueron dando respuesta durante el transcurso del mismo. En este caso, se procedió a un trabajo conjunto entre las dos maestras para unificar criterios y cuestiones.

Los niños y las niñas tienen cosas muy interesantes que decir y hay que escucharles. Tienen cosas muy importantes que ofrecer y hay que invitarles a participar en la sociedad, dando



lugar a proyectos que aborden problemáticas sociales. El alumnado, desde su visión, puede aportar grandes ideas y ser el aliciente para impulsar la mejora de la escuela.

El siguiente paso consistió en establecer los interrogantes para el desarrollo del proyecto, los cuales se encuentran agrupados en base a los cuatro puntos del objeto de estudio:

Partimos de la pregunta: ¿Qué necesita nuestro cuerpo para estar en forma?	
Ejercicio físico	-¿Por qué? -¿Dónde? -¿Cómo podemos hacerlo? -¿Qué beneficios tiene?
Alimentación saludable	-¿En qué consiste? -¿Quién se encarga de preparar la comida? En casa En el cole -¿Cómo podemos colaborar? -¿Dónde se compran los alimentos? -¿Qué debemos evitar?
Higiene	-¿Por qué? -¿Dónde?
Descanso	-¿Para qué lo necesitamos? -¿Cuándo lo hacemos?

Tabla 11.41: Red de preguntas del proyecto

Ahora lo sustancial no reside en las áreas sino en la información que se precisa para producir respuestas (Pozuelos, Romero, García y Morcillo, 2010). Los proyectos de trabajo recurren a una visión integrada del conocimiento que se extiende más allá de los límites de la escuela. Julia recurre a los interrogantes como artificios en un pensamiento que evoluciona hacia estructuras más complejas. Los escolares van dando sentido a las tareas en la medida en que obtengan respuestas a los ejes del proyecto.

“Con la información obtenida del análisis didáctico y las preguntas enunciadas durante las actividades de exploración, confeccionamos la red de preguntas a las que vamos dando respuestas en el transcurso de nuestro proyecto. Para organizar la información de lo que aprendemos, utilizamos nuestra trama en evolución, a la que solemos recurrir con relativa frecuencia, para ampliar, recordar y situarnos” (MEMDE).



Ilustración 11.2: Trama conceptual en evolución aula

Algunas de las ventajas de emplear los mapas conceptuales en la etapa de Educación Infantil son (García Jiménez, 2006): a. permite el aprendizaje significativo, b. a través de ellos tiene lugar un aprendizaje activo, en el que el niño/a participa, c. es atractivo para estas edades, teniendo en cuenta que se hace con dibujos o fotografías, d. permite a los escolares conocer lo que ya sabe sobre un concepto y le permite integrar nueva información sobre el mismo, e. van de lo general a lo concreto, al igual que el pensamiento infantil, f. permiten el trabajo manipulativo, g. fomenta el aprendizaje cooperativo, ya que todos los niños y las niñas aportan sus conocimientos respecto a un determinado interrogante, h. queda recogido de manera gráfica, por lo que siempre se puede recurrir a ellos cuando se necesite; para introducir nuevas ideas, repasarlas, etc.

Por tanto, Julia al incorporar los mapas conceptuales en la acción educativa, deshecha una idea que se ha mantenido muy enraizada en el campo educativo: que el niño y la niña de Educación Infantil aún no puede utilizar estrategias de aprendizaje para aprender a aprender. En palabras de Hundt

(1997:38) los escolares se encuentran en numerosas ocasiones “encallados”, “frenados”, *“nos tienen encallados: una autoestima inhibida, la confianza en uno mismo disminuida... Todas estas marcas, inconscientes, impresas desde la infancia, nos han creado miedos ocultos e imágenes fugaces de incapacidad. Normalmente, no reconocemos en público estos sentimientos, pero con mucha frecuencia bajo la superficie de la conciencia suele haber ligeras pero obsesivas dudas sobre uno mismo que reducen nuestra capacidad natural de aprender.”*

La idea de la trama conceptual permite reflejar la evolución de la estructura cognitiva que el proyecto ofrece. Es una técnica que permite a los escolares la capacidad de ordenación de ideas.

Tras la actualización docente y el análisis de las ideas de los niños y de las niñas respecto a los interrogantes del proyecto, fue cuando Julia y su compañera concretaron el objeto de estudio de forma precisa. Fue el momento de *diseñar la programación/propuesta didáctica*, con los propósitos del proyecto, los contenidos, las competencias y, el esqueleto de la propuesta, “el itinerario de actividades y experiencias”. Éstas se plantean en función de la red de preguntas del proyecto. Por otra parte depararon en la evaluación que debe apoyar todo el proceso.

“Para la planificación de mis clases sigo el Currículum Oficial y, en el centro lo que más miran es lo que viene recogido en la editorial. A la hora de programar siempre tengo en cuenta una justificación: ¿por qué me interesa y es interesante que los niños aprendan lo que vamos a trabajar? Parto de esa justificación y a partir de ahí ya empiezo a informarme, a elaborar análisis de contenido, a ver qué es lo que saben ellos, empiezo a elaborar material para captar sus ideas previas” (EBDD).

De los proyectos se extraen algunas claves significativas que aportan credibilidad y validez al proceso educativo. Siguiendo a Martin (2006) éstas son: 1. Una concepción del niño y de la niña que entiende que el niño piensa, es crítico, reflexivo, pensante, capaz de crear hipótesis..., 2. Una concepción de la educación que no busca solamente que el alumno adquiera mecánicamente unos contenidos, sino ayudarle a organizar el pensamiento, a relacionar, 3. Una concepción de la alfabetización que va más allá de los procedimientos de lectura y de escritura y, 4. Un cambio de actitud por parte del maestro.

Todos estos ingredientes avalan la práctica de Julia y sus principios pedagógicos la convierten en un referente para el estudio de la acción educativa desde planteamientos innovadores.

En la planificación, Julia toma como ápice la creación social de significado respecto al tema que vayan a trabajar, y esto lo consigue a través de actividades reflexivas y del desarrollo de una conciencia crítica, a la vez que promover un clima de aula basado en: el desarrollo de la capacidad intelectual del alumnado, el desarrollo de la capacidad comunicativa, con la promoción de tareas como expresar ideas, discutir las, argumentar, formular y negociar conclusiones, así como comunicar resultados en la construcción de conocimientos. El desarrollo de la capacidad de colaboración se promueve

mediante la ayuda mutua en las actividades cotidianas para el desarrollo de tareas planificadas conjuntamente.

Los propósitos que seleccionaron para el proyecto *se enuncian con un carácter expresivo, planteando el desarrollo de experiencias más que metas cerradas para todos* (PLDE). La docente tiene en cuenta las características del alumnado, respetando la singularidad de cada niño y niña.

A continuación mostramos algunos de los objetivos que se plantearon para el proyecto, relacionándolos con los objetivos generales para la etapa de Educación Infantil designados en el Proyecto Curricular.

Objetivos Generales de Etapa	Propósitos del proyecto (algunos ejemplos)
Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo formándose una imagen positiva de sí mismo, valorando su identidad sexual, sus capacidades y limitaciones de acción y expresión, y adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar.	⇒ Identificar la propia imagen y la de los demás. ⇒ Coordinar y controlar el propio cuerpo en las actividades de respiración controlada, relajación y reposo.
Actuar cada vez de forma más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismo.	⇒ Desarrollar hábitos higiénicos que son beneficiosos para la salud: cepillarse correctamente los dientes después de comer, lavarse las manos, etc. ⇒ Adquirir progresivamente hábitos que favorecen el cuidado de nuestro cuerpo (alimentación, descanso, ejercicio físico, higiene, etc.).
Establecer relaciones afectivo-sociales positivas encaminadas a favorecer la seguridad emocional y la aceptación de los demás, desarrollando actitudes de ayuda y colaboración, tanto con sus iguales como con los adultos, así como adquirir gradualmente pautas de convivencia y estrategias en la resolución pacífica de conflictos	⇒ Conocer los nombres de las personas que trabajan en las diferentes tiendas de comidas: panadería, pescadería, carnicería, etc.
Observar y explorar el entorno físico, social y cultural de Punta Umbría, desarrollando curiosidad y respeto hacia ellos, generando interpretaciones de algunos fenómenos y hechos significativos para conocer y comprender la realidad y participar en ella de forma crítica.	⇒ Identificar los lugares más apropiados para la realización del ejercicio físico: polideportivo, playa, campo, etc. ⇒ Identificar los elementos característicos de la calle: contenedores de reciclado, papeleras, etc.
Comprender y representar algunas nociones y relaciones lógicas y matemáticas referidas a situaciones de la vida cotidiana, acercándose a estrategias de resolución de problemas.	⇒ Identificar y aplicar los números 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 en colecciones de objetos y otras situaciones de la vida diaria. ⇒ Utilizar los cuantificadores: ninguno, muchos, pocos, más, menos, tantos, como...
Representar y evocar aspectos diversos de la realidad vividos, conocidos o imaginados, desarrollando competencias comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.	⇒ Iniciarse en la formulación de preguntas y búsqueda de información. ⇒ Escuchar y comprender cuentos como

Utilizar el lenguaje verbal de forma ajustada a las diferentes situaciones de comunicación habituales para comprender y ser comprendido por los otros, expresando sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos.	fuente de placer y de aprendizaje. ⇒ Leer e interpretar frases con pictogramas de acciones y tarjetas de vocabulario. ⇒ Ampliar y utilizar adecuadamente el vocabulario relacionado con el objeto de estudio (alimentación, ejercicio físico, descanso).
Aproximarse a la lectura y escritura en situaciones de la vida cotidiana a través de textos valorando el lenguaje escrito como instrumento de comunicación, representación y disfrute.	
Conocer y participar en algunas manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, teniendo en cuenta su diversidad y desarrollando actitudes de interés y respeto hacia la cultura andaluza y la pluralidad cultural.	⇒ Interpretar y valorar progresivamente obras de arte que pintores de reconocido prestigio nos han legado.

Tabla 11.42: *Relación de los Objetivos Generales de la Etapa con los propósitos del proyecto*

Los objetivos designados para el proyecto guardan una estrecha relación con los Objetivos Generales de la Etapa. Asimismo, el carácter integrado de los proyectos de trabajo hace que la relación de contenidos no se haga de forma parcelada en las diferentes áreas (Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; Conocimiento del entorno; Lenguajes: comunicación y representación) (PLDE). Como señalan Sánchez y Valcárcel (1993:37), *“como profesores no nos interesa que el alumnado adquiriera uno o muchos conceptos aislados, sino que los utilice en un entramado conceptual más complejo (...). Puesto que el desarrollo de un esquema conceptual sólo es posible mediante el establecimiento de relaciones entre conceptos y la ampliación de sus significados, la delimitación del esquema (trama) es importante”*. Los diferentes contenidos y conocimientos son coherentes entre sí.

“A partir del conocimiento de sí mismo y autonomía personal, es fácil establecer nexos con otros conocimientos de manera que resulten más atractivos y significativos para el alumnado de estas edades, por ello ha sido esta área curricular nuestro punto de partida” (PLDE).

Algunos de los contenidos que se trabajaron fueron (PLDE):

Ejemplos de contenidos del Proyecto

- a. Aspecto físico humano: exploración e identificación de las características propias, teniendo en cuenta las diferencias y semejanzas con los otros según la etnia, sexo, edad, etc.
- b. Respeto por las diferencias con los demás, evitando las discriminaciones.
- c. Necesidades básicas del cuerpo: alimentación, descanso, ejercicio físico, higiene.
- d. Los cuidados de nuestro cuerpo: hábitos elementales de higiene (cepillarse los dientes, lavado de manos, etc.) y conductas que perjudican nuestra salud (ingesta de golosinas, sedentarismo, falta de higiene, etc.)
- e. Lugares apropiados para realizar ejercicio físico: polideportivo, playa, campo, etc.
- f. Normas de relación y convivencia: ceder turnos, esperar pacientemente, ayudar a los más pequeños.
- g. Consumo de alimentos saludables en las meriendas escolares.
- h. Profesionales de la medicina y la enfermería que nos ayudan a cuidarnos.
- i. Las tiendas de alimentación: pescadería, panadería, supermercado, etc. Personas que desempeñan ese trabajo.
- j. Utilización de dispositivos digitales para la recogida de información: la cámara digital.
- k. La alimentación en el arte: pintores internacionales, nacionales y locales.
- l. Representación de situaciones de la vida cotidiana por medio de dramatizaciones.

Tabla 11.43: *Un extracto de los contenidos recogidos en el proyecto de trabajo*

Ha sido un trabajo conjunto entre las dos docentes. Cada una adapta la propuesta en función del grupo-clase.

Se trata de una planificación estudiada y reflexionada desde una visión compartida.

M1: Bueno, intentamos siempre, hacerlo lo más posible en equipo de nivel. Sobre todo de nivel porque cuando ya se trata de que sea el ciclo entero es mucho más compleja la cosa. Porque hay gente a la que no le interesa o no considera importante los temas que nosotras queremos trabajar. Pero en nivel sí que hemos intentado durante todo el curso ir en coordinación las dos. Bueno empezamos la planificación viendo que es lo que vamos a tratar: los objetivos, qué contenidos, de qué manera, qué recursos vamos a utilizar, cómo vamos a pedir la colaboración de los padres (END).

“Nosotras, mi compañera y yo, solemos estar de acuerdo en muchos aspectos relacionados con la práctica educativa, y no es que todo lo que hacemos sea igual y lo realizamos al mismo tiempo, cada una tiene su estilo personal, cómo no, peculiar e individual de llevar a cabo su praxis, pero sí solemos hablar, intercambiar experiencias y ponernos de acuerdo en aspectos fundamentales. Quizás los años transcurridos en nuestras primeras etapas como maestras, donde ejercimos en el mismo colegio, las experiencias de innovación e investigación en la que hemos participado conjuntamente o el contacto que mantuvimos con un grupo de docentes

que pertenecían a la reforma educativa, y otros aspectos, hagan que sea más fácil el llegar a un acuerdo entre nosotras, más que con el resto del ciclo” (MEMDE).

M2: En general siempre nos reunimos las dos y ponemos en común (END).

Por otra parte, destacan la importancia de la planificación –flexible- en la actividad docente y para la acción en el aula. Es un vehículo que les sirve de guía y apoyo para no perderse. No se trata de una enseñanza improvisada, sino planificada, innovadora y abierta a cambios.

M1: Si no planificara me perdería totalmente. Necesito planificar para saber de dónde parto, de sus ideas, hacia dónde quiero ir y lo que a mí me interesa que aprendan, qué hábitos y las capacidades que quiero desarrollar en ellos. Si no tengo bien planificadas las jornadas y el proyecto que queremos desarrollar me perdería totalmente. Me quedaría, a lo mejor, o bien cosas poco importantes o me enredaría demasiado en algunas cosas y otras se me quedarían sin tocar y que también son importantes.

M2: Y concretamente más los objetivos que queremos desarrollar porque si no nos perderíamos. Se escaparían muchas cosas porque ellos casi todos los días te traen cosas nuevas. En los proyectos ellos siempre van trayendo material y cosas y tienes que ir conectando sobre lo que ya tenemos planificado.

Respecto a las temáticas que se ponen en práctica en el aula, los padres y las familias tienen una valoración positiva, considerando que lo que se trabaja en clase tiene repercusión en casa. Los conocimientos adquiridos se integran en la vida cotidiana:



Investigadora: ¿Te parece importante el tratar estas temáticas en clase y llevarla en coordinación con la familia?

MA1: Mucho. Creo que es importante que se vincule la familia con la educación de

los niños, conocer más ellos, colaborar con la maestra, conocer los temas que se están dando... todo eso es importante. Me parece muy positivo.

MA2: Sí, sí. Mi hija por ejemplo, ella siempre come de todo desde pequeña pero ahora nos dice: -mamá no debemos tomar mucha coca cola porque lo hemos visto con la seño Julia y ella atiende a todo lo que le dice su seño. La niña sabe lo que tiene que hacer, lo que está aprendiendo y lo usa. Lo mismo con la higiene, con el tema de los dientes ella termina sus comidas e inmediato se va a cepillarse. Acepta las recomendaciones...

MA3: Claro. Lo intentamos también aunque con ellos hay veces que es un poquito complicado por la edad que tienen pero por todos los medios intentamos que se haga en casa.

PA4: Claro que sí, es que la alimentación es mucho más que una actividad académica. La alimentación mediterránea es un patrimonio que desde luego practicamos. Evitamos los dulces en exceso pero son niños y a veces sí que se lo damos como recompensa, una fiesta... es que es algo que está ahí, para comerlo de

vez en cuando. Incluso algún sábado decimos: ¡vamos a comer al McDonald!, porque tampoco puede ser un bicho raro.

MA5: Lo intentamos. No es que se aplique todo pero muchas cosas las tenemos en cuenta. Este de la alimentación, en concreto, lo he aplicado bastante porque ella come mucho chocolate y me ha sido útil para mejorar su alimentación en casa.

En la propuesta didáctica de las docentes se incluyeron las *tareas y experiencias de aprendizaje* que tuvieron lugar dentro y fuera del aula. Éstas *“facilitan la comprensión y el manejo significativo de los conocimientos y competencias y, además se ponen en juego una serie de criterios básicos que interrelacionados dan sentido y coherencia al objeto de estudio, así como a la dinámica de aula”* (Morcillo y Romero, 2013:62). Las actividades y experiencias parten de una serie de principios claros: el *contacto con la realidad*, el *enfoque colaborativo*, la *atención a la diversidad*, la *participación familiar* y de otros agentes, el *juego* como elemento motivador y la *participación activa* del alumnado.

Algunos autores coinciden en señalar que las actividades *“constituyen el elemento más específico y relevante del aula, puesto que articulan la propia práctica y son mucho más configuradoras de aprendizajes. Permiten analizar el transcurso de la acción educativa y cuáles son los esquemas prácticos del profesor. Asimismo, configuran lo que llamamos metodologías”* (Clemente, 2010:290-291).

Para la planificación de las actividades de aprendizaje parte de un banco “tipo” de actividades. Es un recurso muy interesante porque hay tareas que sirven de base para cada uno de los proyectos. Si han tenido éxito y responde a los interrogantes del proyecto, se acomete su incorporación. Es un privilegio contar con este banco de actividades porque el docente recurre a él cuando lo necesite. El obstáculo que habitualmente señala el docente en la dinámica de aula es el “tiempo”. Este tipo de recurso ofrece al maestro y a la maestra más margen “de maniobra”, porque además es un material que previamente a elaborado él o ella. No es la aplicación de algo que han diseñado otros/as.

La escuela localizada en un contexto físico y cultural característico, ofrece una serie de posibilidades que se ven potenciadas y aprovechadas por Julia. Consciente de este hecho, la docente lleva a cabo experiencias que tienen como finalidad dar a conocer a su alumnado las características de su entorno y trasladarlo al aula. Los niños y las niñas aprenden a vivir a convivir, a sentir, a tocar y en definitiva, aprender a palpar el medio.

Las salidas suelen ser una constante en la vida del aula, esta actividad permite adentrarse en el contexto, comprendiéndolo y explorándolo, y supone, la apertura de la escuela y el currículum a la vida, a la realidad individual y social del entorno.

En palabras de Gabriel Travé (2004:44) entre las finalidades de las salidas podemos destacar:

- ⇒ “Potenciar la observación y el espíritu crítico mediante la interpretación de la realidad.
- ⇒ Relacionar el trabajo del aula con la recogida de datos de los centros programados para visitar.
- ⇒ Facilitar las actitudes de respeto y valoración del medio”.

El cuidado puesto en las salidas y el planteamiento de una metodología globalizada e integrada, se completa con una organización del aula que lo permite e ilustra coherencia.

Julia pule cada detalle de las salidas, “no consiste en salir al entorno sin más”, parte de unos propósitos y de una finalidad clara. Sigue una secuencia básica para su desarrollo:

Secuencia básica para las salidas		
Antes	In situ	Después
Inicio de la actividad en la asamblea, explicando y debatiendo sobre lo que van a visitar y qué se pueden encontrar allí. ⇒ ¿A dónde vamos? ⇒ ¿Qué vamos a ver? ⇒ ¿Qué sabemos de ese lugar? ⇒ ¿En qué nos vamos a fijar?	Participar en la experiencia. Recoger fotos y, en algunos casos, entrevistar o preguntar a la persona o las personas que se encuentren en ese lugar.	Confeccionar un tipo de producción específica con fotos, dibujos e ideas obtenidas en la visita. La información se sistematizará en distintas producciones de progreso.

Tabla 11.44: *Secuencia básica para las salidas*

Se trata de poner en contacto al alumnado con la realidad, de modo que la experiencia educativa se abre al entorno y permite el flujo de la vida y el ámbito escolar (MEMDE). Es un auténtico placer poder compartir las salidas con los escolares. En el aula se deja constancia de su “nerviosismo” e “inquietud” inicial. Durante el trayecto al lugar van contentos, alegres y muy motivados. En el sitio se involucran y muestras expectantes, preguntan, curiosean. Y después de la salida, ya en el aula, sus ideas suponen un auténtico torbellino, todos y todas quieren hablar sobre lo que han visto (REIV).

Salidas: conocemos las tiendas de nuestro entorno		
Hipermercado (centro comercial)	Tienda tradicional (frutería)	Establecimiento especializado (panadería)

Tabla 11.45: *Salidas en el proyecto*

Salida al Hipermercado. Según la planificación de Julia, *“nuestra excursión a éste establecimiento se planificará con antelación, nos pondremos en contacto con el responsable para informarle de nuestros propósitos. La planificación en el aula nos dará como resultado atender a las siguientes preguntas: ¿de dónde traen tantos alimentos? ¿Cómo se conservan? ¿Cómo se almacenan? ¿Cuáles son las medidas higiénicas que se adoptan? ¿En qué consisten las ofertas? etc.”* A través de la salida se trabaja la procedencia de los alimentos, la conservación de los mismos, el lugar donde se almacenan, las medidas higiénicas y las ofertas de alimentos. Julia promueve un aprendizaje vivencial y experiencial.

En la *asamblea previa* a la salida al Supermercado se debatió con el alumnado:

Maestra: ¿Cómo era la frutería?

Recordatorio de la salida anterior.

Maestra: ¿Qué podemos ver en el Supermercado?

Niño: Alcohol.

Maestra: ¿Pero qué alcohol?

Otros alumnos/as contestan: cerveza, patatas fritas, cuches, pintalabios –de aquí nos vamos a los apartados que podemos encontrarnos dentro del supermercado–.

Por otra parte, en la asamblea se recitó la poesía del Supermercado.

Maestra: ¿qué venden en el Supermercado? ¿Todo lo que venden es saludable?

En el Supermercado hemos observado infinidad de alimentos que podemos comprar. Hemos ido preguntando a los trabajadores del establecimiento, por ejemplo, al carnicero y al pescadero. Ellos han tenido la amabilidad de mostrarnos algunos de los alimentos más comunes, “un pollo” y, otros no tanto, “un buey de mar”. Allí pesamos y compramos fruta (para la elaboración de macedonia en el aula), han ido seleccionando aquellas frutas que querían incorporar a la macedonia. De paso, compramos “chucherías”, con la finalidad de realizar un experimento en la clase (no ese día). Y nos regalaron una mochila con material escolar, *“fue un momento en el que nos quedamos todos y todas sorprendidos: madres, niños y niñas, Julia y yo. El trato fue muy cordial y la vinculación de las personas que trabajan en la localidad, en el contexto en el que viven los escolares, es cercano”* (VAIV).



Ilustración 11.3: *En la carnicería de la salida al Supermercado*

Ya en el aula, en la asamblea post salida, Julia ha repartido unos platos para comer la macedonia. Decir que *“la mayor parte de los niños y de las niñas se lo comieron todo”*(OBA). Tras alimentarnos con productos saludables, era el momento de recordar algunos conceptos aprendidos, para ellos escribimos las frutas que habíamos comprado. Con la ayuda de una pizarra pequeña y todo el alumnado sentado en la asamblea, Julia iba preguntando y escribiendo.

El siguiente paso fue entregar a cada pequeño grupo de alumnos/as un mural en el que dibujamos las frutas que nos habíamos comido. En primer lugar, escribimos la palabra “UVA” (ingrediente de la macedonia), “PLÁTANO” (Julia lo dibuja en la pizarra) y “MANZANA”. Los responsables de cada grupo se encargan de repartir los materiales que necesitan. *Son autónomos y cada responsable conoce la ubicación de los recursos. Los reparten sin incidentes* (OBAR).

En segundo lugar, pintamos otras frutas que no hemos comprado. *Los escolares se levantan constantemente para observar los dibujos de los compañeros* (OBA).

Con los folletos de los Supermercados recortamos y pegamos aquellos productos/alimentos que habíamos observado en el establecimiento, se trata de realizar un mural incorporando fotografías que recuerdan y ponen de manifiesto sus ideas.

Tras finalizar la actividad los alumnos y las alumnas se encontraban muy “dispersos”. Para ello, Julia recurre a la asamblea. Allí repasan las normas del aula, tanto lo que no se debe hacer (<no se puede pelear>, <ni chillar>) como lo que sí (<estudiar>, <jugar con las cocinitas>, <con los cuadernos>, <con la plastilina>, <hay que jugar tranquilitos>). Realizan comparaciones entre lo que se puede hacer en el aula y aquello que sólo es para el patio. Julia les pregunta, ¿qué hacemos en la alfombra siempre que nos sentamos? A lo que los estudiantes responden: “hablamos”, “conversamos”, “repasamos normas”, “pensamos en lo que hemos hecho”.

Julia utiliza ese momento de la asamblea para preguntarles sobre los vértices del proyecto, *¿qué hemos aprendido?*

“Levanta la mano el que haya aprendido a escribir “plátano” y “uva” (uva es más fácil. Tocamos las palmas para ver las sílabas).

¿Cuál es el pescado qué más os ha gustado? Casi todos responden que “el salmón”.

¿Y el más pequeño? “el boquerón”.

Cuando finaliza la asamblea se dirigen al patio.

Esta salida tiene su hueco en un artículo en una revista de divulgación educativa (nombrado en varias ocasiones a lo largo de la presentación del estudio). Julia se preocupa por dar a conocer las buenas prácticas educativas, por ello tiene varios artículos publicados al respecto. Desde que comenzó su carrera universitaria los libros que más suele leer y de los que se enriquece como profesional, son aquellos que están relacionados con las experiencias de innovación. El objetivo es poder aprender de otros docentes y adquirir nuevas ideas.

“Me interesan las experiencias, leer experiencias que tienen otras personas. Suelo coger ideas de esas experiencias, sobre todo las que cuentan la realidad del aula, cosas que después pueden servir para mi práctica” (HVD).

¡Nos vamos de compras!

Así se denomina la actividad, basada en la salida a un gran supermercado de la localidad, que pretende poner a los escolares en contacto con la realidad de modo que la experiencia educativa se abra al entorno y permita el flujo entre la vida y el ámbito escolar. Además, uno de nuestros propósitos es que los escolares sean capaces de diferenciar entre productos saludables, de consumo beneficioso (fruta, verdura, pescado, etc.) y otros que no lo son (chocolate, bollería industrial, golosinas, etc.).

La preparación de la visita la realizamos con anterioridad, en la asamblea del aula, donde se explica a los niños y niñas lo que van a ver y en lo que nos vamos a fijar. Durante los días previos la motivación que despierta la salida se refleja en su curiosidad e inquietud por todo lo que van a conocer.

En el Supermercado tienen la oportunidad de observar la gran variedad de artículos que en él se venden. Para concluir con nuestra visita, ya en la frutería, ellos mismos compran aquellas frutas necesarias para realizar nuestra macedonia en el aula. En los días posteriores tenemos la oportunidad de realizar una gran variedad de actividades (clasificación de artículos a través de folletos de propaganda, vocabulario, dibujos y un mural de la tienda, etc.) que completan y dan sentido a la experiencia vivida.

La visita al Supermercado, no resultó ser algo nuevo para ellos. Sólo que ahora lo perciben y vivencian desde otro enfoque. *Todavía recuerdo la anécdota del “buey de mar”, el cual se encontraba dentro de una pecera enorme, todos los niños y las niñas (incluidas Julia, las madres y yo) alrededor de la misma, expectantes a él. Sus caras reflejaban asombro* (OBAR).

En definitiva,

“Nos han recibido muy bien, la colaboración de este establecimiento no ha podido ser mejor tanto por parte del profesorado como del personal de cada sección. Han podido conocer de primera mano una gran variedad de alimentos y sobre todo de su organización y clasificación: pescadería, carnicería, panadería, frutería, etc. En clase hemos trabajado la experiencia y, en concreto, el rincón-mural de “palabras nuevas” no deja de aumentar. He preparado tarjetas con estos términos que les servirán para componer frases, identificar palabras, escribir para el “álbum” y en el ordenador, etc. Ya estamos empezando a trabajar con los folletos y catálogos que he traído yo y algunos de los escolares. Entre todos hemos hecho una buena recolección de fotos de alimentos que nos servirán para reconocer, clasificar, ordenar, etc. Por el momento estamos recortando y preparando la colección” (DDM).

Con una salida han trabajado varios de los contenidos –de forma integrada- del proyecto y algunos de los propósitos del mismo. A veces, una actividad motivante puede esconder un gran potencial cognitivo, afectivo, relacional. Se trata de abordar temáticas de este tipo en el aula de forma continuada, empleando una metodología activa, basada en situaciones con significado y que involucre a los participantes con objeto de promover un aprendizaje sólido, práctico y duradero (Pozuelos, González y Travé, 2008).

A modo de ejemplo, hemos trabajado –en todas las salidas-:

Salida al Supermercado –una actividad integrada-	
Propósitos (ejemplos)	⇒ Desarrollar hábitos higiénicos que son beneficiosos para la salud: lavarse las manos antes y después de haber manipulado alimentos, etc. ⇒ Conocer la importancia que tienen los alimentos en relación con la salud y el crecimiento personal. ⇒ Descubrir los alimentos necesarios e indispensables en nuestra alimentación. ⇒ Identificar las tiendas y lugares donde adquirir los alimentos. ⇒ Conocer los nombres de las personas que trabajan en las diferentes tiendas de comidas: panadería, pescadería, carnicería, etc. ⇒ Iniciarse en la formulación de preguntas y búsqueda de información.
Contenidos (ejemplos)	⇒ Normas de relación y convivencia: ceder turnos, esperar pacientemente, ayudar a los más pequeños. ⇒ Regulación de la propia conducta en actividades de grupo y lugares públicos. ⇒ Las tiendas de alimentación: pescadería, panadería, supermercado, etc. Personas que desempeñan ese trabajo. ⇒ Clasificación de alimentos: según los beneficios que nos aporten, el lugar donde los compramos, etc. ⇒ Utilización de dispositivos digitales para la recogida de información: la cámara digital. ⇒ Empleo y asimilación progresiva de vocabulario relacionado con el cuerpo, la higiene, el descanso, la alimentación, el ejercicio físico, etc. ⇒ Lectura y elaboración de frases con pictogramas de acciones y tarjetas de vocabulario.

Tabla 11.46: *Propósitos y contenidos trabajados en la salida al Supermercado*



Ilustración 11.4: Actividades post-salida supermercado

La siguiente actividad también tuvo como propósito el contacto con el entorno, en este caso la salida fue a la **frutería**. Esta actividad fue la primera actividad del proyecto y sirvió como motivación para el alumnado. En la planificación de la docente queda recogida la estructura de la salida:

“Aquí, iremos con la intención de observar todas las frutas y verduras que se venden, las que son propias de la estación en que nos encontramos y las que no, cómo las pesan, cuánto cuestan, etc. También compraremos una naranja por escolar, ésta será utilizada para hacer zumo, comerla y a la vez nos servirá en la realización de una de nuestras observaciones (la cáscara colgada del techo de nuestra clase, permanecerá allí para poder ver cómo se va transformando con el paso del tiempo, las anotaciones que se realicen en los diferentes momentos nos darán finalmente las respuestas a las preguntas que se formulan en un principio ayudándonos a sacar algunas conclusiones)” (PLDE).

Supone una actividad en la que se conjugan varios aspectos: el contacto con el entorno, la comunicación y la interacción con personas de la localidad, y la observación de fenómenos. Así como la expresión de ideas. Son actividades que implican al alumnado con la realidad, aplicando, manipulando, examinando, recogiendo objetos y materiales, y no sólo aquellas en las que tienen que pintar, narrar. Esta actividad se adecúa a las características del alumnado, a su madurez y experiencias previas. Pone en juego varios tipos de contenido (conceptuales, procedimentales y actitudinales), recurriendo a varias fuentes de información.

Siguiendo el mismo procedimiento que para otras salidas, en primer lugar se preparó la misma. En la asamblea se habló con el alumno sobre *¿qué es lo que van a ver?* Así como repartir entre el alumnado algunas preguntas para realizar a la frutera.

La frutería se encuentra muy cercana al colegio, no obstante, se recurrió a la ayuda de las madres. Los niños y las niñas se mostraban muy alegres y con entusiasmo por llegar a la frutería.

Durante la visita, saludamos a la frutera, comenzamos a preguntar y a observar. Ella nos muestra diferentes frutas, algunas las desconocen otras les resultan más familiares.

Compramos naranjas y mandarinas de diverso tipo. La frutera explica a los escolares la diferencia entre ambas. Pedimos la cuenta y los niños entregan el dinero a la señora de la frutería. Cada uno lleva su bolsa de naranjas.

Durante la visita tuvieron la oportunidad de conocer y reconocer diferentes tipos de frutas, interactuar con la frutera, observar los colores y formas de las frutas, el manejo del dinero y la responsabilidad de cada uno de llevar su correspondiente bolsa de naranjas.



Ilustración 11.5: *Durante la visita a la frutería*

De vuelta al aula, en la asamblea debatimos sobre lo que hemos visto. Cada niño y niña –de forma autónoma- deposita sus naranjas en un recipiente. Observamos las naranjas, por ejemplo las de “sangre” que no suelen ser muy habituales, vemos el color rojizo que tienen por dentro. Igualmente los escolares pintaron y escribieron las frutas y verduras en papel continuo.

“Esta experiencia les ha servido para conocer verduras y frutas que algunos no sabían ni reconocían. Como actividad de contacto con el medio además de acercarlos a la realidad les motiva bastante. Creo que ha salido muy bien” (DDM).

El siguiente paso es pelar la naranja. Los escolares observan cómo Julia lo va a realizar. Pelamos las naranjas, ellos las mandarinas y nos las comemos. Julia les plantea el siguiente interrogante: *¿qué puede suceder si colgamos la cáscara de la naranja en la clase?*



Ilustración 11.6: Después de la visita a la frutería

Con esta cuestión se inicia una actividad transversal al proyecto consistente en observar el proceso de descomposición de los alimentos. Todos los días durante un tiempo van observando qué va ocurriendo.

*Son experiencias que permiten a los niños y a las niñas **observar que los alimentos sufren cambios al contacto con el medio y otros elementos**. En el proyecto tuvieron cabida las siguientes:*

-
- ⇒ Pelar y secar naranjas.
 - ⇒ Sembrar los huesos de las mandarinas en pequeñas macetas (huerto).
 - ⇒ Observación de un yogurt destapado y al aire.
 - ⇒ En un vaso de plástico transparente, algodón y agua, sembraremos diversas legumbres (habichuelas, garbanzos, lentejas), con esto haremos un seguimiento de la planta.
 - ⇒ En un bote de cristal transparente pondremos vinagre y dentro un huevo crudo con cáscara. Observaremos su evolución.
 - ⇒ Las golosinas tan apetitosas, pierden su atractivo al dejarlas en reposo dentro de un recipiente con agua caliente. Los escolares podrán experimentar las sensaciones que producen en sus manos cuando las toquen y vean en lo que se han convertido.
-

Tabla 11.47: Experiencias de aula para detectar cambios en los alimentos

Algunas de estas experiencias formaron parte del taller de los experimentos, realizado por un maestro jubilado, abuelo de uno de los niños de la clase. Los escolares fueron dando respuesta a interrogantes como: *¿Qué sucederá si dejamos durante mucho tiempo un yogurt destapado? ¿Qué hay dentro del huevo, que ocurrirá si lo introducimos en un recipiente con vinagre?*

El rincón de los experimentos es un espacio dentro del aula dedicado a la observación y seguimiento de determinados acontecimientos o fenómenos aparecidos durante el transcurso del proyecto.

“Son actividades sencillas que inician al alumnado en el trabajo sistemático y cercano a las primeras manifestaciones de la tarea científica: germinación, meteorología básica, sombras y proyecciones, etc.

Lo importante es que se observe el punto de partida, se recojan datos ordenados y metódicos, que se anoten y saquen conclusiones” (PLDE).

Se trata de acercar al alumnado al conocimiento científico a través de la experimentación y la observación.

El desarrollo de la secuencia de actividades permite establecer relaciones significativas entre conocimientos, no se trata de retener información, sino buscar una estructura capaz de organizarlos, interrelacionarlos e integrarlos en el esquema mental.

Las respuestas las preguntas las anotaba Julia y el alumnado lo acompaña con dibujos. La observación del proceso y la comparación con éstas guía a los escolares a sacar sus propias conclusiones; las cuales se organizan durante el transcurso de las experiencias.

Procesos que intervienen en las experiencias			
Experimentación	Observación	Comparación	Conclusiones

Tabla 11.48: *Procesos que intervienen en las experiencias*

Tras las observaciones que realiza Julia de las actividades, comprueba que muchos de ellos hacen comparaciones y deducciones muy acertadas y con un vocabulario cada vez más elaborado. *“Esto se refleja en el libro dedicado a las anotaciones de experimentos y observaciones” (DDM).*

Las actividades que pone en práctica Julia se caracterizan porque tienen sentido en sí mismas, tienen coherencia interna, suponen un proceso interactivo entre personas e información y están orientadas a favorecer un cierto aprendizaje. Cualquier actividad puede convertirse en una excusa para trabajar contenidos curriculares.

Una de las salidas que más agradó al alumnado, por la forma en que se desarrolló, fue la **salida a la panadería**. Los escolares pudieron manipular el pan, ver el proceso que se sigue para su elaboración y crear su propio bollo de pan. La secuencia que se siguió fue la misma que para las anteriores, con la particularidad, que la merienda nos la comimos en un parque cercano al establecimiento.

1º Previo a la salida, tuvieron lugar las rutinas diarias con la particularidad que, la asamblea, se empleó para explicarles el proceso de elaboración del pan y los ingredientes que son necesarios para realizarlo. Esta explicación (secuencia) se acompañó, además, de una presentación PPT, donde Julia mostró al alumnado el trigo... para que los escolares tuvieran una idea de dónde procede la harina. Por otra parte, conocieron el concepto de “masa madre” necesaria para la elaboración del pan.

2º Cuando llegamos a la panadería nos sentamos todos en el suelo. En ese instante el panadero nos mostró cuáles eran los ingredientes necesarios para realizar el pan *<los escolares ya sabían los ingredientes porque lo habían trabajado en el aula (OBA)>*. Observamos cómo se introducen en la

máquina para amasar. El panadero interactúa con ellos y ellas, les van preguntando. Julia en este momento les dice que reciten la poesía del trigo.

3º Esperamos que la masa esté lista (5 minutos) y después nos trasladamos a la mesa donde se elabora el pan. El panadero nos explica cómo realizarlo y elabora una trenza y una tortuga *<todos los niños querían hacer formas de animales con el pan, les resulta más atractivo (OBA)>*. La madre de un niño hizo un conejo y ayudó a algunos niños y niñas que querían hacer su bollo con esta forma.

4º Cuando lo tuvimos listo, los pusimos en una bandeja para introducirlos en el horno y a esperar.

Con esta actividad se trabajaron varios pilares esenciales: la importancia de comer pan casero; en vez de “pan bimbo” que contiene azúcar, con lo cual se puede producir un cambio de hábito no tan saludable a uno más saludable. Las ideas previas se tuvieron en cuenta. Conocieron el trigo y trabajaron una poesía sobre el mismo, también pudieron palparlo en el aula (Julia llevó trigo a la clase). Asimismo, conocieron el proceso del pan y el lugar donde se hace, entre otras cuestiones.

“Se trata no sólo de visitar la tienda donde se vende y se compra, sino ver cómo es el lugar en el que se elabora el pan, qué maquinarias se utilizan, cómo es el horno, qué ingredientes se necesitan, quiénes se encargan de hacerlo, etc.” (PLDE).

Desde un planteamiento integrado, más allá de las fichas, el alumnado puede conocer temáticas como “las actividades económicas”, “la alimentación saludable”, “los seres vivos”, etc. y trabajarlos de manera que el conocimiento no se encuentre parcelado. Por ejemplo, aludimos al arte y a la creatividad como actividades que confluyen en los proyectos de forma transversal. Tal es el caso de una de las que tuvieron lugar en ¡Estar en forma es genial! y que describimos a continuación:

El taller se denominó **“vemos, hablamos y creamos”**. En primer lugar –como en cada secuencia de actividad- se procedió a un debate colectivo, con un cuestionario previamente elaborado, a partir de una proyección de obras de arte representativas de diferentes corrientes pictóricas (tanto clásicas como actuales) de autores de reconocido prestigio internacionales y locales. Con la finalidad de introducir el gusto estético a través de la visualización y conversación sobre obras artísticas representativas. En último lugar, los niños



y las niñas elaboraron sus propias producciones, como artistas, con materiales diversos: acuarelas, témperas y tizas húmedas, etc. Al igual que el taller de obras artísticas, tuvo lugar el de **“figuritas de pan”**, donde con miga de pan duro y agua formamos una masa particular. El alumnado dio rienda suelta a su creatividad, moldeando esta masa, que una vez seca pintaron y

decoraron antes de llevarlas a casa.

Julia fomenta el gusto artístico en el alumnado, iniciando al alumnado al mundo del arte con obras de artistas de reconocido prestigio en el mundo del arte. Uno de los propósitos cardinales en cada proyecto es “interpretar y valorar progresivamente obras de arte que pintores de reconocido prestigio nos han legado”, acercando a los escolares, en este proyecto, a la alimentación en el arte: pintores internacionales, nacionales y locales.

Por ejemplo, en el proyecto “El Universo, una mirada a las estrellas”, descubrieron a Picasso y Van Gogh, entre otros. *Julia es de esos docentes que dejan a los niños y a las niñas espacios para cultivar su talento (VAIV).*

Para la dinámica de enseñanza se recurre, por otra parte, a las *actividades rutinarias/habituales en el aula*. Son aquellas actividades que forman parte de la vida diaria de Julia y que son un complemento a los proyectos que desarrolla. Digamos que éstas aportan estabilidad al aula. La finalidad que persigue la docente es gestionar y organizar la vida del aula: ver quién ha faltado, qué tiempo hace, organizar y acondicionar los espacios del aula para alguna tarea. También existen actividades que son permanentes como el libro viajero, las mediciones en casa, el protagonista de la semana. Asimismo, se incluyen rutinas tales como: lavado de manos antes de la merienda, después de alguna actividad con pintura, recoger los objetos y los materiales que se han utilizado, archivar los trabajos, coger los materiales necesarios para realizar una actividad concreta.

El juego libre en los rincones también tiene su hueco en la actividad cotidiana del aula y el préstamo de libros de la biblioteca de la clase.

Como actividades o tareas habituales se incorporan los juegos de puzzles y parejas que elabora Julia para cada uno de sus proyectos. Imprime imágenes que aluden a lo que están trabajando, las recorta y las plastifica. Son materiales y recursos de los que se va enriqueciendo el aula.

Los alumnos y las alumnas acuden a ellos en el período de juego libre. Asimismo, los niños y las niñas, como rutina, leen e interpretan frases con pictogramas de acciones y tarjetas de vocabulario, que la docente también diseña y elabora en cada proyecto. Además de, inventar historias en el aula empleando tarjetas de imágenes relacionadas con el objetivo de estudio. En este caso, los escolares podrán inventar entre todos una historia que luego ilustrarán.



Ilustración 11.7: Aprendiendo a formar frases y a componer puzzles

Con el uso de las poesías, los trabalenguas, las adivinanzas y las canciones, pretende aprovechar la tradición popular y los recursos lingüísticos que brinda la literatura contemporánea. Se emplean para ampliar el vocabulario, memorizar textos, iniciarse en la lectura y para la creación de producciones originales: hacer descripciones sin nombrar el producto, nombrar productos de la misma categoría, inventar rimas, retahílas, ordenar las palabras de las frases que se han elegido en relación con el proyecto.

Al hilo de estas actividades, destacar que Julia se encargó de elaborar el proyecto de lectura y escritura en el segundo ciclo de Educación Infantil. Su justificación parte de la siguiente premisa:

“La literatura infantil debe ser disfrutada por sí misma, permitiéndoles a los niños el goce, el placer del cuento o la poesía en sí misma, en su sonoridad, en la penetración de lejanos o cotidianos mundos llenos de alegría, misterio y encanto. El grado de motivación que este acercamiento representa nos aproximará positivamente al mundo de la lectoescritura.

Los niños y niñas irán usando gradualmente, de forma autónoma, los diferentes soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, folletos publicitarios, guías de viajes, carteles, etiquetas de productos y, desde luego, las pantallas de los diversos instrumentos que nos ofrece la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías. A través de la utilización del formato y del contenido de los mismos irán comprendiendo que cada texto suele presentarse en un soporte determinado, en función del cual, es posible anticipar el tipo de texto” (PLI).

En este proyecto, a través del cuento “el tren de la buena salud”, clasificaron alimentos.

“Una vez contado el cuento, lo dramatizaremos, lo dibujarán, se recortarán y pegarán los productos que llevará cada vagón, escribirán la frase con letra con letra mayúscula “Tren de la buena salud”. A partir de aquí trabajaremos de diferentes formas esta frase, esta actividad se podrá hacer individual y en pequeños grupos” (PLDE).

Las dramatizaciones asumen un peso muy importante en la acción educativa. En pequeños grupos representaban situaciones inventadas por ellos, explicando a sus compañeros y compañeras el contenido de las escenificaciones. Forma parte del rincón del juego simbólico.

Señalar que la dramatización en la etapa de Educación Infantil se destaca por su intencionalidad educativa, siendo fundamental para el desarrollo de los escolares, a nivel afectivo, psicomotor, social, cognitivo y lingüístico.

La construcción de la pirámide de los alimentos de forma progresiva, fue otra de las actividades que más motivó al alumnado. Dibujaron la pirámide, la pintaron con témpera y en función de la clasificación que previamente habían realizado de alimentos saludables y los que es preferible evitar, los incluyeron en la pirámide. En la clasificación previa tuvieron en cuenta una serie de indicaciones de la maestra: si son dulces/salados, duros/blandos, etc.

Supuso una actividad muy completa en la que se trabajó, entre otros contenidos:

- Normas de relación y convivencia: ceder turnos, esperar pacientemente, ayudar a los más pequeños.
- Regulación de la propia conducta en actividades de grupo y lugares públicos.
- Manejo de sencillos procedimientos para clasificar, medir, comparar y realizar operaciones.
- Cualidades: grueso, delgado...
- Consumo de alimentos saludables en las meriendas escolares.
- Clasificación de alimentos: según los beneficios que nos aporten, el lugar donde los compramos, etc.

Tabla 11.49: *Contenidos de la actividad “La Pirámide de los Alimentos”.*

Como responsable del taller del ordenador, trabajé con los alumnos y las alumnas la pirámide de los alimentos. En primer lugar, dibujamos la pirámide con la aplicación “Paint”, dando color a la misma. A continuación, escribimos en un documento de Word algunos de los conceptos que ellos habían aprendido y que emplearíamos para añadirlos a la pirámide. Escribí los conceptos en unas tarjetas para que ellos y ellas pudieran escribirlo empleando el teclado del ordenador. Cuando ya lo teníamos todo, fuimos al salón de trabajo de la etapa y allí imprimimos todo. Ya en el aula, recortamos la pirámide y los conceptos e insertamos éstos en su lugar correspondiente dentro la pirámide.



Ilustración 11.8: Realizando actividades con ayuda del ordenador

Una cuestión a reseñar: cuando planteamos el taller del ordenador (“informática”) no teníamos ordenadores en el aula, de hecho ni pizarra digital. Conseguimos dos ordenadores portátiles y con ello enriquecimos el rincón, así como un mural para exponer las producciones de los escolares. Muchas veces nos quejamos de no tener los recursos adecuados, pero aquí buscamos la posibilidad de adquirir ordenadores que ya no se utilizaban. Con el tiempo, ordenadores que se habían quedado obsoletos en el centro y que iban a ser renovados, solicitamos que nos dejaran uno y lo incluimos en nuestro espacio (REIV).

Por otra parte, en el aula existe una gran variedad de **materiales y de recursos**, ajustados a las actividades de aprendizaje del proyecto de trabajo. Las actividades no tienen sentido sin unos *materiales* que sirvan de apoyo a las mismas. El empleo de diferentes recursos y materiales facilitan tanto la labor del alumnado como de la docente. Se trata de buscar aquellos que mejor se adaptan al aprendizaje que se pretende potenciar.

No basta con un tipo de material como no es suficiente una sola organización. Vemos recursos muy distintos: manipulativos, editados (biblioteca de aula); digitales (cámaras para el uso del alumnado, proyectores, dos ordenadores) y contextuales (contacto con el medio y sus recursos). Para abordar un tema complejo es importante contar con materiales plurales.

Julia suele incorporar en el aula recursos que llamen la atención del alumnado, mariposas, flores, cosas en seguimiento (gusanos de seda), cabrillas, así como, material de experimentación e indagación.

Para la gestión de los materiales y recursos recurre a la cooperativa de madres y padres. Los escolares también aportan materiales y recursos procedentes del hogar. Los espacios en el aula se encuentran dotados de recursos suficientes para que el alumnado desarrolle las actividades de aprendizaje.

Para este proyecto los materiales más recurrentes fueron: folletos de ofertas del supermercado, folios, murales, cartulinas, papel continuo, cepillos de dientes (aportados por el programa de salud buco-dental de la Junta de

Andalucía), frutas, verduras, trajes de cocineros (gorro), dinero no real, metros, imágenes relacionadas con el objeto de estudio, yogures, pan, legumbres, golosinas, acuarelas, témperas, tizas húmedas, leche, batidora, vasos de plástico, cucharillas, servilletas de papel, trabalenguas, poesías, canciones, adivinanzas, entre otros.

Los materiales que elabora y emplea Julia en el aula, por otra parte, suelen ser atractivos y motivantes para el alumnado.

“Hemos estado en clase con la dramatización del cuento: “el tren de la buena salud”. Se trata de un tren donde los vagones de diferentes colores tienen asociado un tipo concreto de alimento, por ejemplo, el vagón verde: frutas y verduras, etc. En esta actividad han estado muy atentos sobre todo por los materiales que se han utilizado para presentar el cuento, materiales que por otra parte me han sido ya de ayuda en diferentes ocasiones, pues ya hace algunos años que los realicé y que lo vengo utilizando” (MEMDE).

Julia, al elaborar ella misma los materiales, cuenta con un banco rico en materiales y recursos, los cuales adapta y emplea para los diferentes proyectos y actividades planificadas. Si observa que han resultado útiles los mantiene, recurriendo a ellos cuando es necesario. Asimismo, hacer alusión a los materiales que trae el alumnado, puesto que las docentes los incorporan en la planificación.

M2: *Normalmente incorporamos casi todo los materiales que traen los niños y les damos utilidad. Y le damos ocasión para que hablen de lo que han traído (END).*

Respecto al empleo de los libros de texto en el aula, ambas docentes, no lo utilizan. Consideran que limitan su trabajo, que no se refieren a los niveles de los alumnos ni conectan con sus intereses, tampoco se centran en la realidad de los escolares ni en sus experiencias. Según Julia *“traen fichas simples que no tienen complejidad ninguna (...) suelen ser simples. Y quizás enrevesados, no complejos. Hay que ver la forma que siguen para explicar un determinado concepto, algo...un lío. Cuando de otra manera más natural es mucho más fácil de que el niño lo entienda y pueda adquirirlo” (END).*

Ante sus apreciaciones, les preguntamos *¿qué le dirían a las editoriales? (END)*. Con sus respuestas podemos deducir la filosofía educativa de todos aquellos docentes que se alejan del libro de texto, desde un abanico de razones suficientemente justificadas.

M1. *Por lo pronto que no sean todos los libros iguales, que no todos los niños tengan que trabajar con el mismo libro y las mismas actividades. Más libros para ver, algunos recursos para búsqueda, con información...*

M2: *Que no se acabe en una ficha que hay que rellenar todos igual. Que es que muchas veces la ficha dice una dos puntos o algo así y se acabó.*

M1: *Que son muy simples y cerrados...*

M2: *Exactamente, deberían ser más abiertos, que necesite pensarse, que tengan más de una solución...*

M1: O que aporte material diverso: audiovisual, de búsqueda, planteados para que el niño aprenda a buscar a preguntar...

M2: Que les haga pensar, que no sean tan cerrados. Es que ya lo decía, hay fichas y materiales que lo que proponen es que unan a un niño con una pelota. Solo hay que hacer una línea sin pensar en nada.

M1: El otro día por ejemplo, en una actividad del libro de concepto, porque si tenemos libro de conceptos. Presentaba una piscina, el concepto era largo/corto, nada más. Y digo yo ya podrían haber aprovechado para también hacerles pensar porque los laterales eran más claros y en el centro más oscuro el color. Yo aquí les planteo el problema y entre ellos dieron la solución no de forma automática, tuvieron que hablarlo y proponer respuestas, discutirlas. Si yo me llego a fijar solo en lo que el libro pide pues sería una “chorrada” porque es solo más corto y más largo. Mientras que cuando les pones a pensar, le haces ver un poco más ellos aprovechan mucho más lo que están estudiando.

M2: Y es que, además, nosotras lo último que hacemos en una actividad es una ficha. Nosotras hacemos murales, dramatización, conversación, experiencias, muchas cosas antes y no se reduce a un formato en papel y A4 de la actividad. Salimos al patio, pintan en el suelo, en el corcho, pintamos con tizas... lo último que hacemos de un número o lo que sea es la ficha en A4, eso es lo último. Antes hay muchas tareas previas para hacer. La mayoría de los conceptos de matemáticas lo hacemos con juegos. La ficha es lo último como la síntesis de lo que han aprendido.

De aquí deducimos que el construir un aprendizaje no se logra con la aplicación de un material cerrado y hermenéutico. Sino con actividades que impliquen la utilización de materiales diversos: audiovisuales, de búsqueda, planteados para que el niño y la niña aprenda a preguntar. Una dinámica que incorpore la expresión corporal, la comunicación oral,... se trata de buscar mecanismos para desarrollar las inteligencias múltiples o trabajar desde los diferentes ámbitos del niño y de la niña.

Una dinámica de estas características necesita de una evaluación que acompañe a todo el proceso y que se encuentre en consonancia con estos planteamientos. Y es que, en numerosas ocasiones, es la forma de evaluar la que hace que el proyecto didáctico acabe en fracaso (Torres, 1994).

Julia plantea una evaluación pensada para ayudar, para orientar, para incentivar y facilitar el aprendizaje. Así como, para conocer, para investigar y observar los conceptos que van adquiriendo sus alumnos y sus alumnas y no para excluir a los que no han llegado. Incorpora una evaluación continua y formativa donde la revisión de progresos se hace del todo fundamental.

Para ello, recurre a actividades –tareas de síntesis– donde los conocimientos aparecen sistematizados y se presentan según determinadas producciones que evidencien los logros alcanzados.

En este caso, el juego “*un camino muy sabroso*”, permite hacer una revisión de progresos. Además, facilita que el niño y la niña, a través del juego, se diviertan y revise aprendizajes al mismo tiempo.

“Con papel continuo (2 metros aprox.) dividido en casilleros y un dado de goma espuma, construimos el juego. La cantidad o la forma de los apartados dependerán,

en cada caso, del objeto de estudio que estemos llevando a cabo. Para esta ocasión vamos a realizar un tablero con celdas y preguntas escritas en ellas.

En cada casilla habrá una foto o dibujo ilustrativo y una pregunta determinada que los niños y niñas ya pueden responder porque el proyecto está avanzando. No solamente es divertido y estimulante (para el alumnado) al ver la cantidad de respuestas que son capaces de dar, sino que para el docente es un instrumento de evaluación que puede ir modificando y adaptando según las necesidades del momento.

Como vemos se trata de un instrumento de proceso (informa de los avances y advierte de las dificultades) que, igualmente, se puede emplear al final para comprobar algunos tipos de aprendizajes” (PLDE).

Es un recurso al que recurre Julia habitualmente, en cada uno de los proyectos, y que despierta satisfacción en el alumnado. Se puede realizar individualmente o en grupo y en los momentos que se considere oportuno.

El camino del juego lo pinta el alumnado y las tarjetas con las preguntas las crea Julia. En este caso, la docente y yo, pegamos fotografías alusivas al proyecto en el camino.

“*Un camino muy sabroso*” emplea la asamblea como espacio para su realización. Todos los niños y las niñas sentados en corro alrededor del juego. En pequeños grupos van tirando los dados y dando respuesta a las preguntas que les formula Julia. *La verdad es que es un momento en el que los niños y las niñas se lo pasan muy bien. Observo como se ayudan entre ellos y ellas para dar la respuesta* (REIV-OBAR).

“El juego del “camino muy sabroso” les gusta mucho. Es un juego en el que se hacen preguntas y se avanza en un tablero gigante a partir de tirar un dado. Cuando se llega a la casilla se lee una pregunta del mazo de tarjetas –todas están relacionadas con los contenidos e ideas que estamos abordando en el proyecto- si la sabe avanza de lo contrario pasa a otro jugador. Muchas veces jugamos en equipo. La verdad es que es muy divertido y me ayuda mucho para ver cómo van interiorizando lo más importante.

Voy a trabajar este juego en pequeño y así me podré fijar en quienes son los que necesitan más ayudas y quienes tienen las ideas más claras” (DDM).



Ilustración 11.9: Juego “un camino muy sabroso” (evaluar)

Además se recurre al *álbum colectivo* y a las *carpetas personales* del alumnado como instrumentos de evaluación. En el álbum de la clase se muestra el proceso seguido, ofreciendo una visión general de las actividades llevadas a cabo en el proyecto. En él se incluyeron las producciones más significativas de los escolares y fotografías que ilustraban el transcurso de la experiencia y su contexto.

Los álbumes de cada proyecto permanecen en la biblioteca de aula y a él recurren los estudiantes cuando precisan de alguna consulta o por mero entretenimiento. Se plastifican para que puedan ser utilizadas y mantenerse en el tiempo.

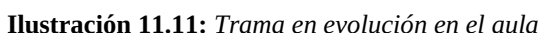


Ilustración 11.10: Carpeta de aprendizaje colectivo

“De todo el proceso y con muchas actividades concretas estoy haciendo un álbum gráfico de la experiencia. Seguro que me servirá para comprender y explicar mejor este proyecto cuando pase un tiempo. Sobre todo si las organizo en su secuencia” (MEMDE).

La carpeta de aprendizaje articula el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Pozuelos (2003/2004:37), “*las carpetas de trabajo suponen una buena forma de promover la dinámica de aula como una experiencia basada en el diálogo y la participación sustantiva de todos los implicados en el transcurso de la secuencia de enseñanza y aprendizaje. Evaluación y desarrollo de la acción educativa constituyen así dos aspectos que se refuerzan y complementan de manera coherente*”. Julia recurre a la evaluación formativa para promover y maximizar las oportunidades de aprendizaje del alumnado, huyendo de la calificación.

Asimismo, recurre a la observación y a las revisiones de progreso en las actividades desarrolladas para ello: trama en evolución y juego del camino.



M1: *Es como un juego de preguntas y respuestas.*

M2: *Es que con la trama me doy perfecta cuenta de quién es capaz de interpretarla y el que no. Y comparando con lo que salió al principio con “las ideas previas”. Haciendo un dibujo y como lo van ampliando...*

M1: *Y también en las conversaciones te das cuenta de lo que van aprendiendo. Analizando los trabajos individuales.*

Las rúbricas de evaluación –plantilla- es otro de los instrumentos que incluye Julia en cada uno de sus proyectos. Se realiza en función de las actividades del proyecto. Julia se sirve de este recurso de evaluación para ver cómo progresan los escolares para ayudarles a mejorar. La rúbrica se adapta perfectamente a las necesidades e intereses del grupo. Un extracto de la plantilla que empleó Julia es el siguiente (PLDE):

Actividades	Excelente	Bien	Mejorable	Deficiente
Contacto con colaboradores externos	Muestra interés, hace preguntas y plantea respuestas nuevas	Pone atención y contesta a preguntas	Permanece pasivo	No escucha ni se interesa
Seguimiento de experimentos y observaciones	Aporta novedades en los cambios, se implica en su seguimiento y le otorga un significado personal	Identifica los nuevos cambios y participa en su seguimiento	Confunde las nuevas aportaciones de los cambios o no los identifica	No aporta ninguna idea de los cambios, no le interesan

Tabla 11.50: *Extracto de rúbrica de evaluación docente*

Por otra parte, Julia denota cierto descontento hacia la evaluación tal cual la plantea la Administración Educativa. El hecho de tener que realizar evaluaciones para todo, informes. Aunque destaca su utilidad para la acción educativa pero, tal como ella la contempla.

“Cuando Julia habla de evaluación, su tono de voz cambia completamente. Se muestra descontenta porque considera que la Administración Educativa (evaluaciones en Séneca) les impone un tipo de evaluación con la que ella no se muestra satisfecha. Aunque, opina, por otra parte, que la evaluación es buena y evalúa habitualmente” (HVD).

“A mí me gusta evaluar cuando veo qué van aprendiendo ellos, cuando estoy en el aula y les pregunto y me dicen cosas que me sorprenden” (EBDD).

“La evaluación es buena y la voy haciendo casi constantemente. Continuamente voy viendo quien en algún momento no se va enterando de lo que estamos haciendo, a quién no le va interesando, quién se da cuenta de todo y avanza y progresa” (EBDD).

“Los instrumentos que empleo a la hora de evaluar son el diario, cuando tengo tiempo de hacerlo. Casi siempre en la misma programación anoto cosas, sino tengo tiempo de llevar un control exhaustivo en un diario, a veces lo anoto ahí” (EBDD).

XI.II.III.III. Estructura organizativa: *El aula se dibuja con la historia del curso.*

El aula se dibuja con la historia del curso y así lo manifiesta Julia. Contempla el espacio físico desde la perspectiva del alumnado, sus producciones son las que dan vida al espacio. El aula la crean y diseñan los escolares con sus creaciones.

El espacio ha de permitir que el aula evolucione y sea transformada por el alumnado. Debe ser un espacio flexible, en el sentido de permitir cambios en el mobiliario; accesible, para que los niños y las niñas puedan recorrerlo libremente, es decir, disfrutar de él sin ataduras ni barreras. La clase va transformándose según los intereses de los niños que, poco a poco, la van a ir conquistando y haciendo suya. Dejando que los escolares conquisten las aulas. En este sentido, *“es necesario entender el espacio como un espacio de vida, en el cual la vida se sucede y se desenvuelve: es un conjunto completo”* (Battini, 1982:24).

Ésta se contextualiza con las producciones de los escolares. *El aula cambia de “físico” ante un nuevo proyecto. Es entrar en la clase y darte cuenta de la temática que están trabajando, sin artificios* (REIV). Es un aula que tiene vida y movimiento. Julia organiza el espacio pensando en los niños y las niñas, es estimulante, accesible, flexible, funcional, estético y agradable a los sentidos.

A continuación mostramos un plano que hemos diseñado sobre el espacio físico en el aula. Dado que nuestros conocimientos sobre el software utilizado⁸⁵ son limitados –la primera vez que se usa-, nos hemos aproximado visualmente a cómo es la distribución espacial.



Ilustración 11.12: Plano que asemeja la distribución espacial del aula de Julia

⁸⁵ Autodesk Homestyler. Recuperado de <http://es.homestyler.com/designer>

Se encuentra distribuida en rincones y talleres (ordenador y experimentos), con espacios para actividades individuales (juego libre), en pequeños grupos (mesas de trabajo) y en gran grupo (zona de asamblea). Consta básicamente de áreas especializadas (rincón de la casita, rincón de la comida, rincón de la biblioteca, rincón-mural...) y las zonas multifuncionales (asamblea y área de mesas de trabajo).

Al entrar en el aula de Julia puedes apreciar diferentes zonas diferenciadas pero en un mismo marco común. La clase cuenta con ventanales al exterior, estos son altos -el alumnado no tiene la posibilidad de observar por la ventana-. El aula cuenta con un baño propio (con materiales de limpieza) a la izquierda de la puerta y justo al lado de la delimitación de la asamblea.

La clase es luminosa, con una excelente acústica y acondicionada. En el espacio de la asamblea se exponen los carteles o murales que hacen alusión a las rutinas de la dinámica de enseñanza. Como es un espacio donde se dialoga, se captan ideas, Julia incorpora en la pared las poesías, canciones, trabalenguas relativos al proyecto que estén trabajando. Justo en esa zona se encuentra el rincón de los experimentos, y detrás del mismo un ventanal. También cuentan con un mueble con materiales y dos radiocasetes para la música.

Las asambleas constituyen el escenario privilegiado para que los escolares puedan llevar su mundo a las aulas. Cualquier aportación puede conducir a discusiones dilatadas.

Un cordel cruza un punto del aula con otro. Es en ese lugar donde los escolares cuelgan sus producciones artísticas. La mesa de la profesora pasa desapercibida, se ubica en un lateral del centro de la clase, paralela a la pared del exterior. La silla se encuentra cara a cara con la zona de la asamblea. En un lateral de la mesa, se expone un mural del club de los mellones y de los responsables de cada equipo.

El aula dispone de mobiliario donde clasificar los diferentes materiales. Uno de los muebles-estantería cobija unas bandejas, una para cada niño, con su fotografía, donde guardan las actividades individuales. Así como otra serie de muebles que se destinan a los materiales para la realización de las actividades conjuntas. En contenedores se distribuyen los lápices de colores, las tijeras, el pegamento, entre otros recursos.

Si nos volvemos a posicionar en la puerta, y miramos hacia la derecha, encontramos el rincón específico para cada proyecto y en su pared, el rincón-mural donde se presenta el mapa conceptual en evolución y la red de preguntas. Ese rincón se encuentra separado del de la casita, gracias al espacio destinado a la biblioteca de aula. El fondo de la biblioteca de aula lo componen libros de lectura (tebeos, cuentos, literatura infantil, etc.), libros de consulta relacionada con el objeto de estudio (manuales, enciclopedias), trabajos anteriores de los alumnos y de las alumnas (carpetas de aprendizaje, libros de ideas).

Análogo a la biblioteca, se estaciona el rincón de la comida (en este proyecto), el rincón de la casita y el rincón de los disfraces. La pizarra se localiza al fondo del aula y en una esquinita el rincón-taller del ordenador.

Este taller cuenta con su propio rincón-mural donde se exponen los trabajos que van realizando con el ordenador y algunas fotografías que acompañan el proceso.

Bajo la pizarra se agrupan unas mesas alargadas en los que se hallan los materiales de lógico-matemática y dos relojes de madera.

El alumnado recicla, para ello cuenta con un contenedor azul donde depositar el papel y las correspondientes papeleras una por cada pequeño grupo.

Las zonas de trabajo se encuentran en el centro de la clase, cuatro mesas con forma hexagonal, con seis sillas cada una. Se agrupan por colores (rojo, verde, amarillo y azul).

Por tanto, el espacio del aula se define por:

1. Espacios para pensar, dialogar, comunicar, expresar.
2. Espacios para la creación, el trabajo en equipo, la definición de roles y la ayuda mutua.
3. Espacios que evolucionan con cada proyecto.
4. Espacios para observar cambios, realizar experimentaciones.
5. Espacios para reciclar.
6. Espacios para la organización de materiales.
7. Espacios para cobijar el trabajo individual del alumnado.
8. Entre otros.

Los rincones que se han designado para el proyecto *¡Estar en forma es genial!* son (PLDE):

<i>El rincón de “la tienda”</i>	Ofrece la oportunidad de pesar entre otros alimentos, mandarinas y naranjas naturales, pudiendo hacer comparaciones de volumen y peso con otros objetos. La comparación y proporción intuitiva ayudan a entender y hacerse con una imagen cada vez más completa de la realidad aludida: pesos, tamaños, longitudes, etc.
<i>El rincón del juego simbólico (de forma perenne en el aula)</i>	Da la oportunidad de reproducir diversas situaciones como hacer la comida, poner la mesa..., en estas situaciones se expresarán las normas básicas de convivencia y educación.
<i>El Kiosko</i>	Acercará al alumnado al mundo del mercado (comprar y vender). Con fotocopias de dinero en curso, los niños y las niñas podrán hacer cálculos de precios, comparaciones, repartos y acercarse al mundo matemático de forma manipulativa.
<i>El rincón de las ciencias y experimentos</i>	La actividad cotidiana, y más la que entra en contacto con el medio, proporciona situaciones que pueden ser seguidos con orden y control específico

Tabla 11.51: *Rincones específicos para el proyecto de la alimentación*

Cada taller o rincón se encuentra bien definido, contando con el espacio, mobiliario y material necesarios para la realización de las actividades específicas. Hay carteles que tienen como funcionalidad identificar cada espacio del aula. Las zonas concurridas, donde el alumnado trabaja en equipo, se encuentran claramente separadas, para dar lugar al movimiento y la comodidad de los escolares.

Los niños y las niñas en el juego libre ocupan los espacios que desean, recurriendo la mayoría de ellos a la zona de la asamblea. Allí se llevan los juguetes, los libros y se sientan en el suelo, etc. Los materiales se encuentran al alcance del alumnado y los espacios se encuentran adaptados a las características del alumnado.

El aula se abre al entorno y se deja embriagar por éste. El espacio físico del aula también se extiende al contexto.

Por otra parte, respecto a la dimensión temporal, los momentos se desenvuelven con naturalidad, sin una plantilla rígida. La organización temporal y espacial es coherente entre sí.

Cada día de clase se estructura en función de tiempos. El tiempo de las actividades se encuentra ligado al espacio en que se realiza cada una de ellas: hay un tiempo para debatir, dialogar, recitar, cantar... en la asamblea, otro tiempo para jugar en los rincones, un tiempo para trabajar en los talleres, así como el tiempo del recreo, el tiempo de la merienda y tiempo para las actividades planificadas y dirigidas.

En el aula de Julia se percibe un ambiente activo, donde se contempla la estructura temporal desde una perspectiva dinámica y flexible.



Ilustración 11.13: Organización espacial aula

XI.II.III.IV. Estructura social: ¿Cómo se relacionan los protagonistas en el aula?

Cuando el niño llega a la escuela, se inserta en una organización en la que habrá de formar parte de diversos grupos en los que establecerá relaciones interpersonales que seguirán afectando a su visión de la realidad y de él mismo, sumándose esta nueva influencia a la de la familia y a la de otros grupos que forme parte, contribuyendo todas, a partir de ese momento y a lo largo de todo el sistema educativo, a la consolidación de la personalidad del alumno (Guil Bozal, 1992:45-46). El niño a su llegada a la institución escolar asume un nuevo rol, el de estudiante, comenzando a interactuar con su “grupo de iguales”. Va adquiriendo pautas de socialización y la adquisición de una serie de competencias que le van a permitir vivir y convivir en un contexto específico, condicionado, a su vez, por rituales propios de una determinada cultura escolar.

Las relaciones entre iguales son, para algunos escolares, las primeras donde tiene lugar la socialización, la adquisición de competencias sociales, la pluralización de los puntos de vista, el incremento de las aspiraciones e incluso el rendimiento académico (Martínez Domínguez, 2005). La escuela constituye un escenario ideal donde las interacciones marcan el biorritmo de la cotidianeidad. La dimensión social, en todas sus vertientes y con todos sus matices, imprime una visión de la institución escolar donde la adquisición del aprendizaje se encuentra íntimamente influenciada por las relaciones que se establecen entre los escolares. Primamos la idea de que “*uno aprende más y mejor con la ayuda de los demás*”, sin desdeñar el trabajo individual en los momentos en los que se requiera.

En este instante, el rol del docente adquiere un papel significativo. Deja de ser un mero transmisor de conocimientos para convertirse en guía, orientador y facilitador del desarrollo del alumno. A través de una serie de mecanismos (metodología, estrategias, acciones) construye espacios y crea tiempos para el fomento de relaciones ricas y dialógicas entre los escolares, ahora se convierte en “*promotor de situaciones interactivas entre iguales*” (Bustos, 2006:152).

El enfoque colaborativo viene determinado por la multitud de situaciones propiciadas para ello, y que constituyen una gran fuente de aprendizajes compartidos e interacciones entre iguales (nuestros murales, rincón de la tienda, “somos cocineros” etc.) a la vez que promueven la socialización y las relaciones plurales y diversas (MEMDE).

La escuela tiende a estructurar sus prácticas desde un enfoque individualista, o al menos, es como se está mostrando hacia “el gran público” (la sociedad), brindando la posibilidad de recibir críticas sobre su manera de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las nuevas corrientes o iniciativas innovadoras concluyen en señalar que aquello que acontece en el

aula es más importante para influir positivamente en el aprendizaje del alumnado.

Gracias a las actividades que Julia diseña e implementa en la acción educativa, potencia la cohesión y el consenso entre el propio alumnado, así como también entre ella y su compañera de nivel. La necesidad que tiene el profesorado de trabajar colegiadamente repercute de forma positiva en el aprendizaje de los estudiantes –todos bailan al unísono- y la posibilidad de analizar conjuntamente cómo mejorar las relaciones entre los escolares, proponiendo acciones o actividades de aprendizaje que así lo potencien.

Julia propicia ciertas rutinas y hábitos que hacen más ágiles las relaciones, establece normas claras y precisas sobre las relaciones y acciones de los alumnos y de ella como docente, elige el agrupamiento adecuado, ofreciendo la oportunidad a los escolares para que, en el último curso, decida cómo quieren agruparse. Aunque ellos y ellas son muy autónomos en sus tareas y se organizan bien, Julia también se encarga de organizar y orientar al grupo.



Ilustración 11.14: *Interacción del alumnado en la frutería*

Por otra parte, en relación al agrupamiento del alumnado en el aula, en tres años eran grupos más grandes, como eran más pequeños los agrupaba según las actividades que iban haciendo, unos realizaban actividades más autónomas, mientras Julia se ponía con otros grupos donde su figura era más necesaria. En cuatro años, pensó en ir adaptando los grupos según como ella lo iba viendo y las necesidades que observaba. Si percibe que una cosa no funciona tal y como está, la cambia y la pone de otra manera. En cuatro años les dio la posibilidad de elegir entre varias opciones: “¿por qué queréis? ¿Por colores? ¿Por frutas?...” Este año dio la posibilidad que fueran ellos los que decidieran de qué forma querían agruparse, les ofreció la posibilidad de elegir, aunque al final tuvo que comenzar a cambiarlos de sitio, porque consideraba que no era el lugar más adecuado para estar, ahí influyó un poco para que se cambiaran en algunas actividades. Ahora mismo les está dejando que se agrupen donde ellos quieran, porque piensa que para lo que les queda en Educación Infantil, en Primaria después les van a marcar a la fuerza el sitio. Cree que si sus escolares llevan bien su trabajo y están a gusto, a ella no le importa que estén en un sitio u otro (HVD).

Para promover relaciones ricas en el aula, la docente facilita la expresión de ideas y concepciones del alumnado durante todo el proceso, lo pudimos comprobar con las actividades iniciales y a medida que iba transcurriendo el proyecto. Desafía al alumnado intelectualmente, en la asamblea, para que expongan sus ideas y debatan entre ellos. Propone experiencias significativas que favorecen la unión entre los propios escolares, a través del juego, la realización de murales conjuntos, entre otros.

Apoya y regula la comunicación entre el alumnado. Sabe cómo dirigirse a ellos y ellas, cuida su lenguaje y entonación. Motiva con su palabra y potencia la participación de aquellos alumnos y alumnas que hablan menos. Una clase es una balsa, ninguno puede quedar fuera. Debaten y dialogan democráticamente. El aprendizaje es compartido. Al respecto, Vygotsky (1987:209-216) señaló que *“el niño siempre puede hacer más en colaboración de lo que puede hacer por sí solo. Debemos añadir la condición de que no puede hacer infinitamente más. Lo que la colaboración aporta a la actuación del niño se circunscribe a unos límites determinados por el estado de su desarrollo y por su potencial intelectual (...). Sabemos que el niño puede hacer en colaboración más de lo que puede hacer por su cuenta”*.

Para que el alumno y la alumna construyan su propio aprendizaje, es necesaria la ayuda de sus compañeros y compañeras. Para ello, Julia fomenta dinámicas para que participen, así como el predominio de las actividades grupales en la acción educativa.

“Fomentar dinámicas para que ellos participen” (HVD).

“Suelo llevar a cabo actividades grupales” (HVD).

Gestiona la convivencia constituyendo una verdadera comunidad de aprendizaje, en las que las relaciones se hacen extensibles a otros agentes que participan de la vida del aula.

Aunque en ocasiones se produzcan alborotos, es lógico al tratarse de niños y niñas de cuatro años, con inquietudes, curiosidades, ganas de experimentar, de investigar. Si surge algún conflicto se debate en la asamblea. Este espacio se emplea para fomentar la comunicación oral.

“Una de las cosas que más le digo a mis alumnos es “disfrutad de la alfombra”, que la alfombra es un sitio donde podemos hablar mucho. Que ellos hablen más que yo. Les lanzo un tema para que hablen. El nivel de comunicación que tienen cuando se sientan en la alfombra es bastante” (HVD).

Promueve interacciones cooperativas entre el alumnado. Designa roles dentro de cada pequeño grupo, los cuales se van rotando. Los escolares se sienten verdaderos protagonistas del aprendizaje.

Compatibiliza la dimensión individual con la identidad grupal y la apertura al medio.

En ocasiones, debido a la edad del alumnado, tiene que estar más pendiente de ellos y de ellas, bien porque se encuentren dispersos o porque necesiten una mayor atención. Julia les guía y orienta.

“El ambiente resultó de lo más movido y en esa agitación tenía que intervenir yo para que no perdieran el hilo y participaran con coherencia. Por otra parte, es lógico que eso ocurra cuando los niños se ven envueltos en experiencias muy animadas” (DDM).

“Algunos escolares necesitan mi ayuda para realizar las tareas, si no estoy pendiente, los menos maduros o motivados no hacen las actividades libres o de mayor autonomía” (DDM).

“Hoy he prestado atención al grupo que le tocaba trabajar con los puzles y juegos de pareja. El resultado es desigual. Unos ponen muchas ganas hasta que lo consiguen y otros, si no se les ayuda, tras las primeras tentativas abandonan y se distraen. Este motivo me ha llevado a organizarlos de dos en dos, de modo que unos colaboren con otros y se complementen hasta lograr un buen resultado” (DDM).

Existen en su clase unas normas básicas de convivencia, que son las que Julia intenta que no se rompan, aunque considera que son muy inquietos por las edades que tienen y es la consecuencia directa por la que algunas de ellas se rompen. Las establecen y discuten entre todos pero, lógicamente, ve que ellos son muy pequeños y a lo mejor no se les ocurre ninguna, para ello emplea las conversaciones y reflexiones.

Les hace ver que hay que respetar unas normas básicas de convivencia, de comportamiento social y de educación, y que existen comportamientos que no se pueden tener.

Habitualmente, para los conflictos que surgen en el aula, recurren a las normas expuestas en la pared del aula y las repasan en la asamblea.

En alguna ocasión, dependiendo del tipo de tarea o actividad, se produce cierto alboroto porque todos quieren ser los primeros en probarla. No obstante, Julia está pendiente de quién participa más y menos, quién ha sido el primero y el último en hacer algo, y lo contrarresta equitativamente.

Julia favorece la autonomía en el alumnado, delegando en ellos responsabilidades. Es un tipo de relación que favorece la ayuda entre los escolares.

“Ellos son muy pequeños, si hacen algo que no está bien, les digo, pues mira esto está mal. Intento que recojan la clase, que se hagan responsables de sus cosas, que sean ellos los que dejen la clase limpia y ordenada. Son muy autónomos” (HVD).



Ilustración 11.15: *Nos comemos una mandarina. Relaciones ricas aula*

En la clase de Julia se respira un ambiente de aprendizaje democrático y dialógico (OBAR). Facilita el conocimiento de todos los protagonistas del aula y el acercamiento de unos hacia otros. Además, las relaciones no solamente se producen en el interior de la clase sino que se amplían a otros contextos (familiar, barrio, actividades extraescolares).

“Compruebo que existe un buen ambiente en la clase. Alguna “rencilla” entre ellos y ellas, pero sin importancia. Tan sólo hubo un incidente durante la hora del recreo, pero fue entre un niño de la clase de Julia y otra clase. El niño de la otra clase “arañó” la cara de un niño de Julia. Sin más importancia. Tan sólo una niña de Julia, que en ocasiones pellizca los bracitos de otros escolares. Se tomaron medidas desde la educación emocional” (REIV-OBAR).

En definitiva, la estructura social del aula nos ofrece una imagen de la clase como un espacio en el que los escolares se ayudan los unos a los otros, siendo el docente el principal apoyo en el aula para todo el alumnado. Organizar la clase de forma cooperativa supone convertir el grupo-clase en una pequeña comunidad. Construir un ambiente de aprendizaje con estructuras organizativas y metodológicas democráticas e inclusivas, proporcionará a los escolares y al profesorado una nueva axiología al introducirse en las aulas nuevas preocupaciones: cohesión social, justicia, equidad, diálogo...

El tipo de relaciones que suceden en la clase se resumen así:

Maestra<.....>Alumno/a
Alumno/a<.....>Alumno/a
Maestra<.....>Pequeño grupo
Alumno/a<.....>Pequeño grupo
Alumno/a<.....>Otros grupos
Maestra<.....>Toda la clase (grupo)
Alumno/a<.....>Toda la clase (grupo)
Maestra<.....>otros agentes (familias, expertos, otros docentes)
Otros agentes<...>Pequeño grupo
Otros agentes<.....>alumno/a
Otros agentes<.....>Toda la clase (grupo)

Se requiere el protagonismo y la participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, este ambiente se encuentra supeditado a transformaciones en diferentes esferas o planos (tiempo, espacio, materiales, entre otros), creándose una nueva cultura escolar de la colaboración, donde el estudiante deja de ser un mero receptor de conocimientos -desde una perspectiva individualista- a convertirse en un apasionado de la cultura compartida con sus iguales, con los docentes y con otros agentes.

**XI.II.III.V. Estructura comunitaria: polifonía de voces en el aula.
La colaboración, eje clave en la acción educativa.**

La participación comunitaria prima en las experiencias educativas innovadoras. Las puertas se abren para dar paso a una red de personas que constituyen verdaderos referentes para el aprendizaje del alumnado. Es una polifonía de voces de las que aprender y que, a su vez, sirven de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Un docente no camina solo, tiende a ir de la mano de los que se encuentran implicados en el acto didáctico. Abordaremos en este apartado las distintas “voces” que participan y colaboran colegiadamente en la vida del aula. El aula es un lugar de encuentro con los demás: la enseñanza como proceso compartido.

A Julia le interesa que la gente entre en su clase y participe, llevando a cabo talleres en los que es fundamental la participación de los padres y de otros agentes (taller de los ordenadores, taller de lectoescritura, taller de inventos, taller para la ayuda a la aceptación de los demás), siempre hay alguien en su clase, es algo que le importa y que le gusta, pero siente que todo el mundo no es así.

Por ejemplo, una madre es delegada del aula, se encarga de gestionar los préstamos de los libros, además de convocar a las reuniones a los demás padres y madres. Todos suelen participar de las mismas. Piensa que se han acostumbrado a que es importante acudir a las reuniones, y en el caso de que alguna no pudiera asistir siempre se lo comunican (HVD).

La participación de estos agentes ha de superar el ámbito puramente más formal, para entrar en el aula, involucrarles de alguna forma en el proceso educativo, porque la familia y la escuela son un tándem que no se ha de separar. Hemos de pensar que su colaboración también va a favorecer el aprendizaje del alumnado, además de propiciar ese cambio que tanto anhelamos, ya que con un granito de arena no se puede construir una montaña.

El aula de Julia se caracteriza por un devenir de personas que “facilitan” la acción educativa. Para ella “*contar con la participación y colaboración familiar es uno de los puntos que refuerza el trabajo por proyectos de investigación escolar*” (MEMDE). Es una evidencia contrastada en el aula. La responsabilidad del aprendizaje del alumnado no recae únicamente en el profesorado.



Ilustración 11.16: Participación comunitaria en el aula

Poner en marcha una propuesta educativa de carácter innovador requiere necesariamente de la implicación sustantiva de los distintos sectores que desde distintas esferas van a participar en la experiencia. No se trata de partir de un planteamiento en el que no existan fracturas, más bien de lo que hablamos es de la necesidad de establecer un diálogo igualitario que permita tomar en consideración los distintos puntos de vistas de forma que todos se sientan de alguna manera incluidos sin renunciar por ello a la diversidad dentro de una base compartida (Pozuelos, 2002).

La participación de los distintos colectivos que conforman la comunidad escolar ha experimentado un notable desarrollo en los últimos tiempos, pasándose de su omisión y nulo reconocimiento a considerarse como un factor decisivo para la formación integral del alumnado.

Durante mi estancia en el centro he conocido a multitud de personas que han entrado en el aula para aportar su granito de arena, con el objetivo de enriquecer la acción educativa.

Destacar mi participación como “experta”⁸⁶, asumiendo el papel de coordinar el taller de informática, implementado en la primera franja horaria de los viernes. Los escolares al estar acostumbrados a la visita de otros agentes, no supusieron ningún cambio en la actitud del alumnado.

Recuerdo el primer día, ellos estaban expectantes de recibir mi visita porque Julia les había hablado de mí y en la asamblea habían debatido sobre el manejo del ordenador, el uso que le podíamos dar, etc. Cada viernes a primera hora cuando llegaba al aula era una motivación ver a los escolares. Recuerdo en alguna ocasión entrar diez minutos tarde, me acercaba a la asamblea y muchos de ellos se querían sentar a mi lado (Diario de la investigadora).

A su vez, para el diseño de las actividades partíamos de evidencias del proyecto de trabajo. Comenzamos con tareas que tenían como propósito el manejo del ratón, para progresivamente, introducirles en actividades con un alto nivel de complejidad en función de las características del alumnado. Con

⁸⁶Julia denomina “expertos, expertas”, a quienes entran en el aula para compartir conocimientos específicos que poseen sobre un determinado tema.

el paso del tiempo, ellos me veían como una docente más e incluso, en los momentos en los que me paraba a reflexionar y anotar las observaciones, me comentaban: ¡Maestra, que éstas escribiendo!

“Virginia ha estado con otro grupo trabajando con el ordenador en Internet. Les está iniciando a manejar estos recursos a partir de evidencias del proyecto: buscan, eligen, comentan, elaboran... el ordenador les encanta y se les ve bastante resueltos” (DDM).

Pero, en el aula, nos estábamos Julia y yo solas, también contábamos con la presencia de “Bau” un docente jubilado, abuelo de uno de los niños de la clase, que colaboraba llevando el taller de los experimentos.

Julia valora la colaboración y cooperación de los agentes que asisten al aula: *Tengo que reconocer toda la ayuda que tengo, en concreto, Virginia se presta a colaborar en todo durante el tiempo que está en clase. Los niños ya la identifican con una maestra y les gusta ir con ella. Están trabajando en el ordenador muchas tareas relacionadas con el proyecto. Por otra parte, Bau colabora con el taller de experimentos (DDM).*

La participación de otros agentes no limita la dinámica del aula. *Todos estábamos para todos, ayudando y guiando al alumnado en su proceso de aprendizaje (VAIV).*

Desde el Harvard Family Research Project⁸⁷ se señala que la participación de la familia y la participación de la comunidad educativa son imprescindibles para el desarrollo, la preparación para la escuela, y el éxito de un niño o niña en la escuela y en la vida. A partir de un cuerpo de investigación construido durante décadas, el Harvard Family Research promueve un enfoque sistémico de la familia y la participación de la comunidad en los primeros años de vida.

Los enfoques democráticos en la educación, apuestan por una educación crítica en el alumnado, mediante la participación de los diferentes sectores comunitarios en la labor educativa. La vida en el aula de Julia no se limitaba únicamente a invitar a personas, supone una propuesta meditada, planificada y con una finalidad concreta.

Por ejemplo, la colaboración de las familias no se restringía al acompañamiento escolar en una salida o visita, también se les formaba y se les hacía ver la importancia de su participación. Julia diseñaba actividades en las que la participación de las madres y padre era fundamental. Estas actividades iban desde la realización de talleres, actividades o tareas concretas (cuentacuentos), entre otras.

“Quizás llame a alguna madre o padre para que ayuden en esta actividad y podamos estructurarla aún mejor. De esa manera le sacaré más partido” (DDM). Ayuda en la planificación, confianza en el papel de las familias y lo que pueden reportar al aula. En este caso, la estructuración de una actividad concreta del proyecto.

⁸⁷ Recuperado de <http://www.hfrp.org/early-childhood-education>

En una de las salidas que se realizaron durante la implementación del proyecto, específicamente, con la visita a la panadería Julia manifiesta lo siguiente: *“han venido varias madres (6), saben ayudar perfectamente y se reparten las tareas con bastante autonomía. La verdad es que la colaboración de las familias es de lo más fluida y amplia: están para todo”* (DDM). Por lo que se puede apreciar, las relaciones entre las propias familias son cordiales y de ayuda mutua. La dinámica de trabajo de Julia y el planteamiento que estima para garantizar la participación potencia este tipo de relaciones.

Está claro que la escuela, por sí sola, no puede satisfacer las necesidades de la formación de los ciudadanos, sino que la organización del sistema educativo, debe contar con la colaboración y participación de los padres y de las madres, como agentes primordiales que son de los estudiantes, que ellos deben formar (Ortiz, 2011).

Uno de los aspectos clave en los Proyectos de Trabajo es la actualización y formación del docente en torno a la temática que vaya a desarrollar en el aula. Para Julia esta formación no es sólo relevante e imprescindible sino que, además, extiende este principio a las familias.

Cuando se optó por el proyecto *“Estar en forma es genial”*, una de las primeras tareas fue planificar una reunión con los padres y las madres, en sesión de tarde. El propósito de la charla tenía como misión informar a las familias respecto al proyecto de trabajo, pedir su colaboración y ofrecer unas pinceladas de la importancia de la alimentación saludable en la vida cotidiana de los niños y las niñas, así como la extensión del proyecto a las familias.

Se trata de una problemática que atañe a la escuela y a los padres y a las madres.

*“La experiencia podemos decir que ha sido muy satisfactoria porque hemos conseguido la participación e implicación de los distintos agentes de la comunidad educativa, principalmente, y así lo queremos destacar, de las familias. Conseguir una actitud positiva para una vida saludable requiere de una continuidad en el tiempo, por lo que esta experiencia no puede concluir aquí, necesita de una proyección futura”*⁸⁸

En esta reunión Julia les habló sobre la estrategia “NAOS” para la alimentación saludable(<http://www.naos.aesan.msssi.gob.es/>), profundizando en la necesidad de promover hábitos saludables en los escolares. El siguiente punto clave radicaba en designar a los padres y las madres en determinadas actividades del proyecto de trabajo.

Con la red de preguntas de fondo, concretamente con la cuestión ¿qué cuidados necesita?, el propósito de la reunión. De esta forma les introdujo en el proyecto que tiene como vértice la alimentación, la higiene y el descanso.

Sorprende que a la reunión acudan cuatro niños/as con sus respectivos padres/madres.

⁸⁸Morcillo, V. y Romero, D. (2013). ¡Estar en forma es genial! *Cuadernos de Pedagogía*, nº 432, pp. 61-63.

En la reunión se especifica, además, el itinerario de actividades (OBA):

- i. “Salida a la frutería (compramos naranjas, haremos zumo). Cómo se transforman las cáscaras de naranja (experimentación). Explicación de la salida y colaboración para pelar las naranjas. Actividad extraída del libro: *“Mi escuela sabe a naranja”*⁸⁹. Para la actividad se organizan diversos aspectos, para lo que se requiere ayuda (4 personas).
- ii. Como actividad de motivación se planificó la salida al Supermercado, concretamente uno cercano, llamado MAS.
- iii. Se pide colaboración para la salida a la panadería del Río.
- iv. Julia insiste en recalcar a los padres y madres la importancia de alejar a los niños y a las niñas de la televisión.
- v. Se comenta la posibilidad de realizar una convivencia para comerse las ensaladas.
- vi. Asimismo, Julia informa de dos actividades para casa: cuatro libros viajeros. Cada grupo elabora su cuento, con lo que se produce un cambio en la rutina del libro viajero.
- vii. Recetario de comida saludable. Explicación de la importancia de que los escolares participen. Que acompañen con foto la receta. Se insiste en que ellos tiene que ver que lo que están haciendo es importante. Colección de libros: *“Mi pequeño Chef”*.
- viii. Pide expertos para no tener que buscarlos en otro sitio. Julia manifiesta que es necesario que los estudiantes tengan el punto de vista de otra persona, que no siempre sea la maestra.
- ix. Introduce en su diálogo la importancia de las investigaciones, para tratar de llegar a las familias.
- x. Eslogan: *“Come sano y muévete”*.
- xi. Julia explica a los padres que la información que se tiene no es proporcional a la conducta que se adquiere. Lo que se consigue es la respuesta correcta (realmente no es lo que ellos quieren). Se aprenden cosas pero no se consigue un hábito.
- xii. Acordar un espacio en el aula para el rincón de los alimentos. Formar una cooperativa. Este rincón está compuesto por alimentos reales: para que puedan cortar, pesar,...
- xiii. Explicación de los metros que se llevan a casa”.

Está claro que el papel de las familias en la dinámica del aula es imprescindible. Supone un apoyo para la labor de Julia en el aula.

“Me quedo asombrada de la participación de las familias en el aula. Han asistido a la reunión casi la totalidad de las familias, 15 madres y 2 padres. Julia lleva la planificación de la reunión muy preparada. En los padres y madres existe un espíritu de participación, se ve que Julia siempre lo ha fomentado” (VAIV-OBAR).

⁸⁹Díez, M^a. C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja*. Barcelona: Graó.

Cuando preguntamos a las familias si conocen el proyecto, si la maestra les ha informado, éstas son algunas de sus respuestas:

MA1: Sí, lo conozco y nos ha informado en varias reuniones que hemos tenido y aparte he participado en colaboración en una sesión de clase explicando sobre alimentación, la pirámide...

MA2: Sí, nos reunió la maestra y como al principio de cada año, ya nos informó de este proyecto. Y nos explicó el proceso que iba a llevar y uno de ellos sería de alimentación y salud en los niños.

MA3: Sí, hemos tenido reuniones aunque yo por motivos de trabajo falté a una de ellas. Pero en las otras hablamos del proyecto, de la dieta, la alimentación saludable, y solicitaron la colaboración de nosotros, para que trajésemos materiales y para apoyar la comida de frutas, verduras, en definitiva que hablaron del proyecto y de lo que se iba a hacer.

PA4: Lo conocemos por las charlas que hemos tenido con la tutora, por los testimonios que vemos puestos en las paredes del colegio, por las actividades y porque, también, en el comedor ponen mucho énfasis en eso...

MA5: La información que tengo es la que nos dio la maestra en la reunión y la que aporta mi hijo en casa y eso (...) Nos informó que iba a trabajar con los niños sobre los alimentos, los tipos de alimentos que había, la calidad de la dieta y la repercusión que tiene para su salud. Y nos dio ideas para llevar una dieta saludable con los niños.

En este caso la formación de Julia derivada del estudio de la alimentación y los hábitos saludable se hace extensible a las familias. Por otra parte, como es un proyecto que tiene que tener repercusiones directas en el alumnado, por ejemplo, cambiar hábitos no saludables, se optó por administrar un cuestionario para ver la incidencia del proyecto. Esta encuesta se realizó durante el tiempo del proyecto.

“Se trata de conocer los hábitos alimentarios de nuestros alumnos a través de la información aportada por la familia. Emplearemos un cuestionario que cada familia cumplimentará exponiendo su modo particular de llevar a cabo la comida y otros asuntos relacionados con ella. Ejemplo: ¿quién realiza la compra en casa? ¿Qué miembros de la unidad familiar participa en la realización de la comida habitualmente?, etc.

Los escolares participarán en este documento familiar aportando sus dibujos e ideas. Elaboraremos con todas las aportaciones del alumnado un recetario de “comidas saludables”. Este recetario podrá considerarse como un instrumento de intercambio y disfrute para las familias. Se organizará de tal manera que se vayan añadiendo comidas fáciles en donde los niños y niñas participen con sus padres en la elaboración de un plato. Una fotografía del proceso nos ayudará a completar la información”(PLDE).

La acción educativa se conjuga de actividades de aprendizaje, donde escolares y familias, trabajan conjuntamente. A estas tareas que se realizan en casa se unen otros agentes de la estructura familiar (hermanos/as, abuelos/as).

Asimismo, la participación de las familias se constata entre otras:

“En la realización de cuentos viajeros (en el presente proyecto se han realizado cuatro, uno por grupo de alumnos y alumnas, y con una temática diferente, pero con la conveniente relación que el tema comporta, como son la alimentación, el descanso, el ejercicio físico y la higiene), pequeñas investigaciones en el ámbito doméstico que después son tratadas en el aula, los denominados “expertos, expertas”, que acuden al centro para compartir los conocimientos específicos que poseen sobre el tema. Las cualidades que tienen y que buscamos en ellos no es la de ser “súper especialistas” sino que de alguna forma puedan aportar nueva información (siempre consensuado con la maestra) y conectar con los escolares, esto es más fácil ya que de sus familiares más cercanos se trata” (MEMDE).

Implicar a las familias en la dinámica de enseñanza no es fácil, se trata de creer que esta colaboración implica una mayor conexión con la realidad de cada uno de los escolares. Se trata de crear y diseñar una auténtica comunidad democrática, involucrando a las familias en tareas y experiencias de la vida cotidiana, dialogando y reflexionando con ellos.

“La educación comentan, no es algo exclusivo de las maestras. Son muchas las actividades en las que intervienen otros protagonistas: abuelos que cuentan sus vivencias, madres en gestación que dialogan sobre el embarazo, padres que aprovechan su conocimiento para mostrarlo en clase, trabajadores que exponen la realidad laboral, antiguos alumnos que explican determinados contenidos desde su experiencia, políticos locales a los que se entrevista, etc. Ventanas, en fin, que nos permiten ver que existen otros conocimientos y otras voces”⁹⁰

Además, el contacto con las familias es un continuum, no sólo para ofrecerles colaboración y participación, sino para mantenerles informados sobre cada uno de sus hijos e hijas y, sobre el proyecto en general: *“Hoy en la asamblea de padres les informaré de cómo va el proyecto en general y luego, a cada uno, respecto a su hijo/a, en particular” (DDM).*

Algunas de las actividades de aprendizaje que se realizaron en colaboración con las familias fueron:

Principalmente, *salidas*. El propósito consistió en dar a conocer las tiendas del entorno del centro educativo al alumnado. Las madres apoyaron todo el proceso.

Nos acompañaron a una *frutería* cercana al colegio. Allí compramos naranjas de distinto tipo por cada escolar. Éstas se emplearon para realizar zumo, comerla y a la vez nos sirvió para para realización de una de las observaciones (la cáscara colgada del techo durante un tiempo). Las madres se encargaron de preparar el zumo y de pelar las naranjas. Así como, ayudar a colgar las cáscaras del techo del aula. Ellas conocían su papel previo a la salida.

⁹⁰Pozuelos, F.J.; Romero, D.; García, F.J. y Morcillo, V. (2010): “No basta con soñar otra escuela, hay que hacerla. Relatos de experiencias y un caso”, en *Investigación en la Escuela*, 70, 5-20.



Ilustración 11.17: *Participación de las madres en la salida a la frutería*

Asimismo, para la visita a un *supermercado* cercano al colegio, también se pidió su colaboración. Los escolares tenían que cruzar la calle y andar un poquito hasta llegar al establecimiento, así como recorrer las distintas secciones del supermercado, por lo que la ayuda de las madres era necesaria.

Por otra parte, la salida a la *panadería* resultó más completa, ya que, se incluyó una “merendola” en un parque cercano a la misma. Las madres ayudaron y facilitaron, así como involucrarse en la actividad. Ya en la

panadería, cada niño y niña, con la colaboración de todos, elaboraron su bollito de pan. En este establecimiento finalizamos la jornada escolar. Los padres y madres, tal como lo hacen habitualmente, recogieron a sus hijos e hijas en la panadería.



madres y otros agentes sociales. El papel de estos no es exclusivamente de ayuda y custodia para la seguridad de los niños y niñas. Contaremos con ellos de forma que se involucren en el proceso educativo participando activamente con grupos y actividades concretas” (PLDE).

La realidad es que experiencias que tomen como eje los proyectos de trabajo y la investigación escolar como base, involucren a todos los agentes de la comunidad educativa como piezas elementales en la construcción de aprendizajes significativos en el alumnado. Las salidas no sólo requieren la participación de las familias sino la colaboración de las personas involucradas, en este caso, en cada uno de los establecimientos visitados. Se trata de fomentar una gran red de colaboración.



Ilustración 11.18: *La investigadora trabajando junto al alumnado*

El aula abraza y acoge a todo aquel o aquella que quiera participar. El aula rompe sus muros y los docentes dejan de actuar solos. Se trata de “involucrar” y creer en el potencial de la comunidad educativa para el proceso educativo.

La diversidad es una realidad palpable en la dinámica de enseñanza. Para familiarizar al alumnado de esta riqueza, se diseñó una actividad que implicaba el *contacto con comidas de otras culturas*, dando que la diversidad cultural queda reflejada con la presencia de un niño de Egipto y una niña de Marruecos. Las madres se involucraron en esta actividad elaborando platos típicos de su cultura, desde el “*kohsari*”, el famoso “*cuscús*”, la tortilla de patatas, sin dejar de lado la ensalada. Resultó ser una actividad muy gratificante.



Ilustración 11.19: *Merendola Intercultural con participación de madres*

“El carácter colaborativo de nuestra experiencia queda reflejado en esta actividad porque las tres culturas se unen para dar una muestra de alimentación saludable (...) Nuestro propósito en esta actividad, además de conocer la calidad alimentaria de otros lugares, es desarrollar hábitos de comensalismo en los escolares”⁹¹.

“Me ha encantado esta actividad. Observo como las madres se involucran en la dinámica de aula. Estaba todo muy bien organizado” (VAIV-OBAR).

Además de fomentar la colaboración y la participación de las familias, se crean hábitos en el alumnado que pueden repercutir positivamente en su autonomía dentro del ámbito familiar, tal es el caso de las normas básicas del comensalismo.

En la acción educativa, se potencia, además, la participación de los padres y de las madres con el libro viajero. En este caso, Julia proporciona dos o tres “libros en blanco” (tamaño A3) con un título sugerente. En casa se va desarrollando la trama, la cual se lee y se continúa. Cada participante (familia) realiza su aportación a la historia, la ilustra y se detallan aspectos como, familiar que me ha ayudado, lugar donde se hizo, etc. Una vez terminado el libro entre todos debatirán el título que más interese.

Por una parte se trabaja la colaboración familia-alumnado y por otra, el fomento de la expresión escrita, la lectura, la creatividad y la reflexión en el núcleo familiar.

“A los escolares les encanta mostrar sus producciones y lo que han realizado en colaboración con sus padres. Te muestran imágenes de otros proyectos, en los que algún padre o madre ha asistido al aula. Creo que si abrimos las puertas a las familias el alumnado también se encontrará más receptivo y participativo” (REIV).



Ilustración 11.20: Libros viajeros

⁹¹Morcillo, V. y Romero, D. (2013). ¡Estar en forma es genial! Cuadernos de Pedagogía, 432, 61-63.

En la actividad, “*las golosinas de nuestros abuelos*”, los escolares tuvieron la oportunidad de realizar una pequeña investigación en el entorno más próximo a ellos. Los abuelos también tuvieron cabida en el proyecto.

La entrevista realizada a las familias, a su vez, denotó su interés y motivación ante colaboración prestada en la dinámica de enseñanza y su valoración positiva de Julia.

Ante la pregunta: *¿Considera que este tipo de participación es valiosa?* Algunas de sus declaraciones fueron:

MA1: *Para mí, sí. Luego no sé si a ellos les he aportado una información válida*⁹². *Para mí es muy importante, me ha costado porque me tengo que poner su nivel y eso para alguien que no está acostumbrada, es difícil. Me cuesta explicarles pero me ha sido muy útil las orientaciones de Julia. Yo me he dejado guiar por ella.*

MA2: *Bien, muy bien. Me gusta mucho la manera que tiene de llevar este tema.*

PA4: *Es que me parece fabuloso que exista conexión.*

Las valoraciones que los padres y las madres realizan de la participación son muy significativas.

Por otra parte, coincidiendo con mi docencia en la Universidad de Huelva, en la asignatura “*Atención a la Diversidad en Educación Infantil*” del segundo curso del Grado de Infantil, preparamos una actividad en la que el alumnado tenía que crear un cuento que tuviese como finalidad trabajar la diversidad en el aula de infantil. Un grupo de cinco alumnas diseñó el cuento del “*León Simón*” en él se hacía alusión a la diversidad mediante la incorporación de diferentes animales en la trama. Elaboraron marionetas con diferentes materiales y texturas, así como un particular decorado. Resultó ser una gran actividad, por lo que propuse a Julia representar el cuento en su aula de cuatro años. Ella afirmó encantada, y decidimos extender la representación a todos los cursos de Educación Infantil.

Aunque la temática no coincidía específicamente con el proyecto de trabajo, pero se introdujo ya que Julia tiene como principio pedagógico la atención a la diversidad del alumnado. *Resultó ser una experiencia muy atractiva para los escolares (VAIV).*

“La atención a la diversidad se realiza en nuestras propuestas con carácter abierto, dando lugar al progreso del conocimiento según las características individuales (selección de información, representación y expresión de ideas, observaciones, etc.)” (MEMDE).

En este caso, el aula se amplificó al campo universitario, con la ayuda de futuras maestras de la etapa de infantil.

⁹²Se refiere a los escolares, ya que esta madre participó en la clase explicándoles a los niños la alimentación saludable con la pirámide y muy especialmente la higiene.



Ilustración 11.21: *Tras la representación del León Simón, con mis alumnas*

Por otra parte, unido al marco de la Universidad, un grupo de alumnos/as de la asignatura de Investigación e Innovación Educativa, del segundo curso del Grado de Primaria, presentaron una experiencia de innovación teniendo como base a “los dinosaurios”. Diseñaron una maqueta, la cual decidieron entregársela a Julia para incorporarla al aula. *Los niños y las niñas recibieron esta muestra con una gran motivación (VAIV).*



Ilustración 11.22: *Maqueta regalo alumnos/as Universidad para la clase de Julia*

Son numerosas las personas que entran en la vida del aula, el caso de los padres y madres “expertos”, como comentamos anteriormente, es una constante en la clase. Tal fue el caso de: una enfermera y un deportista profesional.

Tuve la oportunidad de asistir a la charla del padre de una alumna y del padre de un alumno, los cuales vinieron a destacar la importancia de la actividad física y el deporte. Los padres y las madres cuando llegan al aula vienen con el material planificado y elaborado. Existe una estrecha colaboración entre Julia y las familias, se muestran muy coordinados. En este caso, habían preparado una presentación PPT que se proyectó en el aula, sin embargo, por problemas técnicos no se pudo presentar. No obstante, se debatió con el alumnado y posteriormente salimos al patio a jugar a una serie de actividades que ellos habían preparado. La actividad se amplió a otras madres, ya que cuando finalizamos las actividades volvimos al aula y allí nos esperaba un batido de fresa natural. Los niños y las niñas vieron expectantes el proceso y las madres se encargaron de trocear las fresas.

“Hoy nos ha visitado un padre que es técnico en Educación Física y ha venido para realizar con ellos juegos dinámicos e informarles relacionados con la promoción del ejercicio físico, tan importante para su salud” (DDM).



Ilustración 11.23: *Experto en Educación Física ofreciendo charla a los escolares*

Finalmente, destacar cómo percibe Julia su valoración como docente desde los ojos de los agentes que participan en su aula.

Respecto a la percepción de su práctica docente, imagina que las familias de sus alumnos y alumnas tienen buena percepción, puesto que su participación es elevada, ofreciéndoles oportunidades para que entren en el aula y participen en diferentes actividades (HVD).

Esta visión se corresponde con la valoración de las familias. A continuación, presentamos algunas de las declaraciones que corroboran la apreciación de Julia:

MA1: Yo estoy muy contenta, de hecho cuando me enteré de que a lo mejor dejaba estos niños para irse a Primaria, yo lo entendía como profesional que cambiaba de nivel pero para mí me decía: -¡qué pena el último año de Infantil que les queda! A mí me gusta la metodología que lleva, este tipo de enseñanza.

MA2: Muy buena, realmente muy buena. Precisamente hace unos días hemos estado hablando de lo contenta que estamos de su forma de dar clase y que los niños están aprendiendo mucho con ella. Personalmente, me gusta y me constan que la valoran muy bien como enseña y lo que enseña.

MA3: Sí, yo muy contenta. No es que tenga mucho contacto, por motivos laborales pero como mi hijo no tiene ningún tipo de problema... para mí está todo bien. Porque aguantarlo a él tiene su mérito.

PA4: Si ves que tu hijo está a gusto, lo notas y eso hace que valores mucho lo que se hace. Es que le encanta venir y te puedo decir que no me he dado ni cuenta cómo ha aprendido a leer con cinco años recién cumplidos (...) En casa valoramos muy bien a la maestra y el método nos parece muy eficiente.

XI.II.III.VI. Obstáculos y necesidades en la vida del aula.

Toda práctica innovadora lleva parejo obstáculos y dificultades que, en ocasiones, frenan o suponen barreras para la acción educativa. A veces podemos desistir, otras nos refuerzan. *Se trata de salir a flote aunque la tormenta no amaine.* Nuestra pretensión no es la de hacer alarde de un sentimiento catastrofista entre el colectivo docente, sino encontrar nuevas posibilidades que contrarresten las necesidades más urgentes. A veces un simple cambio de actitud o un pensamiento clave en un momento dado puede cambiar el “rumbo del barco”.

Actualmente los centros educativos se ven abocados al individualismo y a la presión de una evaluación que, lo único que pretende, es examinar con lupa los resultados de los escolares. Julia se hace eco de este “revuelo” y su pensamiento se ve alterado por las cuestiones burocráticas a las que se encuentran sometidos los docentes. Considera que la Administración actúa con la razón y no desde el corazón, aunque si ambas se cogieran de la mano “todo fluiría mejor” <“*La Administración cumple su papel, es así, no tiene corazón*” (EBDD)>. Al mismo tiempo, se observa como la escuela se ha convertido en una carrera contra el reloj, donde la gente va de un lado para otro, relegando las relaciones personales a un segundo plano. La docente considera que antes había una comunicación diferente e ilusión por hacer, por reunirse, se lo pasaban bien. Antes la coordinación partía de ellas, ahora considera que viene desde arriba. Por tanto, se plantea la necesidad de un cambio de concepción en la práctica donde las decisiones importantes, que atañen a la práctica educativa, se tomen desde el centro, desde el epicentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ve, por otro lado, que no existe una conciencia real entre el profesorado para reflexionar y ser críticos con la labor profesional. De preguntarse por qué las cosas pasan de una forma y no de otra, y qué se puede mejorar.

Y es que, en numerosas ocasiones, nos olvidamos de lo que es importante y significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los escolares. Olvidamos que todas nuestras acciones repercuten, de una forma u otra, en el alumnado, sea negativa o positivamente. Albergamos la esperanza de que la realidad cambie, pero sin embargo, seguimos anclados en esa “nebulosa” sin ponernos en marcha.

Las leyes contratan al profesorado, el cual se siente herido. Cuestionándose si realmente importa lo que ocurre en la práctica diaria, observando una distancia entre lo que se dice sobre el papel y lo que en realidad sucede <“*Los centros educativos viven las reformas con agobio, pero en el aula todo sigue igual. Es más muchas veces la ley es más avanzada que lo que se da en el aula*” (EBDD)>. Albergando una actitud pesimista en el cambio <“*Estoy atravesando una época pesimista. Yo creo que cuando todo el mundo vive bien, estamos mejor*” (EBDD)><“*Precisamente los últimos años para mí van a ser los peores, porque si lo tuviera que dibujar en un gráfico, en la escala mía profesional casi siempre iba hacia arriba, siempre en positivo, pero me da la impresión de que cada vez va a ser peor*” (EBDD)>

La falta de tiempo emerge como un obstáculo “repetido” entre el profesorado. Las experiencias innovadoras necesitan tiempo para la planificación, para la elaboración de materiales y recursos, para la actualización docente, para la evaluación y el análisis de las ideas del alumnado. No se trata de recurrir a “más tiempo porque sí”, esta limitación se encuentra justificada en el caso de no tener un equipo docente estable que promueva e impulse la innovación educativa desde el centro escolar; ya que, no es lo mismo caminar solo que de la mano de un grupo cooperativo. Este hecho es latente en la práctica educativa, puesto que el trabajo a diario en el aula es tan intenso que el profesorado no encuentra huecos para adelantar sus propuestas en la escuela.

Aunque cuenta con la colaboración de su compañera de nivel, estima una coordinación en el equipo de infantil para la implementación de una metodología más innovadora. Sigue existiendo una fuerte influencia del libro de texto en el centro educativo y la preocupación por alcanzar determinados contenidos.

“En cinco años, la preocupación de las docentes por la lectoescritura, y los dos trimestres elegidos de una editorial, impedían dedicar el tiempo que el proyecto necesitaba, además las maestras de este nivel no lo consideraban lo suficientemente relevante para ser tratado de este modo” (MEMDE).

Ante la pregunta: *¿cuáles son los obstáculos que más afectan a la realización de los proyectos? ¿Cuáles señalaríais?* Estas son las respuestas:

M2: *Yo veo que con las 5 horas que tenemos es imposible. Yo hecho todos los días más de una hora en mi casa para la preparación de los proyectos. Todo lo tengo que preparar en mi casa, es imposible hacerlo aquí.*

M1.: *Claro.*

M2: *Le tienes que echar muchas horas...*

M1: *Tienes que dedicarle mucho tiempo para organizar porque cuando estás con los niños no puedes preparar u organizar las cosas. Y las actividad tiene que estar bien preparada y planificada y eso hace que tengas que tener los materiales preparados, para que cuando ellos esté aquí. Y eso todo lo tienes que hacer fuera del horario escolar.*

Por otra parte, al hilo de una apreciación anterior, se destaca la necesidad de contar con un grupo de trabajo en el centro, de ir todos al unísono y en la misma sintonía, pero adaptándose a las particularidades de cada clase. Una formación conjunta ligada a la incorporación de nuevos recursos y materiales, así como de estrategias y mecanismos “más activos”. Se trata de adaptarse a los nuevos tiempos y a las características de una sociedad en constante evolución.

“Desde esta perspectiva recalca la necesidad de llevar un grupo de trabajo para el año que viene, para poner en práctica muchas cosas que se pueden hacer, por ejemplo, con las pizarras digitales. Julia considera que si no manejas bien ese recurso no lo puedes utilizar desde todas las posibilidades que ofrece.

No cuentan con ningún tipo de asesoramiento externo, pero lo necesitan, principalmente para el grupo de trabajo”(HVD).

Partiendo de esta declaración, como limitación se impone la necesidad de contar con un tipo de asesoramiento externo, bien sea de la mano de los Centros del Profesorado o de algún Grupo de Investigación de la Universidad. En sus inicios, en la metodología de proyectos de trabajo, contó con esta clase de asesoramiento, siendo muy bien recibido y valorado.

Suceden algunas quejas respecto a determinados recursos que fallan en el centro educativo, hablamos de las TIC. Es una limitación sin demasiada relevancia, porque Julia busca solución inmediata.

XI.II.III.VII. Elementos que favorecen la actividad en el aula.

Trabajar desde la filosofía de Julia conlleva más sabores que sinsabores. Es la ilusión y la esperanza depositada en cada trabajo, en cada actividad lo que impulsa la acción educativa. Cada aula es un mundo, los facilitadores para cada docente serán diferentes, aquí mostramos los procedentes de una práctica concreta, en un contexto específico.

El trabajo conjunto y compartido impulsa su actividad en el aula, aunque sea con su compañera de nivel, pero agradece esa colaboración.

La dinámica de aula funciona gracias, principalmente, a sus protagonistas, los niños y las niñas, el papel de la docente y la colaboración de las familias. Forman un tándem que lucha por una acción educativa vivencial y enriquecedora para el alumnado.

Cada proyecto es una aventura, y es así, *porque he llegado a descubrirlo y a vivirlo*(REIV). Es la motivación del alumnado el mejor empuje para su labor como docente y para poner en marcha experiencias de innovación.

Su formación como docente, es otro de los alicientes que repercute positivamente en la práctica en el aula. Esa inquietud que no pierde y esas ganas constantes de seguir aprendiendo.

“Con ella he consolidado muchos aspectos de mi actuación como docente, ratificándome en mis prácticas con el respaldo que la formación teórica te proporciona” (MEMDE).

“Con toda la formación he experimentado cambios muy notables, mi práctica es producto de todo lo que he ido aprendiendo a lo largo de los años” (EBDD).

“Cuanto más formación tienes más capacidad y más facilidad para seguir avanzando” (EBDD).

La lectura de revistas de divulgación de experiencias educativas sirve de apoyo para la práctica cotidiana.

El apoyo y la colaboración de las familias se convierten en uno de esos motores que favorecen la actividad en el aula. La participación y la implicación de los padres y de las madres en todo el proceso es un recurso de inestimable valor. Siempre ha podido contar con esta colaboración y sin ella muchas de las actividades realizadas no se hubieran podido efectuar.

M1: *Para uno de los más importantes es contar con la ayuda de los padres. Cuando los llamamos para los talleres, o para las salidas, o para hacer los “cuentos viajeros” o algunos trabajos que tienen que devolver al aula a mí todo eso me facilita mucho la tarea. Lo que no sé es si trabajan lo que mandamos para casa como realmente nos gustaría que se hiciera. Los trabajos que mandamos son muy abiertos, por ejemplo, “cuéntame cómo eran las chucherías en tu época” y a mí lo que me interesa es que hablen con ellos y les cuenten individualmente, que sean capaces de comunicar al niños cosas importantes. No es lo mismo que yo que les hablo a todos en general a que sea su padre o su madre el que se dedique a hablar con él es una comunicación más directa y más personal la que se da en la familia. Allí se entera y*

luego cuando llega aquí lo hablamos así hace un ejercicio diferente: enterarse y luego explicarlo a los demás.

M2: Luego, también tenemos siempre la colaboración de un “experto”. Buscamos a alguien que sepa del tema del proyecto y viene a hablarles y contarles distintas cosas del proyecto. Es normalmente un padre o alguien del entorno pero que se tiene que poner al nivel de los niños porque a veces vienen y usan un lenguaje que no se enteran...

M1: Casi siempre es un padre, un abuelo, un familiar que tenga que ver con lo que estamos trabajando y que conozca a los niños. Y siempre lo hay. Por ejemplo, en esta ocasión me he encontrado con la madre de Alba, que es enfermera y hablo de la alimentación saludable; el 5 padre de Estela, que es experto en Educación Física y lleva asuntos de deporte en el polideportivo; de Eva, que es panadero...

M2.: ...Y otro, un vecino que tiene una frutería. Vamos no es que sean experto es que son facilitadores porque están relacionados con el tema. Siempre hay colaboración de este tipo, preguntamos a los niños...

M1: O en la misma reunión informativa que hacemos al principio del proyecto. Decimos vamos a trabajar esto: ¿quién se ofrece para poder aportar experiencias propias relacionadas? Y siempre surgen unos pocos.

El trabajo por proyectos implica a todos los agentes de la comunidad educativa en la construcción de un aprendizaje relevante, capaz de formar a personas de forma autónoma, trasladando el aprendizaje fuera del aula. Todos y todas se encuentran implicados en un proceso interactivo y ecológico caracterizado por la búsqueda de información y el desarrollo de habilidades y destrezas para la resolución y el planteamiento de problemas actuales, en la sociedad actual. Además, permite abordar el currículum a partir de temas relevantes e interesantes para el propio alumnado e interrelacionando conocimientos de diversa índole, llevando a cabo una planificación colaborativa entre diversos agentes (alumnado, profesorado y familias) y flexibilizando los recursos de que se disponen.

XI.II.III.IX. Expectativas: mejoras deseables, valoración de la realidad.

En cada proyecto de trabajo, Julia reflexiona sobre el papel y hace una valoración de la realidad, en este caso, de la dinámica de enseñanza.

“Con este proyecto he querido que mis escolares conozcan y adquieran hábitos saludables de modo funcional. Para este propósito y contando con sus preguntas he desarrollado una experiencia de aprendizaje por investigación (proyecto de trabajo). Lógicamente, este proceso nos ha llevado a realizar actividades y experiencias de muy distinta naturaleza: averiguar, discutir, comprobar, elaborar, visitar y sacar conclusiones... todo ello con la intención de construir un conocimiento cada vez más elaborado. No se trata de saber para la escuela, buscamos conocer desde la vida y para todos los contextos y eso ocurre cuando pasamos por distintas situaciones y múltiples acciones. Solo desde el interés se despierta el entusiasmo y esta es la prueba” (DDM).

Trabajar desde un enfoque que propicia la investigación escolar, es un aspecto que siempre resulta enriquecedor y motivador. Hace años que Julia se inició en planteamientos innovadores, dejando su granito de arena en las acciones diarias y en la comunidad educativa.

La metodología adoptada fomenta, entre otras cosas, actitudes de respeto y tolerancia entre los escolares y entre los agentes que interactúan con ellos, favorece la aceptación de la diferencia, el reconocimiento y apoyo de la docente hacia todos y cada uno de los estudiantes, así como fomentar el desarrollo de actitudes de cooperación y propiciar relaciones comunicativas abiertas y democráticas.

Cada vez que Julia emprende un nuevo proyecto mejora en limitaciones anteriores o las supera y, al mismo tiempo surgen nuevos interrogantes e incertidumbres que mejoran los propósitos que pretende alcanzar en cada proyecto. Cada experiencia es valorada significativamente por el alumnado y eso es lo que hace avanzar su labor cotidiana, como docente.

Implica al alumnado a participar en procesos de investigación que les permita dar respuesta a sus preguntas, trabajando desde un enfoque integrado. Busca la implicación de la familia y el manejo de diferentes y diversos medios y fuentes de información.

Al introducir procesos de investigación escolar en el aula da entrada a la indagación, a la curiosidad, a la exploración, al debate, al descubrimiento. Pero, también, permite al profesorado llevar a cabo procesos de reflexión, de búsqueda y de experimentación.

Finalizar con el grado de satisfacción de las docentes desde su experiencia en el aula (ENB):

M1: Para mí la satisfacción es que no son experiencias aburridas, no son monótonas. Los niños aprenden y con entusiasmo. A veces demasiado.

M2: Yo digo a veces lo que me dijo un día Fran en la alfombra. Dijo, sentado en la alfombra a ver maestra hoy ¿qué vamos a aprender? Ese entusiasmo por aprender, ellos quieren aprender cosas.

M1: Y cosas nuevas. Ellos ven que son cosas que conectan con ellos porque, como también se trabaja mucho en casa y lo relacionamos con la familia yo creo que eso hace que estén más motivados y que les guste más. Porque si sólo diéramos el libro de texto que la familia ni se entera de lo que estamos haciendo salvo cuando ya le mandas el libro para casa, se pierde mucha motivación.

El entusiasmo, las ganas de aprender del alumnado, la colaboración de las familias, el papel de las docentes, forjan una acción educativa diferente, adaptada a los nuevos cambios de esta sociedad que evoluciona a pasos agigantados. Las mejoras deseables las presentamos en los obstáculos, principalmente, la necesidad de forjar redes de trabajo estables en el centro para impulsar experiencias de este tipo.

Finalizamos con una frase de César Bona (2015:258-259), que sintetiza muy bien el caso presentado:

“De nosotros, maestros y maestras, depende que este mundo en el futuro sea un lugar mejor, porque cada día que asistimos a clase tenemos la posibilidad de contagiar e influir con nuestra actitud y con nuestra pasión a todas las personas que ahora son niños pero que rápidamente dejarán de serlo. Hacedles participar en la sociedad, enseñadles a ser respetuosos y luego ocupaos de los datos. Sed maestros, sed padres, pero no olvidéis lo más importante: disfrutad de ello y contagiad”.

ESTUDIO DE CASO 2



TESIS DOCTORAL: "LA ACCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA: ANÁLISIS DE LAS VARIABLES QUE INTERVIENEN EN LA PRÁCTICA. UN ESTUDIO INTEGRADO"

X.II.IV. Estudio de Caso 2. La comunicación y la expresión en el aula de la mano de sus protagonistas. Ejes de una dinámica innovadora.

El caso que aquí se presenta, tiene como propósito trazar unas pinceladas que dibujan tentativas de cambio e innovación en la acción educativa en la Etapa de Educación Primaria.

El centro se encuentra ubicado en un municipio costero de la provincia de Huelva caracterizado por la permanente brisa del mar y la influencia de un entorno natural y social con cualidades genuinas.

Data del año 1987, en concreto fue inaugurado el 22 de diciembre de ese mismo curso. El edificio escolar es antiguo, pero para acondicionar el mismo a las nuevas necesidades y demandas, se ha remodelado o adaptado algunas de sus dependencias, como pueden ser el aula de informática, el comedor, etc. y su fachada o aspecto exterior resulta suficientemente conservado y actual. En cuanto a su ubicación en el mapa de la localidad, señalar que se encuentra situado en una de las salidas principales de Punta Umbría, por lo que su acceso es cómodo y de fácil localización.

Ambos casos se encuentran enlazados por una línea imaginaria desde hace décadas. Un centro educativo con raíces profundas en los Movimientos de Renovación Pedagógica e Innovación Educativa.

“En los años de docencia del “Jilguero”, algunas de las maestras del centro estábamos apuntadas a un Seminario que se realizaba en el C.E.I.P. “Los Pinos”. Nos reuníamos todos los jueves y eran todos seminarios de una educación alternativa totalmente: de música, de expresión corporal, dramatización. Ese seminario lo organizaba Aguza, era como una asociación de maestros progresistas, más innovadores” (HVD).

Un espacio donde se codeaban y formaban docentes con una visión alternativa a la enseñanza convencional. Una imagen diferente en la realidad. *La escuela no es lo que era. La excesiva burocratización de las instituciones escolares junto al individualismo en el colectivo docente, han perfilado un retrato diferente de la misma.* El ajuar de la escuela ha cambiado, la cultura escolar presenta matices diferentes. Pero, aun, sigue albergando a docentes que ofrecen tentativas hacia esos principios pedagógicos y filosofía que emanaba en sus primeros años de creación.

Actualmente, la realidad socio-económica del centro ha dado un giro. En voz de Carmen, hay casos de absentismo localizados en la escuela, entre otras situaciones más complejas. El centro se hace eco de esta realidad, asumiendo el papel de Escuela Espacio de Paz. Asimismo, el colegio desarrolla otros proyectos como: Proyecto TIC, Proyecto Bilingüe, Plan de Lectura y Biblioteca, Espacios verdes en mi colegio, Plan de Apertura y Plan de Compensación Educativa.

Julia y Carmen, dos retratos singulares, con trayectorias profesionales diferentes. En sus primeros años de docencia, Julia asistía a seminarios de

enseñanza alternativa en el CEIP Los Pinos, donde en la actualidad, ejerce docencia Carmen.

Esos recuerdos quedaron impregnados en los pasillos y aulas del centro. Imágenes del marido de Julia y de sus compañeros/as docentes se siguen observando en las paredes del centro educativo. Justamente, donde se ubican las aulas en las que Carmen ejerce su profesión, concretamente, como maestra de Conocimiento del Medio bilingüe, en el curso de sexto de Educación Primaria A y B.

Carmen, una maestra joven, con escasos años de docencia. Unos referentes familiares ligados a la música clásica. Ella fue profesora de violonchelo en Granada. Lleva desde los 19 años en el conservatorio, posteriormente ejerció en un colegio privado británico.

Es una docente preocupada por el futuro de sus estudiantes, por su formación. Mi rol para Carmen era el de investigadora, pero a su vez, serví de apoyo para acercar a sus estudiantes al mundo de la investigación.

“Estaba encantada con la idea, así también cabría la posibilidad de explicar a sus estudiantes que la educación no es únicamente como la viven ellos/as, quería adentrarles en el campo investigativo”(VAIV).

La primera impresión al acceder al colegio fue buena. Es un centro educativo acogedor y de una sola línea. Este mismo año (2013) habían realizado un proyecto común en el centro, que conmemoraba el 50 cumpleaños de la localidad de Punta Umbría, las imágenes antiguas sobre el municipio se podían visualizar a la entrada de la escuela.

Esperando la llegada de Carmen, una niña del colegio entró con su abuela para mostrarle las imágenes de la localidad. Lo que pude observar esperando a que llegara la docente, fue un pequeño patio interior, en el cual se encontraba el conserje regando las plantas, también una sala para realizar fotocopias, una sala de profesores muy pequeñita, con un frigorífico, un ordenador, varias estanterías, y cuatro mesas en el centro. Justo al lado de la misma se encuentra el aula de informática y las aulas de Educación Infantil.

Como desconocía el rostro de Carmen pregunté a varios docentes, hasta que entró y al escuchar su nombre ya me presentó. Me comentó que aún no habían llegado los alumnos/as de sexto de la excursión y que esa hora y media que tiene libre, tiene que estar de apoyo.

Me invitó a entrar en la sala de profesores y me presentó a sus compañeras (digo compañeras porque tan solo había un hombre, profesor de religión). Subimos a la primera planta del centro, al aula donde Carmen imparte clases de Conocimiento del Medio y de Inglés (es un centro bilingüe) - pensaba que era la tutora de uno de los sextos pero no es así-. La tutora de uno de ellos era la secretaria del centro y la tutora del otro la directora, la cual se encontraba de baja por maternidad. Todo el equipo directivo lo conforman mujeres.

Los pilares fundamentales de la acción educativa los voy a ir narrando en función del acceso al campo y de la información procedente de las entrevistas, notas de campo, observaciones, revisión de producciones.

Carmen es una docente novel con inquietudes musicales y culturales, entre sus principios pedagógicos destacan la participación activa del alumnado, la importancia de la comunicación oral y escrita, la conexión con el entorno acercando al alumnado a problemáticas sociales, la investigación y la indagación, unido a la aplicación de las tecnologías de la comunicación y de la información en el aula.

El *concepto de aula* que subyace en su práctica docente, es de un aula abierta a nuevos ambientes de aprendizaje donde las tecnologías educativas tienen cabida. Un aula como grupo humano que engloba, con la finalidad de que dada el alumnado forje relaciones ricas y positivas. *Un aula que se encuentra iniciándose en los proyectos de investigación escolar.* Un aula donde el rol docente es de guía y orientador, ofreciendo pistas al alumnado para que construyan su aprendizaje. Es una docente que potencia la educación emocional, haciendo ver al alumnado lo que se pueden aportar entre ellos.

La clase se encuentra distribuida en forma de U, no cuentan con rincones pero hay espacios para que el alumnado exponga sus propias producciones. Tienen pizarra y cada niño/a hace uso de un ultraportátil –el cual emplean habitualmente en el aula. Es el recurso más extendido–.

“La forma que más le gusta para distribuir el espacio es en forma de U, porque así emplean el espacio central para moverse y exponer. Hay veces que los agrupa de mayor a menor edad para que estén con otros compañeros/as, esto no es fácil porque a estas edades tienen sus preferencias, pero realizó un proyecto en el que tenían que poner cosas positivas del compañero que va delante en la lista, del de atrás y de un niño y niña de la clase. Todo ello en inglés, así todos ven que tienen algo valioso”

Es un aula que se mantiene “viva”, donde el conocimiento llega procedente de diversas vías: docente, especialistas, Internet, libros, el entorno... A pesar de que Carmen aprecia la necesidad de recursos en el centro, se llevan a cabo medidas para paliar esta situación: *“el día del libro vendimos libros antiguos a cambio de libretas, material escolar, entre otras cosas”*. Los libros que han venido proceden de la biblioteca del centro.

“En la biblioteca he podido apreciar la cantidad de enciclopedias, libros, mapas muy anticuados. Hasta Carmen señala que son los que están desde entonces (1987)”.

“Fijate la necesidad de actualizar materiales que los alumnos tuvieron que calcar el mapa de Europa y escribieron URSS en vez de Rusia, ya que lo hicieron sobre un mapa de la biblioteca”.

Para describir la acción educativa nos basamos en la implementación del *“Proyecto Europa”*. El currículum se estructura en función de pequeños proyectos de investigación escolar. Éstos siguen la siguiente secuencia básica:

1. Decidir el tema (docente)	2. Buscar la información	3. Elaborar un guión (en función del que entrega la docente)
4. Escribir	5. Preparar la presentación	6. Presentar a la clase.

Tabla 11.52: *Secuencia básica proyecto de investigación escolar*

Algunos de los proyectos y actividades alternativas que habían desarrollado durante el curso versaban sobre biografías de personajes conocidos: Martin Luther King, Marylin Monroe, entre otros. En estos proyectos buscaban información en Internet sobre su vida. Con los datos obtenidos diseñaban un mapa conceptual dando cuerpo y forma a los contenidos, de forma integrada e interrelacionada. Asimismo, creaban una presentación PowerPoint para exponer a los compañeros/as. De la presentación hacen un boceto y lo revistan con Carmen.

Por otra parte, inició a los alumnos en la elaboración de circuitos eléctricos. Sus producciones se exponían en la biblioteca del centro, “*la verdad es que me quedé sorprendida con la creatividad que poseían los escolares*”. No sólo eran circuitos eléctricos, además diseñaron y crearon volcanes. La colaboración y la cooperación entre ellos es necesaria para revitalizar la vida del aula.



Ilustración 11.24: *Exposiciones en el aula. Circuitos eléctricos y volcanes*

Las exposiciones son una constante en las clases de Carmen, incidiendo en la comunicación oral en el aula y saber cómo actuar ante un público determinado.

Carmen fue artífice de un proyecto colectivo para todo el centro, con el nombre de “Andalucía”. Se realizó coincidiendo con el día de Andalucía. Cada clase trabajó una provincia para, finalmente, recoger todas las aportaciones del alumnado en un gran libro con la forma de Andalucía.

Los puntos que trabajaron los alumnos y las alumnas de sexto de primaria fueron:

1. *La Geografía física:*
 - ⇒ Localización de la provincia en la Comunidad Autónoma.
 - ⇒ Relieve (cordilleras, sierras, picos más altos).
 - ⇒ Hidrografía.
2. *Geografía política:*
 - ⇒ Fronteras con otras provincias, CC.AA.
 - ⇒ Regiones provinciales.
 - ⇒ Principales localidades de la provincia.
3. *Monumentos (mínimo dos por provincia):*
 - ⇒ Nombre.
 - ⇒ Localización.
 - ⇒ Fecha de construcción.
 - ⇒ Utilización del edificio.
 - ⇒ Fotografía.
4. *Gastronomía.*
5. *Personajes célebres.*
6. *¿Sabías que...? (punto sobre datos curiosos relacionados con la provincia).*

Son proyectos integrados del área de Conocimiento del Medio en el que se trabajan diversos enfoques. Aunque el libro de texto sigue estando presente en el aula, se realizan otras actividades complementarias que resultan enriquecedoras y motivadoras para el alumnado.



Ilustración 11.25: *Muestra de los volcanes en clase*

La creatividad es un pilar fundamental en la acción educativa. Dejar volar la imaginación de los escolares es un principio de Carmen, y así lo demuestran algunas de las producciones de los estudiantes. No existe un modelo estándar, la riqueza reside en la imaginación de los niños y de las niñas.

Las actividades de este tipo se inician en el aula, pero continúan en casa, con el objetivo de establecer conexión escuela-familia. Si son actividades grupales los escolares trabajan juntos fuera del aula.

“Le ayudé en el proyecto de volcán, hicimos el experimento en casa. El circuito eléctrico también” (Entrevista a madre)



Ilustración 11.26: Muestra de los circuitos eléctricos en clase

Es una docente muy valorada dentro del núcleo familiar de algunos alumnos y alumnas –al menos la madre que tuvimos la oportunidad de entrevistar-. Destaca su sensibilidad hacia ciertos temas de la actualidad, como la música y la cultura.

“A mi hijo le encanta como trabaja, dice que es muy buena maestra. Los niños se dan cuenta de quién sirve y quién no. Y también si no hacen nada los maestros, ellos no quieren ir.

Mi hijo dice: tengo una maestra que no es como las demás, porque se preocupa de cómo nosotros aprendamos. Es una persona muy sensible, les habla de los viajes, de la música (canciones actuales).

Él nunca había presentado trabajos. Los proyectos nunca los había realizado. Todos los temas los preparaba en el ordenador, le veía en casa realizando el trabajo” (Entrevista a madre).

En su labor cotidiana en el aula se preocupa de cómo aprende el alumnado. En las observaciones pude apreciar cómo se acerca a los escolares, les pregunta. Si detecta algún conflicto procura actuar rápido. En este caso, introduce actividades encaminadas favorecer la autoestima en los estudiantes e interacciones ricas (OBAR).

Trabaja desde una perspectiva colaborativa con los docentes. Se coordina con las tutoras de sexto de primaria para organizar las actividades.

Por ejemplo, se coordinó con sus compañeras para emplear la hora de educación plástica y la tutoría para guiar al alumnado en la realización de presentaciones con material de apoyo, PowerPoint.

Se preocupa por garantizar un aprendizaje significativo en el alumnado y porque trabajen en equipo. Un trabajo pensado y organizado entre todos.

El proyecto sobre los hitos geográficos, concretamente el Proyecto “Europa”, se inició con la visualización de un documental sobre “*los Mitos de Europa*”, donde los escolares tuvieron la oportunidad de conocer y profundizar en algunos de los conceptos que iban a trabajar en el proyecto. Esta actividad de motivación y de captación de ideas previas se configuró como la antesala a su implementación en el aula.

Tras ese breve aliciente, el proyecto comenzó con la entrega de un pequeño guión en el que quedan explícitos y recogidos los conceptos del proyecto: Montes Urales, el río Rin, el río Volga,... y una serie de puntos comunes a profundizar en cada uno de ellos.

Carmen vuelve a realizar otra captación de ideas previas –no las anota- y hace repaso de algunas temáticas trabajadas en la asignatura que guardan relación con el proyecto que tienen que elaborar.

Algunas de las cuestiones para debatir las ideas fueron: ¿la Geografía afecta a la población? ¿De qué manera?...

Trata de guiarles para que lleguen a su respuesta, sin decirles “te has equivocado”, deja que sean ellos quienes se den cuenta. El propósito es que al final construyan coherentemente sus respuestas. De esta forma consigue que los estudiantes piensen y analicen el conocimiento, además de enlazar los contenidos con su propio contexto.

Punta Umbría es una localidad que los escolares conocen a la perfección pero, en este caso, Carmen les conduce a ver más allá que su propio contexto.

En el debate les resultó complicado “romper el hielo” o bien, siempre eran los mismos los que hablaban, pero rápidamente comenzaron a fluir nuevos interrogantes y respuestas.

Una cuestión a destacar: “consigue que todos los niños y todas las niñas participen. Está muy pendiente de ellos y de ellas”.

Para el desarrollo del proyecto además del guión que tienen que seguir, les incluye un listado de recursos y enlaces procedentes de la web para que consulten información.

La docente les explica detenidamente los apartados del proyecto o portafolio que ellos y ellas tienen que diseñar y construir, así como lo que se van a encontrar cuando accedan a cada uno de los recursos web seleccionados. Pero la consulta de información no se queda aquí, sino que se amplía a la biblioteca del centro, a la biblioteca de Punta Umbría, en enciclopedias que tengan en casa, entre otra serie de materiales.

“Me sorprendió que les explicase las páginas webs” (VAIV).

Tras la conclusión a la explicación del proyecto, los estudiantes tenían que conformar los grupos. *He de decir que en esta clase me asombró la capacidad del alumnado a la hora de agruparse* (VAIV-OBAR). La condición para realizar los agrupamientos era que tenían que ser de tres personas, dándoles la libertad para trabajar con quienes quisieran.

Suele cambiar la manera de agrupar al alumnado, puesto que siempre hay niños y niñas que se quedan fuera (sin grupo). En esta clase hizo una variación para que dos niños y una niña no estuvieran juntos. Realizó una modificación en la estructura de cada grupo e incorporó a los tres escolares en otros grupos.

Aunque el aula, espacialmente, se organice en forma de U, la disposición se transforma dependiendo del tipo de actividad de aprendizaje que lleven a cabo. En este caso, se agruparon las mesas para que cada grupo trabajase en su portafolio cómodamente.

Antes de comenzar, Carmen recuerda unas orientaciones básicas que tienen que tener muy presentes:

- No existe la posibilidad de “recortar” y “pegar” la información, hay que “construir” y “reelaborar la información”.
- En este proyecto el diseño va a ser libre, como ellos quieran, pero tienen que realizar previamente un boceto de su trabajo para consensuarlo con Carmen.
- Cada grupo escoge un concepto para trabajar. Lo eligen democráticamente, pero de forma consensuada en el seno de cada grupo. Levantan la mano y Carmen selecciona a un grupo, comentan su decisión y designa el tema. La docente cuando habla se dirige directamente a los que menos participan.
- Pueden consultar en fuentes de información diversas.
- “No” a la especialización. Todos han de conocer y profundizar en cada uno de los puntos que hayan trabajado para el tema.
- Carmen hace hincapié en la Wikipedia, haciéndoles conscientes a los escolares que mucha de la información que ahí aparece reflejada puede no ser fiable; ya que cualquiera puede escribir.

Ya en los grupos, los escolares sacan sus ultraportátiles de la mochila y debaten en grupo cómo van a presentar el trabajo y qué información van a buscar. *Al pasarme por los grupos me quedaba perpleja sobre la rapidez para organizarse y como querían ordenar sus ideas* (OBA-VAIV). Algunos dibujaron el boceto para su diseño y hasta realizaron cálculos sobre el material que necesitan comprar cada uno para su elaboración (en el aula disponen de una cesta con cartulinas).

Carmen llama la atención a ese grupo y les dice que esas cuestiones las pueden hablar en el recreo, que se centran en la información. L

Las ideas son un “ir y venir” en el alumnado. Manejan los dispositivos digitales a la perfección. Conocen la forma de buscar imágenes, de insertarlas, etc. En definitiva, los aspectos formales para un trabajo con un

diseño original, claro y preciso. Existe un razonamiento crítico en ellos y ellas, tienen capacidad para organizarse, así como autonomía e iniciativa en las decisiones.

Para la presentación del proyecto, varios grupos decidieron hacer un mural, otros un tríptico, algunos optaron por realizar una presentación PowerPoint. Otros tenían tal creatividad que querían hacer una exposición que “se les escaba de las manos”.

La relevancia radicaba en la calidad de la exposición y profundización de los contenidos, en una reflexión crítica en torno a ellos. La presentación era importante pero más lo era el trabajo en sí.

El proyecto tuvo una duración de dos semanas, en este tiempo fui observando cómo buscaban información, cómo se organizaban dentro de cada grupo, las relaciones entre ellos y con el resto de los grupos, si se ayudaban o no. Concluyendo que las relaciones son muy positivas no sólo dentro del grupo de trabajo sino con el resto de los compañeros y de las compañeras. Carmen facilita la creación de redes de trabajo entre el propio alumnado.

“Trabajaban en grupos de verdad, cada uno hacia una cosa y la ponía en común. Ella fomenta el compañerismo” (Entrevista a madre).

La información la van reelaborando en el procesador de texto, quedando estructurada de la siguiente forma:

1. Realización de una portada identificativa.
2. Buscar información.
3. Estructuran el proyecto en función de lo que tienen que investigar.
4. Destacar aquellos puntos que quieran incluir posteriormente en la presentación. Algunos grupos lo identifican en negrita u subrayado y de otro color.
5. Buscan imágenes y las insertan,
6. Algunos de ellos imprimen la información en el centro.
7. Posteriormente, realizan su presentación PowerPoint, murales...

En las observaciones me doy cuenta que no se especializan. Todo lo deciden entre ellos y ellas. Los hay que son más creativos y otros que no tanto, pero se compaginan bien.

La dinámica gira en torno a procesos de investigación escolar y se muestran muy motivados.

Los escolares son perfeccionistas y puntillosos con el proyecto que están confeccionado: a la hora de elegir el tipo de letra, los colores, las imágenes.

Uno de los obstáculos u limitaciones que percibo es que cuando están realizando algo interesante, llega la hora de la entrada del especialista y se rompe esa magia, ese ritmo que tenían (OBA).

En la última semana de implementación del Proyecto “Europa”, los alumnos y las alumnas ya habían comenzado a realizar los murales, trípticos y PPT. Carmen recorre grupo por grupo para guiarles y orientarles,

recalcándoles la necesidad de seleccionar bien la información. Algunos de los diseños de los escolares fueron:

- Escoger un mapa mudo de Europa, seleccionar y colorear los países que están trabajando.
- Mapa político en blanco y con un programa de edición de imágenes incluir el nombre de los países por los cuales se extiende la llanura europea. Ese mapa lo imprimen y lo presentan en su mural, añadiéndole un título y la información que han elaborado en el procesador de textos.

La evaluación del proyecto tuvo lugar en la exposición oral del alumnado. Fue un momento de nervios, pero la planificación del alumnado se hacía notar. Para la exposición se unieron las dos clases de sexto de primaria en una de ellas, cada grupo salía a presentar su trabajo con los materiales que había preparado. Se notaba el trabajo tan cuidadoso, detallado y planificado del alumnado. La docente ya había revisado previamente el trabajo de los niños y de las niñas.

La valoración por parte de Carmen resultó ser muy positiva. Los escolares se mostraban muy motivados.

La dinámica que se respira es de un trabajo profundo y maduro por parte del alumnado, que poco a poco, se han ido iniciando en pequeñas tentativas de investigación escolar pero, a su vez, garantizando un conocimiento coherente y organizado. Carmen favorece un aula donde el alumnado tiene una participación activa, forjando personalidades seguras y con espíritu crítico. Da voz a los escolares y los escucha. Les adentra en el campo científico y en proyectos complejos. No caben las actividades sencillas, pero sí aquellas que fomentan un pensamiento cognitivo superior. Se adapta a los cambios de la sociedad e introduce mecanismos para que el alumnado evolucione con ella.

El libro de texto está presente en ocasiones, pero los pequeños trabajos de investigación vislumbran un cambio progresivo en la práctica de Carmen, la estabilidad o la consolidación de los mismos en la acción educativa.

Tiene iniciativa y eso es lo importante, porque no se queda en ella sino que la impulsa.

La comunicación y la interacción dos principios pedagógicos que subyacen en una práctica encaminada a una innovación educativa asentada.

X.II.V. Conclusiones parciales del Estudio Intensivo.

Abordamos este apartado, igualmente, en función de las categorías y propósitos de la investigación. Se trata de obtener una visión cercana y coherente de la acción educativa desde planteamientos innovadores.

En primer lugar, nos acercamos a la *estructura conceptual*, con el concepto de aula. Nuestro propósito es describir el concepto de aula en base a planteamientos innovadores, además de analizar las características que subyacen en la locución.

En segundo lugar, deparamos en la *estructura académica*, es decir, el currículum, ¿qué se enseña? Y la dinámica de enseñanza, ¿cómo se enseña? Se trata de describir y analizar el patrón de aula que se sigue. Para ello, detallamos cómo se organiza, presenta y evalúa el conocimiento que se enseña en el aula, al tiempo que explicamos el modelo de planificación que se sigue. Por otra parte, sistematizamos el proceso seguido para el desarrollo práctico de la acción de clase, no sin olvidarnos de identificar el nivel de complejidad de las actividades y experiencias, los materiales y los recursos que lo acompañan y la evaluación que se aplica.

En tercer lugar, obtenemos conclusiones referidas a la *estructura organizativa*, la organización espacial y temporal. Como objetivos nos planteamos estudiar las posibilidades formales de las clases e identificar las variables temporales que rigen la dinámica de la clase.

En cuarto lugar, nos centramos en la *estructura social* y con ella en las relaciones y orden. Se trata de analizar las interacciones que se dan en la acción cotidiana en el aula, identificar las normas y valores que rigen la dinámica del aula y, describir las estrategias y acciones que se emplean para la gestión de la acción educativa.

En quinta posición, extraemos las conclusiones derivadas de la *estructura comunitaria*. Con ella exponemos el papel que juegan los distintos agentes de la comunidad educativa en la dinámica de aula.

Las conclusiones relativas a los *obstáculos*, a los *facilitadores* y *apoyos*, así como las expectativas; son abordadas en el mismo espacio. El hecho de exponer las conclusiones en el mismo espacio es porque consideramos que los obstáculos se pueden contrarrestar con facilitadores, y la valoración de la realidad con ambos.

En definitiva, la cuestión estriba en conocer y comprender los resultados para poder aprender de prácticas educativas que toman como base la innovación y la investigación escolar.

Categoría 1: Estructura conceptual. Hacia nuevos planteamientos terminológicos del “aula” en la sociedad del siglo XXI.

Surge la necesidad de replantearnos el concepto de aula en la sociedad del siglo XXI. Una locución que tiende a evolucionar y no a involucionar. Es hora de desprendernos de la consideración de aula como un espacio cerrado donde únicamente tiene lugar la actividad académica. El aula va más allá. Considerándola como un todo, en el sentido de las múltiples variables que confluyen en su interior, de manera interrelacionada.

Es una locución que debe contemplar las diferentes caras del prisma. Sólo desde esta visión integrada podremos comprender la complejidad de su vida. El aula de ahora, con docentes del siglo XXI –circunscritos a principios filosóficos innovadores-, se percibe como un espacio donde la diversidad es su elemento más característico, en un entorno interactivo y sistémico. Es un lugar que forja interacciones, en un espacio social y socializador.

En el aula debemos “vivir” para poder comunicar, dialogar, debatir, discutir. Pero, para ello, la voz de los alumnos y de las alumnas se torna imprescindible.

Las aulas de Julia y Carmen son diferentes, singulares y particulares, como la persona en sí misma. De ellas extraemos una serie de consideraciones básicas de las que aprender: un aula necesita de protagonistas, los propios escolares. Es un lugar de encuentro entre diferentes agentes de la comunidad educativa. Asimismo, el aula traspasa la frontera de las paredes que la recluyen, abriéndose al mundo y al entorno, a través de palpar el medio o bien mediante las tecnologías educativas.

La creatividad es otro de los puntos característicos del aula. El aula es pura “*esencia creativa*” gracias al fluir de la imaginación de los escolares y a la aplicación de sus ideas en la resolución de problemas.

Es un espacio comunicativo y que comunica. El aula se destierra de ese “silencio” tan arraigado entre sus cuatro paredes, cuando se queda sola.

Las aulas de Julia y de Carmen se configuran como un álbum de vivencias y metáforas. Avanzan hacia planteamientos integrales de la educación, gracias a que el alumnado aprende a través de la colaboración, diálogo igualitario y negociación. Es un reflejo de múltiples influencias: familiares, sociales y culturales.

El aula es un espacio donde el alumnado construye su conocimiento, sin imposiciones, ni trabas. Y se construye gracias a las actividades de aprendizaje que tienen lugar, a la consideración de sus ideas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, a la búsqueda de alicientes que favorezcan su motivación.

El aula de Julia y el aula de Carmen guardan su peculiar esencia, pero influenciadas por corrientes que pretenden la mejora educativa desde la práctica.

El aula la definen los alumnos y las alumnas y el profesorado, con sus vivencias, con sus individualidades, con su forma particular forma de entender el mundo, con su ideología (profesorado)...

Categoría 2: La estructura académica desde un enfoque sistémico. Donde currículum y dinámica de enseñanza se dan la mano.

La enseñanza se construye en base al aprendizaje del alumnado y se enseña desde una perspectiva integrada, en el caso de Julia, y embrionaria en el caso de Carmen. Un proceso de enseñanza-aprendizaje contemplado desde la innovación pedagógica y los proyectos de investigación escolar.

El conocimiento no se presenta cerrado, sino abierto, y se va construyendo poco a poco, en base a una enseñanza planificada y flexible.

Una estructura académica donde las ideas y los intereses del alumnado forman su piedra angular y la motivación se constituye como los cimientos del proceso.

El conocimiento, a su vez, se encuentra estructurado y organizado, y se contempla desde una visión integrada. A él se accede gracias a una diversidad de fuentes de información, integrando diferentes formas de conocimiento, “no es absoluto” ni se encuentra “monopolizado”.

El docente investiga y se actualiza, planifica los proyectos partiendo de los interrogantes del alumnado. Las temáticas las selecciona de acuerdo a la relevancia social, a la pertinencia curricular y sujeta a los intereses de los escolares.

Las actividades de aprendizaje promueven la expresión de hipótesis – interrogantes- y problemas, impulsan el acceso a informaciones significativas (desde diversos medios), permiten el contacto con el entorno y con las personas que habitan en él. Gestionan la convivencia del aula favoreciendo relaciones cooperativas y colaborativas. Se diseñan teniendo en cuenta diferentes niveles de complejidad intelectual. A su vez, permiten la incorporación de materiales diversos y diferentes.

En el caso de Julia, la riqueza de los materiales es una realidad en el aula y, en el caso de Carmen, el recurso más extendido es la Web. No obstante, incorpora proyectos que implican la creación de artefactos con diversidad de materiales.

La realidad denota un cambio importante: “hay algo más que el libro de texto”, incluso en la etapa donde este material se encuentra más enraizado. Poco a poco los docentes van incluyendo “tentativas” que marcan pequeños pasos hacia la mejora de la práctica en el aula.

La evaluación acompaña el proceso de forma continua. Las revisiones de progreso son una constante en la realidad de cada aula, potenciando en el alumnado un compromiso hacia su propio aprendizaje, donde las altas expectativas están más que aseguradas.

Una evaluación que no se limita al examen, incorporando otras técnicas que evidencian el valor de las producciones del alumnado (observaciones, diario docente, trama conceptual, rúbricas de evaluación, carpetas de aprendizaje, exposiciones orales).

Asimismo, la reflexión sobre la práctica se arremete como propicia para la transformación de la labor profesional.

En definitiva, el aula no es una burbuja. Se plantea una estructura académica donde la voz del alumnado es la clave, unido a enfoques integradores, a una evaluación formativa y a la apertura al medio.

Categoría 3: Estructura organizativa. El espacio y el tiempo como promotores de un ambiente de aprendizaje diverso y adaptado a las características del alumnado.

La organización espacio-temporal de las aulas visitadas permite en unos casos más que en otros, el desarrollo de actividades de distinta naturaleza y agrupamiento, gracias a la metodología empleada y al carácter flexible de sus propuestas. Hablamos de unas variables organizativas encaminadas a facilitar la experiencia educativa antes que de un marco rígido que termina por convertir la vida del aula en una dinámica rutinaria de a tanto por hora (Pozuelos y Romero, 2002).

El espacio facilita un determinado ambiente de aprendizaje, aunque las aulas de Educación Infantil y de Educación Primaria, continúan siendo desde, el plano organizativo diferentes, pueden construir ambientes de aprendizaje diversos, estimulantes y activos.

Los espacios se flexibilizan, se amplían y se adecúan en función de las actividades de aprendizaje y, a las distintas necesidades personales y escolares.

La riqueza de estímulos de la etapa de Educación Infantil envuelve al aula en un espacio organizativo particular, configurándose en torno a rincones, talleres, asamblea, así como otros espacios donde el juego libre fluye espontáneamente. Las producciones de los escolares marcan la personalidad y la historia del aula.

El aula de Carmen, en la etapa de Educación Primaria, se encuentra organizada en forma de U, aunque esta forma de organización espacial posibilita la configuración del espacio en grupos de trabajo cuando es necesario. Aunque no dispongan de espacios para rincones o asamblea, las características y los propósitos que se persiguen con estos espacios también tienen cabida en la clase de Carmen.

Se rompe con la concepción tradicional del tiempo, en la medida de lo posible, aún siguen existiendo barreras al respecto, principalmente en la Etapa de Educación Primaria. El currículum fragmentado en asignaturas se mantiene, aunque se incorporen proyectos de investigación escolar en el área de Conocimiento del Medio e Inglés.

Aunque existen espacios temporales para interrogarse, plantear hipótesis, sugerir actividades, para buscar, obtener datos e informaciones. Tiempo para elaborar conclusiones, para reflexionar, expresar e intervenir en la realidad.

Categoría 4: La construcción de un espacio favorecedor de interacciones dialógicas, democráticas y comunicativas entre el alumnado.

Queda latente que, en ambas experiencias, el aula se convierte en un espacio favorecedor de interacciones dialógicas, democráticas y comunicativas entre el alumnado.

La asamblea en algunas experiencias y el diálogo en otras, disfruta de unos espacios y tiempos determinados. En ella se suelen tratar problemas y cuestiones que afectan a la vida del aula, así como, experiencias, sentimientos, etc. Por tanto, resultan momentos excelentes para la participación del alumnado y el enriquecimiento del conocimiento en base a sus propuestas.

Las relaciones personales que se establecen en el aula se basan en el respeto, en la aceptación de los demás, en la cooperación, en la ayuda y en la equidad. En los casos descritos se pone de manifiesto que las relaciones interpersonales son bastante enriquecedoras.

Se concibe el aula como un espacio en el que los escolares tratan de ayudarse los unos a los otros, siendo el docente y otros agentes que intervienen, los principales apoyos para el alumnado.

La clase se convierte en una pequeña comunidad con unos principios claros: cohesión social, justicia, equidad, diálogo. Resulta necesario el debate y propuestas que impliquen la ayuda entre los escolares. En ambos casos, se recurre al trabajo en pequeños grupos donde el conocimiento se construye de forma compartida, gracias a la labor del equipo, sin dejar de lado la perspectiva individual.

El protagonismo es del alumnado y su participación resulta esencial en la dinámica de enseñanza. A su vez, este ambiente se encuentra supeditado a transformaciones en diferentes esferas o planos (tiempo, espacio, materiales, entre otros), creándose una nueva cultura escolar de la colaboración, donde el estudiante deja de ser un mero receptor de conocimientos -desde una perspectiva individualista- a convertirse en un apasionado de la cultura compartida con sus iguales, con los profesores y con otros agentes.

En definitiva, es necesario favorecer este tipo de relaciones en el aula como elementos imprescindibles para la formación en una sociedad democrática, basada en el respeto de todos y en la participación. Desde este plano las normas se elaboran, se consensúan y se discuten con el alumnado, previendo, además, momentos para la resolución de conflictos en el aula.

Categoría 5: Aprendemos de los otros. La participación comunitaria como ejes de una dinámica que evoluciona.

Se aprende de los otros sí, pero sólo si les damos la oportunidad de participar y de colaborar.

En el aula de Julia comprobamos que la participación comunitaria es cuidada como cualquier elemento de la planificación didáctica. Los “otros agentes” asumen el papel de impulsar la práctica de Julia, son su más fiel apoyo. Carmen se encuentra más limitada, al no ser tutora, pero diseña actividades que necesitan la ayuda de las familias.

La educación ha de extenderse, no puede encerrarse tras los muros de la escuela. La gramática de la escuela evita el formalismo de su ajuar para incidir en lo colectivo desde las puertas de la participación.

La acción educativa ha de impulsar la creación de redes de participación comunitaria, con la finalidad de actuar conjuntamente evitando el hermetismo de la escuela. Escuchar las voces de los otros, plantear y diseñar acciones conjuntas con el fiel propósito de la mejora de la práctica en el aula.

Comunidad y Escuela, un binomio particular con un mismo propósito.

Las familias han de ser escuchadas e invitadas a colaborar y participar, evitando el “epidermismo” cotidiano, para ir un paso más allá e involucrarles en la vida del aula, del centro. Asimismo, la presencia y participación de otros profesionales enriquecen de experiencias positivas la acción educativa. Son numerosas ocasiones en las que se ha silenciado su voz y es el momento de escucharles y comprometerles.

A su vez, ahondamos en las redes de colaboración profesionales dentro del centro educativo. Las experiencias innovadoras se impulsan gracias a equipos comprometidos con diferentes puntos de vista y singularidades, pero con propósitos compartidos.

La creación de grupos de trabajo en la escuela, la lucha conjunta desde la ilusión, el optimismo y la esperanza. *“Caminando paso a paso, lentamente, evitando un ritmo frenético, a tanto por hora, también llegamos”*. Se trata de conseguir la consolidación de experiencias educativas que tienen como principios la atención a la diversidad, la participación activa y la voz del alumnado, la colaboración familiar, el currículum integrado, la investigación escolar, la evaluación formativa. Pensar y actuar para conseguir mejoras, desde la reflexión y la crítica constructiva conjunta.

Numerosas prácticas educativas se han visto abocadas al fracaso por el abandono progresivo de sus miembros. Son numerosos los factores que condicionan la “desesperanza” pero múltiples alicientes para continuar. Las disputas y los desencuentros siempre van a estar presentes, sin embargo, la fortaleza de un equipo se gana con el diálogo conjunto.

Diversas y diferentes maneras de garantizar la participación: creación de talleres para los padres y madres, reuniones formativas, asumir el papel de expertos en el aula, etc. En definitiva, hay vida más allá del “acompañamiento”.

Entre todos podemos batallar y conseguir que la educación no suponga un retroceso.

Categoría 6, 7 y 8: No importa cómo nos encontremos sino hacia dónde vamos. Análisis de las limitaciones, los facilitadores y la valoración de la realidad.

Lo importante es “dirigirnos” tener expectativas, no importa lo bien o lo mal que estemos, sino hacia dónde vamos y qué es lo que queremos conseguir, esa es la pregunta *¿qué es lo que verdaderamente nos importa en el campo educativo? ¿Hacia dónde van encaminadas nuestras actuaciones?*

El trabajo compartido y conjunto impulsa la actividad en el aula, sino existe esa posibilidad –nos preguntaremos- buscaremos alternativas. Julia a veces se siente pesimista ante las múltiples vicisitudes que tienen como punto de mira a los centros escolares. Su descontento se dirige hacia la Administración Educativa y el papel que desempeña pero, ¿qué hace Julia en este caso? Sigue primando su labor como docente con un grupo de alumnos y de alumnas por encima de todo. Ese es el verdadero motor que nos hace progresar como docentes.

La dinámica de aula funciona gracias, principalmente, a sus protagonistas, los niños y las niñas. A su rol a desempeñar como docente y a la colaboración de las familias. Se trata de buscar mecanismos que impulsen nuestros principios educativos. A veces desistiremos, otras en los que la energía nos desborde, pero ahí están esos alicientes. Buscar metas y propósitos, analizar la realidad educativa, escuchar la voz de nuestros estudiantes, reflexionar sobre nuestra práctica.

Julia y Carmen buscan y encuentran alternativas. No se dejan llevar por la ola de pesimismo, aunque a veces “las roza”. En cambio, reflexionan y planifican medidas para favorecer la construcción de aprendizajes significativos, desde el diálogo, el debate, las actividades de aprendizaje, entre otros.

Lo que está claro en todas ellas, es que ponen de manifiesto como las innovaciones y el grado de éxito de estas iniciativas son fruto de un esfuerzo progresivo, en evolución permanente y no siempre de fácil mantenimiento. En cada caso, se puede observar como cada docente despliega su capacidad para mejorar la cotidianidad de sus aulas. Teniendo en cuenta, que existen momentos difíciles y obstáculos que muchas veces dificultan que prácticas como éstas se lleven a cabo. Pero, se puede decir, que estos problemas o limitaciones son contrarrestados gracias a esa capacidad de trabajo continuo y permanente con miras a su alumnado.

XI.III. RESULTADOS DEL ESTUDIO SUBJETIVO. HISTORIA DE VIDA



ESTUDIO EMPÍRICO

Resultados del Estudio Subjetivo. Historia de Vida

Resumen: Cuando nos acercamos a la vida de docentes comprometidas con la mejora de la práctica escolar, a través de su narrativa, recorres un camino en el que a través del diálogo y la palabra llegas a momentos en la trayectoria personal y profesional de los docentes dotados de significatividad. En este espacio presentamos los resultados de un camino que se inició con la palabra, que no deja de ser escuchada pero, que ahora, pasa a ser interpretada. En este capítulo ofrecemos al lector la oportunidad de conocer una vida, con una trayectoria profesional ejemplar. En primer lugar, presentamos la Historia de Vida de Julia, de su historia extraemos declaraciones significativas para la realización del análisis vertical, el cual se vehicula por medio de las dimensiones y categorías de análisis. Posteriormente, realizamos un análisis desde una visión binocular en torno a cada dimensión y el análisis de dos incidentes críticos. Finalmente, exponemos el Biograma que representa gráficamente un esbozo de los momentos clave en su vida.

Palabras clave: *Historia de Vida, análisis vertical, incidentes críticos, Biograma, interpretación.*

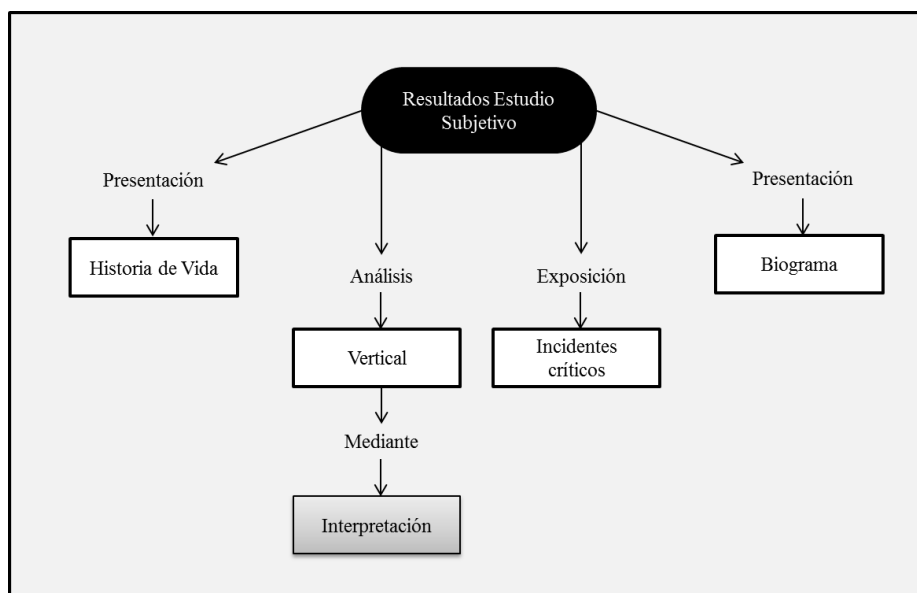


Figura 11.4: Esquema contenidos resultados Estudio Subjetivo

Quienes estamos en lugares destinados a la investigación en la Universidad, tenemos la necesidad vital de una confrontación con quienes están comprometidas –y comprometidos- en prácticas que constituyen los espacios de conformación de los saberes experienciales (Gortari, 2004:161).



armen Díez (1998:58) sostiene que *“en la escuela, como en la vida, hay días nublados, en los que se tuerce el corazón a golpe de desastres, de inseguridades, o de errores solemnes... Y días claritos, en los que se te espabila el alma sin poder evitarlo”*. Los resultados de la Historia de Vida que presentamos, muestran como determinados hitos y sucesos influyen y dan giros a tu trayectoria personal y profesional. Son esos momentos en la vida de uno en los que tienes que plantearte múltiples interrogantes para optar por un camino u otro, aunque hay veces en las que no existe posibilidad de escoger.

Hemos considerado la Historia de Vida de Julia, por ser un ejemplo singular, una docente ejemplar en su campo y su larga trayectoria profesional la avalan. Es una docente que parte de unos principios y una filosofía ligada a los planteamientos y filosofía de los Movimientos de Renovación Pedagógica, aunque no ha pertenecido a ninguno de ellos.

Sus valores como docente hacen que sea una profesional reconocida y admirada por su alumnado.

Ha promovido e implementado experiencias de innovación que toman como base el currículo integrado, la participación del alumnado, la motivación, la colaboración de las familias, la atención a la diversidad, el juego, la investigación y experimentación, entre otras cuestiones.

La hemos acompañado durante un tiempo, hemos sido cómplices de su práctica. *Cada día en la escuela era una aventura.*

Con la Historia de Vida permitió adentrarnos en su vida a través de su palabra. Convivimos con sus experiencias y vivencias, con sus preocupaciones, sus valoraciones, su manera de percibir el mundo, la educación y, nos enriquecimos de ello.

La comprensión de la dinámica del aula nos lleva a convivir con los docentes. Más allá de la práctica, la filosofía e identidad de cualquier docente tiene sus raíces en puntos de su historia, que hay que develar y conocer.

En este capítulo presentamos los resultados resultantes del proceso de investigación biográfico-narrativa. En este espacio intervienen dos papeles, el

de la narradora, que describe su trayectoria vital y, una intérprete, la investigadora, que colabora, conduce la entrevista, realiza anotaciones, transcribe y lee los relatos para llegar a la elaboración del informe biográfico (Historia de Vida); que aquí presentamos. A su vez, se incorporan al informe otro tipo de documentos (reflexión de la práctica, narrativa sobre la primera experiencia de innovación, entre otros), integrándose en la narración para cargarle de sentido y coherencia.

Los objetivos que nos planteamos para el estudio subjetivo son:

- i. Conocer los momentos clave en la trayectoria vital y profesional de la docente implicada en el proceso, con la finalidad de llegar a la comprensión de su práctica educativa en el aula.
- ii. Profundizar en aquellos elementos –desde la visión de la protagonista- que en el estudio de caso hayan pasado desapercibidos y que pueden ser relevantes en la investigación.
- iii. Analizar los incidentes críticos emergentes en la trayectoria profesional y personal de la docente. Se trata de identificar los cambios de trayecto, los obstáculos, las “idas y venidas”.

Nos basamos en las aportaciones que Parrilla et. al (2004), recomiendan para la presentación del Informe de historia de Vida. La estructura en la que hemos organizado el informe es la siguiente:

- ⇒ *Título inicial* que refleje en pocas palabras el sentido la historia de vida, no con una finalidad reduccionista, de resumir una vida en un título, sino con una intención de búsqueda de una idea desde la que Julia pudiese sentirse representada y mostrar desde una visión flash, otra forma de contar su vida (Leite, 2011). Se decidió una vez concluida la construcción de la narrativa.
- ⇒ *Breve introducción* en la que se sintetiza la aportación de la historia de vida en la vida personal y profesional de la investigadora.
- ⇒ *Perfil biográfico. Datos genéricos que a modo de presentación sirvan para situar al lector en el caso* (Parrilla et al. 2004:66). Tratamos de reflejar de la forma más genuina los fragmentos esenciales de una trayectoria vital y profesional que no se agota en el presente. Este apartado lo denominamos “*dibujando el retrato de la protagonista*”.
- ⇒ *Trama central de la Historia de vida*. En este apartado creamos la información relevante de la Historia de vida. Organizamos la trama en función de bloques centrales, identificando en cada momento los elementos y secuencias significativas en la vida de la persona.
- ⇒ *Resumen o cierre*. La historia va seguida de un apartado de sumario en el que se resume las claves o hitos relevantes en la construcción/reconstrucción de la identidad docente con incidencia en el ámbito profesional, aula y centro escolar (Parrilla et al. 2004).

En segundo lugar, desgranamos la historia a través de un análisis vertical en función de las categorías y dimensiones del estudio acompañado

de declaraciones/evidencias de la docente. Posteriormente, realizamos un análisis desde una visión binocular en torno a cada dimensión.

Asimismo, continuamos analizando aquellos hitos significativos (*incidentes críticos*) que han influido en la vida de la docente. Los contemplamos desde un nivel laboral con incidencia en el plano personal. Unido a la presentación del *Biograma*, una especie de línea del tiempo, en la que gráficamente quedan representados momentos en la vida de la docente que han sido representativos, junto a su codificación cronológica.

Finalmente, presentamos las *conclusiones* en torno a las principales categorías y propósitos de la investigación general y del estudio subjetivo en particular.

XI.III.I. Informe Biográfico.

Se presenta el “movie-maker” de la vida de Julia, con sus diferentes episodios, desde su infancia hasta la actualidad. Con su historia comprobaremos sus preocupaciones, las personas que la han influido, sus vivencias, las valoraciones en torno a temas que le preocupan. Su vida en la escuela y en el aula, así como sus expectativas e insatisfacciones.



Dar voz a los docentes supone adentrarnos en un campo excepcional, en el que los investigadores del campo social y educativo tenemos un papel significativo: *explorar la acción que profesionales comprometidos con la educación realizan en su campo a fin de visibilizarlos.*

A continuación, mostramos el informe biográfico de Julia:

Historia de una vida: una enseñanza alternativa con miras hacia el alumnado

Recuerdo cuando Julia, con voz dulce y tenue, se acercaba reflexiva y espontánea hacia retratos del pasado, vivencias que han marcado una determinada trayectoria en su personalidad. Dibujando su espacio más íntimo nos acercamos a una pintura de múltiples colores y texturas, cada momento de su vida nos traslada a un retrato particular, desde el óleo más ceniciento al más cálido. Hemos ido escalando conjuntamente los distintos peldaños de su camino, una torre que aún se está construyendo. Navegando a contracorriente en ciertos momentos de su vida, pero que, sin embargo, han ido configurando la docente que a día de hoy es. Ambas hemos llegado a encontrarnos, como una fusión entre quién investiga y la persona que es investigada, alcanzando ideas para poder entender e interpretar conjuntamente su práctica diaria en el aula. Dicen que todo tiene un “porqué”, y así lo hemos podido comprobar, todas nuestras actuaciones, nuestra forma de pensar, se acuña guiada por una experiencia anterior; con la realización de la Historia de Vida de Julia hemos podido dimensionar lo profundo de una práctica enmarcada en contextos y momentos determinados, con personas y experiencias que han forjado su identidad como docente y su peculiar manera de entender la educación.

XI.III.II. Dibujando el retrato de la protagonista. Perfil Biográfico.

Julia nace en Paymogo, un pequeño pueblo de la provincia de Huelva. Su madre era ama de casa y su padre maestro de escuela. Julia es la pequeña de cuatro hermanos, los dos varones son médicos y su hermana es enfermera. Estuvo viviendo en Marruecos hasta los cinco años, puesto que su padre ejercía la docencia allí.

Finalizó COU en el año 1975, así que fue en el año 1976 cuando comenzó la carrera de Magisterio por la rama de lengua castellana y francés. Su formación profesional fue recibida en la Escuela Normal de Sevilla, ubicada en la Gran Plaza, finalizó en el año 1980. Ejerce como maestra de Educación Infantil desde el año 1988, año en que aprobó las oposiciones. Aunque su formación fue en el campo de las lenguas e idiomas (francés), siempre se sintió atraída por el mundo educativo de los más pequeños.



Ilustración 11.27: *Retratos de una vida en sepia*

XI.III.III. Su Historia.

XI.III.III.I. Vida en la infancia y en la escuela.

Julia nació en Paymogo⁹³, hace algo más de cincuenta años⁹⁴.

“No te voy a decir el año, pero te voy a decir más o menos una pista para que sepas la edad que tengo. Este año es el primero que tengo reducción horaria de mayores de 55 años, o sea que he cumplido los 55”.

Aunque su nacimiento fue en esta pequeña localidad situada en tierra onubense, donde sierra y mar se hallan, sus padres en ese momento vivían en Marruecos. A pesar de residir en un país cercano, su madre decidió dar a luz allí. La mujer, tradicionalmente, tiende a buscar la protección y el cuidado de una madre en el período final de gestación, esa necesidad se hizo presente en la vida de la madre de Julia, cuando aun viviendo en Marruecos viajaron a Paymogo para dar a luz a la niña.

“Viví en Sevilla, en Marruecos hasta los 5 años, cuando me casé me vine a Punta Umbría. No he vivido en otro sitio”

Estuvo viviendo en Marruecos hasta los cinco años. Sus recuerdos son vagos, fugazmente rememora los paseos con su padre y su madre por “los zocos”, así como, los pies de las personas que trabajaban allí, puesto que su estatura no abarcaba más allá al ser tan pequeña. Aun así, tiene presente el carácter multitudinario de estos lugares. Por otra parte, evoca, ir a casas de amigos españoles de sus padres que formaban parte de la colonia española.

En Marruecos Julia no iba al colegio, aunque sus hermanos –todos mayores que ella- sí tienen recuerdos de estar allí escolarizados, ya que se trasladaron a España con trece o catorce años. La historia del traslado de sus padres a Marruecos fue precisamente porque su padre hizo unas oposiciones en Madrid para ir a Marruecos, él estuvo ejerciendo la docencia en este país dieciséis años.

⁹³ Pueblo del Andévalo onubense situado en la parte sur-oeste de la península, hace frontera con Portugal haciendo su división en la rivera de chanza. Limita al Este con Santa Bárbara de Casa y al Sur con Puebla de Guzmán. Es un pueblo pequeño, contando en el año 2005 con 1290 habitantes. La historia de Paymogo comienza a mediados del siglo XIII cuando fue conquistada por los Templarios, que llegaron a la península procedente de Tierra Santa y a mediados del siglo XII comenzaron a extenderse por todo el territorio nacional. Desde su nombre –Paymogo-, según la leyenda, a un chamán que existió en la Sierra Morena onubense, del que se contaba tenía tal poderes que su fama trascendió a toda la comarca. Sus dominios terminaron llamándose “País del Mago”. Recuperado de <http://www.paymogo.es/index.php?id=818>.

⁹⁴ No dice exactamente la fecha de nacimiento.

Su familia

Julia es la pequeña de cuatro hermanos, los dos varones son médicos y su hermana es enfermera. Ninguno de ellos es maestro, tan sólo ella es la que se ha mantenido al margen del mundo de la salud. Una de las profesiones más predominantes en su familia es la medicina y, en segundo lugar, la carrera docente.

En este sentido, siguió los pasos de su tía Reyes y de su padre, ambos maestros. Su padre tenía dos hermanas Reyes y Julia (esta última era secretaria del Ayuntamiento de Aracena). Según Julia su tía era una persona muy ilustrada para aquella época, sabía tocar el piano y su padre el violín. Estudiaron música los dos. No recuerda muy bien si tenía mucha inclinación por ser maestra, pero su familia se lo mencionaba constantemente, cree que lo más probable era que jugara a las maestras, a poner deberes, etc. Además, era una profesión muy valorada en su familia, ya que sus padres consideraban que para la mujer era más fácil compaginar la vida personal con la profesional, así como el período vacacional.

“Desde pequeña me veía de maestra porque siempre me lo han dicho”.

Dentro del núcleo familiar sus padres han sido las figuras más relevantes de su vida, dado el espíritu trabajador de cada uno de ellos. Su padre con un carácter muy fuerte y con una guía clara de lo que quería para sus hijos, concretamente, su sueño era que ellos tuvieran la posibilidad de estudiar. Esto es algo que en su familia siempre ha quedado claro, les gustara más o menos la escuela.

Tal pensamiento fue el detonante para trasladar a la familia a Sevilla una vez que su padre cumplió con su docencia en Marruecos. Cambiaron de residencia, ya no era Paymogo, sino Coca de la Piñera⁹⁵. Como muchas familias, la mentalidad de sus padres estuvo ligada a una educación digna, es por ello, por lo que consideraban que en un pequeño municipio sus hijos no iban a tener la posibilidad de estudiar. Escogieron esta localidad por ser próxima a Sevilla y por la cercanía al pueblo de su abuela, en aquella época.

En su infancia, Julia se sentía muy querida, la convivencia en su casa era agradable, era una niña feliz y contenta. Aunque su padre tenía un carácter fuerte, serio y afectivo. Se ha sentido muy protegida y ha vivido su vida felizmente.

Sus padres han querido que sus hijos fuesen brillantes en los estudios. Su madre cursó los estudios normales, de la escuela básica, aunque Julia considera que su madre era culta. Era una persona que aprendió a leer gracias a su abuelo y la ayuda del periódico, así como el colegio. Su madre les contaba cosas de su escuela, de cómo leían, de sus vivencias. Julia ha leído

⁹⁵Coca de la Piñera es un pequeño municipio de Camas (Sevilla). Camas está situada en una llanura al margen derecho del río Guadalquivir, a unos 4 kilómetros de Sevilla, ubicada en la comarca del Aljarafe. Recuperado de www.ayto-camas.org/ayto-camas/59097921c1

mucho con ella. En numerosas ocasiones, su madre les cogía libros del instituto y les decía “venga, pues léeme este libro”, y se lo leía también. Su madre era apasionada de la lectura, más que su padre. Le gustaba leer periódicos, noticias, escuchar la radio, leer cosas religiosas, porque ella sí lo era.

Leía todos los libros relacionados con esa temática y estuvo suscrita a una variedad de revistas de religión. Hasta Julia estuvo suscrita a “*la voz de San Antonio*” y su hermana al “*Mundo cristiano*”, las tuvieron suscritas hasta que su padre murió. Aunque Julia se casó y se trasladó a Punta Umbría en el año 1982, su madre decía que la tendría suscrita porque lo había estado desde pequeña y le daba pena decir que no. Su madre falleció hace diecisiete años y su padre hace siete años.

Recuerdos de su infancia en la escuela

Su vida en la escuela fue normal, aunque a Julia no le gustaba realmente, ya que pensaba que las actividades que realizaba eran muy aburridas. Los primeros años en la escuela no los recuerda alegres. Era un colegio de monjas “*Nuestra Señora del Rosario*” de Sevilla.

Sumergiéndose en el recuerdo más lejano, intenta describir “su aula”, un aula fría y gris. Inmortaliza la imagen de su maestra, “*Doña Paquita*”, una docente de edad avanzada (al menos así era como Julia la percibía), muy mayor, casi como su abuela, y aquella maestra les mantenía sentados frente a la pizarra durante toda la mañana en unos pupitres de madera.

Era un centro muy convencional. Hay un libro que precisamente recuerda los años más recalcitrantes del Franquismo donde transcurrió la infancia de Julia, el “*Florido Pensil*”.

Esa era la escuela de Julia, con el crucifijo, el retrato de Franco y con la maestra vestida de negro. Una escuela inundada de gotas frágiles y grisáceas. La nostalgia que guarda con más anhelo era el olor de unas carpetas azules donde guardaba los cuadernos y los libros.

A día de hoy sigue recordando ese olor, dejando a su olfato embriagado del mismo y de modo casi inmutable.

Adentrándonos en la cotidianeidad del aula durante la infancia, Julia recuerda que se levantaba muy temprano porque estudiaba en Sevilla y allí se pasaba el día entero.

A las 12 de la mañana rezaba el ángelus. Tocaba la campana y todos los niños y niñas se ponían de pie, erguidos y a rezar. Seguidamente, entraba una maestra, otra maestra, una detrás de otra.

Tiene la presencia de una docente que les impartía la asignatura de Matemáticas, su recuerdo se centra en su aspecto físico, estaba pendiente casi todo el tiempo de sus zapatos. Era lo más interesante para ella, puesto que las clases eran muy normales y clásicas, siempre mirando hacia la pizarra, sin poder volver la cabeza atrás.

Tan sólo podía hablar si la docente se lo encomendaba, no existía ningún tipo de comunicación, ni trabajo en grupo. Todo era absolutamente

individual. El material preponderante era el libro de texto y el cuaderno, no disponían de otro tipo de material curricular.

Las normas básicas de educación eran muy estrictas, se hablaba sin verse las caras, sin observar la expresión de la otra persona:

“En clase no te daba ganas de hablar. Si tú en clase no eres capaz de visualmente ver el espacio, siendo eso precisamente una de las cosas que más te motivan para poder expresarte, si a mí me ponían de cara a la pizarra y no podía girar la cabeza lo más mínimo, la que hablaba por delante o por detrás siempre lo hacía mirando hacia delante. Siempre se dirigían al profesor, nunca a los compañeros. El contacto entre nosotros solamente era en la hora del recreo. Esos hechos seguro me hacen ser la maestra que ahora soy, porque hay cosas que a lo mejor no sabía lo que quería hacer, pero sí sabía lo que no quería”.

Sus calificaciones eran normales, en torno al 6 u 7, piensa que nunca ha sido brillante.

Respecto a las actividades que realizaban diariamente, imagina que muchas de ellas representaban cuestiones que eran un tanto incomprensibles, fundamentalmente en Física y Química, aunque cuando comenzó a “descifrarlas”, en sentido metafórico y, a entenderlas, fue el inicio de su agrado hacia las mismas. Por ejemplo, la Física le encantaba, el saber por qué pasa algo, le parecía de lo más interesante del mundo. Hay veces que se cuestiona si su hijo habrá cogido este gusto por la Física como ella. Su hijo es físico. Desde su infancia, Julia ha sido de experimentar con materiales –una afición ligada a tal disciplina-.

Recuerda con clamor sus castigos con cuatro o cinco años. En este caso, tiene presente a una maestra que se enfadaba con ella y le daba con un palo en el brazo, ya que sin darse cuenta en los textos que copiaba mezclaba las mayúsculas con las minúsculas. Sostiene que lo que estaba haciendo era un diálogo de una obra de teatro, al no saber por qué, aquello cambiaba, ella lo iba escribiendo como quería. La maestra se enfadaba con Julia sin entender el por qué. Un hecho nada agradable.

Asimismo, recuerda a una monja que tenía en el colegio cuando ya comenzó bachiller. Ese día llovía a borbotones en Sevilla, en ese momento su madre no daba abasto secando ropa y en vez de ponerle unos calcetines azules del uniforme la mandó con unos calcetines blancos y Sor Benicia (que era como se llamaba la monja), desde lo alto de la fila vio como Julia llevaba unos calcetines de un color diferente a los del uniforme y le obligó a quitárselos. Era pleno invierno y estuvo todo el día sin los calcetines. Normalmente no la solían castigar, tan sólo en momentos puntuales, como lo que le ocurrió con los calcetines. Quién la solía castigar era su padre. Él se enfadaba si suspendía alguna asignatura, cogía el boletín y lo tiraba por la ventana, no consentía eso y se agobiaba mucho.

El despertar del letargo llegó cuando comenzó en el Instituto Velázquez de Sevilla. Un lugar completamente diferente para ella. Este fue el inicio de su interés hacia la escuela. Lo atractivo de esta etapa fueron sus visitas al laboratorio de ciencias, un espacio en el que tenía la posibilidad de

observar distintas cosas a través de los microscopios, así como, hacer disectomías a las ranas, y otras barbaridades –como ella cuenta-. Sin embargo, considera que es lo único novedoso que hacía, por eso le resultaba tan atractivo.

Las asignaturas favoritas estaban relacionadas con la creatividad. Siempre ha sido de obtener excelentes calificaciones en Educación Artística y en Educación Física.

En sus ratos libres, solía coser, hasta el punto de confeccionar vestidos para sus muñecas, además de realizar obras de arte. Alguna de esas pinturas las conserva en la actualidad. Todo lo hacía por sus propios medios, se buscaba la vida.

Piensa que a los niños y niñas de hoy se les proporciona sus actividades de ocio. Julia se iba a coger renacuajos con sus amigas, creaba sus cuadros. Ha sido muy independiente, porque su madre no tenía tiempo para ir a recoger hojas de morera para los gusanos, entre otras cosas. A día de hoy, ha mantenido esas aficiones, llegando a pensar en la posibilidad de estudiar, en algún momento de su vida, Bellas Artes.

Realmente, a pesar de sus prácticas en el laboratorio de ciencias, su recuerdo más grato de la enseñanza fue en Bachillerato. Recuerda que había numerosos docentes, uno por cada asignatura, con un libro diferente para cada una de ellas y actividades inconexas unas de otras. Rememora a un profesor que tuvo en bachillerato, el señor Marín, un docente de Francés que tenía algo especial a la hora de impartir las clases (proyectaba películas, escuchaban música). No era tan aburrido, tan autoritario como los demás profesores. Julia imagina que empezó a interesarse por el francés gracias a este docente. Desde ese período ha tenido una inclinación especial por este idioma.

Hay un aspecto de su madre que ha influido bastante en su forma de ser: el afán porque sus hijos se comportasen correctamente, sin decir palabras malsonantes, incluso hasta cuando Julia era maestra su madre decía *“eso no se dice así”, “tienes que tener cuidado que ya eres maestra”*. Su madre siempre se ha preocupado que fuesen personas que supiesen estar correctamente, tanto en normas de educación como en la forma de hablar, de estar arreglada, algún comentario suyo era: *“no hace falta ir despampanante, hay que ir normal, pero siempre bien puesta, nunca dejada”*. Mantiene muchos recuerdos de su madre. Ella no era maestra pero transmitía valores y a su hijo también. Rememora como su madre sostenía a su hijo en su regazo y comenzaba a narrarle libros y cuentos, uno de ellos fue el de *“Comportate”*.

En este sentido, uno de los aspectos que más preocupa a Julia es que actualmente a la juventud se les cuestiona que no tienen educación, que tienes que decirles las normas básicas de cómo se tienen que comportar en la calle o, por ejemplo, ante una persona mayor. Aunque parezca que ahora no se le da tanta importancia, su madre siempre se la dio. Había cuestiones que antes eran indiscutibles,

“si a ti una persona te llamaba la atención porque tú hacías una trastada, lo último que se le ocurría a mi padre era ir a defenderme, al revés, ya me libraría yo de que mis padres encima se enteraran; porque me iban a reñir más todavía”.

Cree que esta cuestión hoy día se justifica mucho, razonando que esa permisividad no es buena. Recuerda que cuando su hijo comenzó a leer en infantil, tanto ella como su marido, pensaban que todavía su hijo tenía que hacer muchas cosas divertidas. El aspecto que más la inquietaba era que a su hijo le gustara ir al colegio, que no fuese amargado. Entonces, ella no tuvo demasiado interés en que su hijo realizara cuentas y deberes, por lo que lo apuntaba a talleres de barro, de cocina, etc. Siempre ha querido que su hijo viva la educación y la escuela de una manera que le cogiera cariño y se lo pasara bien, aunque siendo responsable. Cumplir con sus obligaciones de estudiante, pero que no fuese una obsesión, su madre en ciertas ocasiones comentaba *“este niño por qué no sabe leer en cinco años”, “mamá ya aprenderá, no te preocupes si después aprende rápido”*. A su padre eso no le agradaba. Su madre era mucho de hablar, de conversar, era completamente diferente a su padre, todo el mundo que la conocía destacaba su carácter dulce y tranquilo.

XI.III.III.II. La formación profesional: la escuela de magisterio.

Finalizó COU en el año 1975, así que fue en el año 1976 cuando comenzó la carrera de Magisterio por la rama de Lengua Castellana y Francés. Su formación profesional la recibió en la Escuela Normal de Sevilla, ubicada en la Gran Plaza, por lo que tenía que coger dos autobuses hasta llegar allí, como consecuencia de la distancia de su hogar familiar al lugar de estudios.

Julia estaba acostumbrada a ir sola porque desde pequeña lo había tenido que hacer.

Era una Universidad Pública, puesto que a la católica solamente asistían los que no tenían suficiente nota o no podían entrar en la Normal.

Como una huella imborrable, sus años como estudiante universitaria fueron primordiales en su vida, personal y académica, viviendo experiencias que otras etapas no la llegaron a ofrecer. Momentáneamente, recuerda su primer día de clase un tanto confuso. Consecuencia lógica y previsible, ya que comenzó algo nuevo para ella, un lugar diferente, con muchísima gente, aunque no tan impactante como hubiera preferido. Simplemente, tenía la ilusión por comenzar una carrera, la cual había escogido.

Paradójicamente, cuando mencionamos la metodología del profesorado, no fue hasta la Universidad cuando, verdaderamente, comenzó a observar una forma diferente de impartir clase.

Tenía una profesora que enseñaba Lingüística, con la que se iniciaron en buscar información. Hasta ahora habían estado acostumbrados a estudiarse un determinado libro y coger apuntes. Pero con esta docente era distinto, tenían que asistir a la biblioteca y extraer por ellos mismos la información que ella les reclamaba. A Julia, en un principio, le resultó complicado, tal vez

porque no estaba acostumbrada a hacerlo. Era una forma de trabajo que suponía un esfuerzo, pero tan sólo al inicio, ya que cuando comenzó a entender esa dinámica con el tiempo, empezó a valorarla. También estaba Luis, un profesor de Dibujo muy creativo, ella ha apreciado todos los trabajos que hizo con él y las técnicas artísticas que les enseñó.

Recuerda a Concha, una profesora que impartía la asignatura de Psicología, la cual no era tan estricta como los demás. Se identificaban con ella por su aspecto físico, más hippie que los demás. En lo que respecta a la forma de dar clase, era muy tradicional, explicaba, escuchaban, cogían apuntes y después se examinaban. Realizando una síntesis del profesorado durante la carrera, Julia tenía docentes agradables, otros amenos, y algunos que se dedicaban a predicar con su discurso y después el examen.

Los contenidos de las asignaturas le resultaban interesantes, cuando ha sido más mayor es cuando se ha dado cuenta de ello, por ejemplo Gramática Histórica, en el sentido de conocer la procedencia de las palabras, Literatura Medieval, Crítica Literaria, la cual repitió, era interesante, aunque piensa que la profesora era muy seca y apenas mantenía el contacto con ellos, no obstante, el comprender y saber analizar los textos era algo que estimaba.

Afirma que la relación que mantenía con el profesorado no es como la que existe actualmente. No solía visitar los departamentos, considera que los únicos que iban a tutorías eran los estudiantes que querían obtener el acceso directo, aquellos que querían conseguir el sobresaliente, aún sin saber si se lo merecían o no. Eso se alejaba de la conducta de Julia. Ella iba a sus clases, a sus exámenes y se acabó, cumplía con sus tareas y no mantenía ese tipo de relaciones con el profesorado. El contacto periódico con sus compañeros y compañeras hizo que forjara relaciones estrechas con algunos de ellos.

Explica que las relaciones y las vivencias que se mantienen y se experimentan en la Universidad hay que vivirlas en su momento. Piensa que aunque se matricule ahora, ya no va a vivir esa realidad de la misma manera que cuando tenía 20 años. Lo viviría de otra forma, seguramente más responsable, más estudiosa, sabiendo lo que quiere en cada momento, más centrada en lo que esté estudiando, pero, en cambio, le iban a faltar otro tipo de experiencias.

En numerosas ocasiones, a sus alumnos y alumnas les cuenta la importancia de pasar por la Universidad, siempre les dice:

“El día que os matriculéis en la Universidad nos vamos a tomar un café. Venid a mi casa y me llamáis”.

Continuamente les motiva, les empuja, porque cree que el paso por la carrera universitaria es fundamental, siendo años clave en la vida de una persona. Julia deduce que es vital en el sentido de la apertura de mente, conocer otra visión del mundo, las relaciones que se afianzan con otras personas, el asistir a reuniones, el ir a la biblioteca, el conocer diferentes ambientes, etc. eso lo tienes que sentir o privarte de haberlo conocido, aunque menciona que también habrá personas que pasen por la universidad y no se les

aprecie, pero sí es consciente que probablemente hayan tenido experiencias que una persona que no ha salido de su pueblo no las puede llegar a disfrutar.

Suele hablar a sus estudiantes de las vivencias de su hijo que está en este terreno, de lo que está investigando, porque ve que aunque sean cosas cotidianas eso les puede animar o tener algún tipo de influencia.

Admite que su madre fue una gran influencia para ella, al igual que su padre. Ellos crearon expectativas de que los estudios estaban ahí, que no había otra cosa. Aunque, actualmente, en su centro sigue escuchando al claustro de profesores del ciclo de infantil decir *“pues yo prefiero un albañil contento, a que sea un abogado amargado”*, ella se pregunta *“¿pero qué queremos? Tener las expectativas y las experiencias muy altas, las más altas que se puedan tener y más favorables, pues esas son las que hay que impulsar y favorecer”*.

Finalizó la carrera en cuatro años, en el año 1980, al suspender dos de las asignaturas que los estudiantes siempre han aprobado las últimas: crítica literaria y francés. De 100 personas matriculadas, entre junio y septiembre, únicamente aprobaron once.

Una de sus experiencias más significativas durante su formación en magisterio fueron las prácticas. Porque fue realmente cuando tomó contacto con la realidad que era para lo que estaba estudiando. Todo lo que aprendía en la carrera era muy teórico, las prácticas en ese sentido eran una vía de escape hacia el conocimiento de una realidad de la que ella formaría parte, ejerciendo su papel como docente.

Su pasión siempre ha estado en la escuela y en el aula.

Hizo las prácticas en un colegio de Camas llamado *“José Antonio Primo de Rivera”*, al lado de Coca de la Piñera, por estar más cercano a su residencia familiar y porque, además, su padre conocía al director, Don Vicente.

Su pareja en ese momento y actual marido se fueron a realizar las prácticas allí. Julia realizó las prácticas de segundo de magisterio en el primer ciclo y, después, en tercero hizo las prácticas en segunda etapa, en lengua castellana y literatura, así como en francés.

El primer día, de su primer año de prácticas, recuerda como Don Vicente (el director del colegio) le dijo: *“mira Julia, doña Margarita está enferma, aquí tienes la clase”*, allí se encontró sola, con al menos cuarenta niños y niñas. El aula era una habitación muy estrecha llena de bancas todas mirando hacia la pizarra, igual de gris que la suya durante la infancia, no había variado en nada, Margarita no llegó a aparecer nunca. Simplemente la docente le dijo que entraban y rezaban, pero Julia hacía lo que creía oportuno. No tuvo a nadie que la orientara.

Recuerda que se llevaba hasta las cuatro de la mañana planificando conforme a la taxonomía de Bloom (que era como había aprendido en la carrera). Programaba en una cuadrícula incluyendo objetivos, contenidos, actividades, etc. con folios dobles grandes. Todo eso lo tenía muy en cuenta. Preparaba sus unidades didácticas y todo lo que tenía que hacer. Sentía opresión, por la gran cantidad de niños y de niñas que había dentro del aula.

Alumnos y alumnas de segundo de primaria mirando a la pizarra, aburridos, porque su maestra Margarita les ponía planas del libro de texto y a rezar. Recuerda a los chiquillos inquietos y sin conocerlos de nada. Estuvo un mes y a la docente no llegó a conocerla, le dejó escrito todo lo que tenía que hacer, esas fueron sus prácticas en primera etapa.

Las prácticas en tercero de carrera se desarrollaron en segunda etapa, concretamente en séptimo. La maestra se llamaba Camino e impartía el área de Lengua. Camino vio el “cielo abierto” con Julia. El primer día que llegó exclamó: “*¡Ay qué bien!, bueno tú estás aquí conmigo*”, pero el segundo día todo cambió y ya la dijo que se quedara en su clase que ella se iba, dejándola sola en ese momento. Se acuerda como en segunda etapa fueron visitarla profesores de la Universidad, ya que en aquel tiempo te visitaban para ver cómo impartías clase. Pero a ella no le importó. Se preparó un texto libre de Freinet.

Obtuvo buenas calificaciones en las prácticas. A partir de realizar las mismas en este colegio, tanto a su marido como a ella les comenzó a llamar el director y no dejó de trabajar nunca. Era un centro educativo público, pero en aquella época el director con el dinero del colegio, si faltaba algún maestro o maestra porque se tuviera que dar de baja, ya sea por enfermedad... te llamaba por teléfono y te decía: “*¿Quieres venir a sustituir a tal clase porque ha faltado el maestro o la maestra?*” Al Director, en aquel entonces, no le gustaba quedar las clases sin docente, ni repartir alumnado entre otras clases, entonces les contrataba. El centro tenía un dinero, el director era el que organizaba y administraba el mismo y las aulas siempre tenían un maestro.

En las prácticas fue cuando Julia comenzó a iniciarse en clases más activas, porque su marido con todos los libros que se había leído de Freinet y demás, las clases eran totalmente diferentes, ponían tendedores, eran más dinámicas, etc. y de paso ella también lo realizaba, siempre iba por detrás de él aprendiendo.

Antes de terminar la carrera ya estaban iniciados en todo lo que era la imprenta, el periódico, la correspondencia,... a raíz de la lectura de libros como los de Freinet lo ponían en práctica. No porque se lo dijeran en la Universidad, sino por propia motivación.

Actualmente, echa de menos el haber aprendido de manera diferente durante su formación universitaria.

Al conocimiento científico, tanto su pareja como ella, accedían a través de lecturas de libros y de revistas. Él se compraba muchos libros y ella también se los regalaba.

Realmente la fuente de información principal fue la colección completa de Freinet que ella le regaló, además de libros sobre prácticas educativas innovadoras. Como anécdota o curiosidad, desde que estudiaron la carrera están suscritos a la revista Cuadernos de Pedagogía.

No tiene referentes claros de la Universidad, pero sí dentro de su hogar familiar.

Con el tiempo, Julia, ha ido valorando la formación recibida y a quien se la transmitía. A ella le seguía pareciendo lo mismo de siempre, pocos

cambios, simplemente eran otras asignaturas con un grado de complejidad mayor. Exámenes, estudiar y se acabó. Apenas mandaban trabajos. Le aportó un conocimiento académico y más tradicional de lo que a ella le hubiese gustado pero, evidentemente, valora que es necesaria una formación de la cultura en general, de literatura, de matemáticas. Todo ello te aporta una visión del conocimiento que hay que tener.

A pesar de todo, esa formación ha sido útil a la hora de impartir sus clases, le gustara más o menos, porque imagina que hay cuestiones que es importante conocerlas. *“Cuanto más formación tienes, más capacidad y más facilidad para seguir avanzando”*. Cuestión que considera muy relevante.

El panorama político lo vivió con cierto nerviosismo.

Digamos que su ideología se fue forjando durante la carrera, porque les apresó el principio de la transición política, llegando a existir mucho movimiento social precedido de una dictadura⁹⁶. Se considera una persona miedosa y no solía inmiscuirse en barrullos -como ella lo denomina-, pero sí asistía a las manifestaciones. No era de las más combativas, no ha sido demasiado fogosa en ese aspecto. Salir a la calle lo recuerda con mucho agobio.

En la Universidad de Sevilla, ha vivido estar rodeada de policías montando a caballo. Si atendemos a los acontecimientos políticos gestados durante su formación en Magisterio, podemos decir que en cierto sentido estuvo marcado por huelgas y revueltas estudiantiles⁹⁷.

⁹⁶“La Universidad en los últimos tiempos del franquismo, suele presentarse como un lugar de ebullición y movimiento revolucionario en la que los jóvenes universitarios, en pie de guerra, luchaban activamente por propiciar un cambio democrático extenso. Esta idea va ligada a la “toma” de las Universidades por los antidisturbios (los denominados “grises”) u otras acciones represivas que el régimen desarrollaba contra los universitarios en lucha. La lucha de pasadas generaciones por lograr establecer una sociedad democrática, parecía tener en la Universidad uno de sus puntos neurálgicos y fundamentales, movimientos de todo tipo ponían trabas al régimen autoritario y se constituían en la avanzadilla de los movimientos clandestinos de oposición” (Fouce, G. El movimiento estudiantil español a lo largo del tiempo. La Transición y los años 90. Un análisis cualitativo).

⁹⁷En palabras de Carrillo (2011:25), el movimiento estudiantil fue uno de los movimientos sociopolíticos más potentes, constantes y extendidos en la lucha contra la dictadura durante su última década. Un fugaz acercamiento a dicho fenómeno juvenil permite detectar la veloz evolución de una parte de la sociedad española desde mediados de los sesenta (clases sociales, hábitos y costumbres, consumo cultural, preocupaciones políticas, relaciones sociales, etc.). Durante la última etapa desde el final de la guerra civil (1973-1977) los institutos de enseñanza secundaria se sumaron a la ola de conflictividad político-social convirtiéndose en valiosa cantera de los cada vez más activistas. Entre el 1972/73 y 1977 la Universidad española se asemejaba más a un territorio político que a uno académico. La política había pasado a ser un asunto cotidiano que no llamaba la atención a nadie. La policía seguía interviniendo en los centros docentes, pero con la seguridad de que se estaba ante un movimiento incontrolado que había, al menos, que evitar que saliera a las calles. No obstante, con la celebración del primer aniversario de la Revolución de los Claveles (25 abril de 1975), fue ocasión propicia para desplegar los recursos políticos en el seno de la Universidad, donde los llamamientos a las Jornadas de lucha se repetían. En este clima de tensión fueron transcurriendo los meses hasta que Franco murió. La muerte del dictador no normalizó la situación en las Universidades sino que se intensificó tratando de influir en el curso de los

XI.III.III.III. El comienzo...

Ejerce como maestra de Educación Infantil desde el curso 1988, año en el que aprobó las oposiciones definitivamente. Aunque su formación ha estado ligada al ámbito de las lenguas e idiomas (concretamente, Francés), siempre se ha sentido atraída por el mundo educativo de los más pequeños.

Cuando comenzó a ejercer como docente su hijo tenía cuatro años.

El primer destino de Julia fue Aljaraque (Huelva), pero tan sólo un lugar de tránsito, una experiencia breve y fugaz, pasó por su vida sin más. Después vino Lepe (Huelva) en el C.E.I.P. “*La Ruleta*” de una sola línea, el cual lo recuerda bien, aunque le hubiese gustado otra cosa. Fue su primer curso, su primera ilusión en el terreno docente, con una circunstancia particular, como en las clases de 4 y de 5 años sobraban niños y niñas, realizaron una mezcla de niveles, mitad de una edad y mitad de la otra, en una clase de la cual ella fue la tutora.

Su aula se ubicó en un espacio nada apropiado, un salón de actos, en el que añadieron unas cortinas para que hubiera un poco más de intimidad. Ese espacio no fue lo que ella hubiese soñado, pero como fue su primer destino no le pareció mal y se adaptó perfectamente. En este sentido, se acomodó a lo que tenía, buscó los recursos más apropiados y se fue buscando la vida.

De esa experiencia tiene gratos recuerdos. Las relaciones con sus compañeros eran positivas, tenía dos compañeras, una en cuatro años y otra en cinco años.

El siguiente destino hasta llegar al actual fue en un C.E.I.P. de infantil de Punta Umbria, “*El Jilguero*”. En este centro se vino de provisional a esta misma localidad y estuvo dos años en él.

Resulta curioso como antes de aprobar las oposiciones ella veía esta escuela como uno de esos lugares donde te gustaría impartir clases.

Y desde luego, fue “*El Jilguero*” uno de esos centros que te marca como docente. Para Julia resultó ser una experiencia muy positiva, aún sigue manteniendo esa idea con fuerza. Fue un centro educativo que se creó nuevo, estaba justo al lado de “*Los Pinos*”, este mismo centro se creó con un proyecto de Reforma.

Cuando estaban construyendo “*El Jilguero*” ella miraba esa escuela con nostalgia desde “*Los Pinos*”, centro donde su marido era docente, cuando aún no tenía las oposiciones y sentía la curiosidad de dar clases en esa escuela. Porque para Julia esa escuela reunía unas condiciones especiales, era un centro sólo y exclusivamente de Educación Infantil, con seis unidades. Al final consiguió ese sueño, una vez allí, los dos años que estuvo provisional, las maestras que formaban parte del equipo docente de este centro, tenían mucha autonomía, no dependían de que nadie de primaria les dijera lo que

acontecimientos en un contexto políticamente abierto. Durante los años 1976 y 1977 fueron incluso más frecuentes los choques entre los estudiantes de diversa ideología.

tenían o no tenían que hacer, sino que ellas mismas, en su equipo, eran las que decidían realmente lo que importaba y la forma de trabajar.

Tras estos dos años de provisionalidad en “*El Jilguero*”, el siguiente destino fue Cartaya (Huelva), en el C.E.I.P. “*Platero*”, su destino definitivo. Este colegio era más tradicional, más grande, con muchísimos maestros y maestras, en Educación Infantil sólo eran tres. La conexión de Julia siempre estuvo ligada a “*El Jilguero*”.

Estuvo en Cartaya como quien pasa transitoriamente por un sitio, aunque sí tuvo buenas amistades, por ejemplo, María, una compañera de primaria con la que a día de hoy sigue manteniendo el contacto. Tal como lo expresa Julia, *la manera de trabajar en esta escuela era diferente al C.E.I.P. “El Jilguero”*, había libros de texto, ella se encontraba sola, los compañeros y compañeras tenían una editorial con la que trabajaban y ofreciéndole la opción de escoger. Por aquella época había una editorial llamada Alhambra Logman, la escogió al considerarla diferente a las demás. Cambió la manera de trabajar de un centro a otro, no tenía nada que ver, allí no tenían un equipo que elaborara cosas, no había grupos de discusión con los que debatir.

Cuando transcurrieron dos años en Cartaya, Julia pidió su plaza definitiva en “*El Jilguero*”, centro en el que ella ya había estado. En esta escuela estaban un grupo de docentes con afán de notoriedad, un grupo bastante bueno pero con el inconveniente de que todo el mundo quería destacar. Las prácticas que llevaban a cabo eran más impulsivas a las que mantiene actualmente, eran muy activas, desarrollaban prácticas motivadoras para el alumnado. Las docentes sabían que a través de este tipo de prácticas los niños aprendían cuando tenían interés en las actividades que realizaban, cuando se lo pasaban bien, cuando experimentaban, ese era un principio del que partían, el que el niño tuviera que experimentar y vivir las cosas para poder aprenderlas, desde estas líneas era como giraban todas las cosas.

En esta escuela, lo celebraban todo: por ejemplo, la romería, pues montaban allí en el centro una caseta, los carnavales, se disfrazaba todo el colegio, etc. vivían todo muy intensamente. Todas las actividades las hacían en común, con lo cual el centro se transformaba. Tal como ahora se transforman las clases de Julia, se transformaba la escuela al completo, desde que entrabas por la puerta. Ella lo manifiesta como “*otra vida*”. Respecto a las relaciones con las demás compañeras, a pesar de existir disputas entre las mismas, lo recuerda con mucho agrado, para ella era todo menos aburrido. Realizaban salidas, como por ejemplo la salida al varadero, rememora que un día fueron a este lugar y había nubes de mosquitos, todos tuvieron que salir corriendo para que no les picaran a los niños.

Trabajaban con fichas, aunque eran de elaboración propia, confeccionaban sus unidades didácticas, módulos de trabajo, realizaban obras de teatro, teatros de guiñol, diapositivas con los conceptos; con los mismos escolares se subían a la escalera y les hacían fotografías para diseñar esas diapositivas. Hacían cuentos con transparencias, la cámara de fotos la llevaban a todas las salidas, etc. Todas trabajan lo mismo, se ponían de acuerdo para todo, no tenía cabida que cada una hiciese cosas diferentes en

cada aula. Señala que eran demasiado “convencidas” para darse cuenta que necesitaban seguir formándose como docentes, profundizando en sus conocimientos, cuestionarse si lo que hacían era o no era lo adecuado, etc. Siempre llegaban a las mismas conclusiones, todo les salía bien, y respondía a sus expectativas iniciales.

Algunas de las maestras del centro asistían una vez a la semana, normalmente los jueves, a un seminario que se realizaba en el C.E.I.P. “Los Pinos”, eran seminarios sobre metodologías alternativas, de temáticas variadas: música, expresión corporal, dramatización, etc. Ese seminario lo organizaba una asociación o colectivo denominado Aguza, era como una asociación de maestros y de maestras más alternativos, progresistas, a fin de cuentas, más innovadores. Era un “hervidero” de ideas y propuestas para la clase. Los intercambios constituían la verdadera preocupación. Escuelas de verano, Movimientos de Renovación Pedagógica, etc. Todo estaba en agitación como sus aulas e ideas. Julia opina que en aquella época había más innovación que ahora, considerando que ha habido una involución. En aquellos años ocurría al revés, se iba dejando más la educación tradicional para irse acercando un poquito más a otro tipo de enseñanza.

Explica que fueron años muy buenos, llenos de ilusión, actividad y relaciones en el campo profesional (eran jóvenes).

Por otra parte, señalar que Julia ocupó durante dos cursos el cargo de dirección del C.E.I.P. “El Jilguero”, aunque el nombramiento era de cuatro años, tuvo que dejar su cargo porque las desglosaron. A la anterior etapa le siguió otra más aburrida y monótona, su equipo fue desglosado para “optimizar recursos”. Las maestras de infantil fueron repartidas de dos en dos por los centros de primaria de la localidad.

Tanto a ella como a su compañera las ubicaron en el C.E.I.P. “Virgen del Mar”. El desgaste que produjo este hecho hizo que tanto Julia como su compañera adoptasen, sin poner demasiada resistencia, como material de uso para los niños y las niñas, los libros de la editorial que tenían en el colegio en ese momento.

Se fueron acomodando a una nueva situación, añorando los años pasados pero sin romper con la rutina en la que se veían cada vez más implicadas. Incluso llegaron a justificar su decisión de seguir con las editoriales por la falta de tiempo para actuar de otra manera, la dificultad que encontraban para utilizar otros recursos, puesto que tenían que compartirlos con el resto de los grupos, los permisos que tenían que pedir ante cualquier actividad que se realizase fuera o dentro del centro, etc.

Piensa que era como dejarse llevar..., los libros proponían los temas a tratar uno detrás de otro, sin tiempo para reflexionar sobre lo aprendido, sin tener incluso tiempo de pararse un poco en alguna actividad de más interés, la propuesta de fichas era tan abundante en esas editoriales que casi las tenían que distribuir por día para que diese tiempo a terminar el libro. Y eso era lo peor para ellas, terminar el libro se convertía en el objetivo principal.

La formación que seguía recibiendo como maestra (cursos de formación, lecturas de libros y revistas educativas, etc.), paralela a su

actuación en el aula, generaba unas contradicciones que hacía que se sintiera cada vez menos satisfecha y más incómoda con la utilización encorsetada de un material propuesto desde fuera, lejos de los intereses del alumnado y poco adaptado al contexto en el que se desenvolvían.

Todo esto iba conformando su pensamiento en otra forma de actuar, la esperanza de dar un giro a su práctica, de volver a sentir la ilusión por el trabajo bien realizado. Y fue en ese momento cuando desde la Universidad, en concreto, desde el Grupo Andalúz de Investigación en el Aula (Universidad de Huelva y Universidad de Sevilla), les propusieron colaborar en un proyecto de trabajo con sus alumnos y alumnas, con unas determinadas condiciones y bajo las manos de asesores externos. Para Julia fue entrar en otra etapa de su vida como docente. El Proyecto de Trabajo fue sobre “El Camaleón”.

Este proyecto se llevó a cabo en el C.E.I.P. “*Estrella de Mar*” en el 2002, ya que en el centro en el que ejercía iba a ser reformado.

Dicha reforma se realizó a través de un programa denominado aula 2000, que consistía en la renovación de todos los centros antiguos, para poder hacer eso repartieron las clases por otros colegios y todo el equipo de infantil en ese momento tuvo que trasladarse a dicha escuela justo al lado de la suya.

Volvieron a ser como “*El Jilguero*”, llegando a participar todas en el proyecto del Camaleón, Julia considera que eran un grupo muy receptivo. Tres de sus compañeras eran interinas y se involucraron muy bien, el resto eran las mismas compañeras que siguen ahora.

Aquel proyecto les salió bastante bien. El recuerdo del primer proyecto lo tiene muy presente, rompió el hielo con él y a raíz del mismo fue cuando comenzó a trabajar de esa manera, aunque no con la misma formación que a día de hoy posee.

Aquel proyecto fue muy guiado, era el primero, tenían un asesor el cual les formaba e informaba sobre cómo tenían que reconducirlo, él les marcaba los pasos, incluso las actividades, mostrando diferentes propuestas.

Ellas se dejaban guiar, aunque se les ocurría infinidad de cuestiones, tenían por detrás a una persona que las orientaba en el trabajo, por eso salió tan bien. Han pasado ya muchos años desde que llevaron a cabo este primer proyecto y aún sigue siendo un hito reconocido y admirado. Fue el primer paso que dio hacia un conocimiento más organizado y reflexivo.

El calado de la experiencia y su repercusión las llevó a participar como ponentes en algunas experiencias de formación organizadas por el Centro del Profesorado (CEP), la Universidad o la Junta de Andalucía. Es más, a partir de ese hecho se inició como autora en algunas revistas educativas o libros de carácter pedagógico.

Siente que existe diferencia del C.E.I.P. “*El Jilguero*” al que se encuentra ahora. Julia opina que la escuela se ha convertido en un centro de trabajo, más individualista, donde la gente va de un lado para otro, sin apenas relación y que en aquel momento la escuela era un sitio donde había una comunicación diferente y había ilusión por hacer, por reunirse, se lo pasaban bien.

Antes la coordinación partía de ellas, ahora considera que viene desde arriba, desde la Administración: *“ahora te dictan y te dicen: tenéis que coordinaos para elaborar tal documento”*.

Siente que vienen marcadas más las pautas para coordinarse, rellenando automáticamente los documentos sin una reflexión y sin quedar claro qué es lo que realmente sucede.

Piensa que no existe conciencia real de reflexionar, de sentarse y ser críticos, de preguntarse por qué las cosas van como van, para poder mejorar y cambiarlas: *“Ay, muy bien, pero si somos magníficas, pues un 5 en esto, otro 5 en lo otro y así”*, así es como se evalúan, *“Si lo hemos realizado todo”*, *“¡qué bien nos ha salido!, “somos magníficas”*.

Reflexionando sobre su práctica, considera que a día de hoy es una pena que a ésta se le tenga que llamar innovadora, piensa que para lo que hay y para la conciencia que se tiene realmente, a lo mejor su manera de enseñar sí es alternativa.

Cree que es diferente porque no sigue los esquemas tradicionales. En ese aspecto ella se desliga, si el esquema tradicional cierra las puertas del aula a las familias, ella parte de la necesidad de involucrarlos y así en todos los aspectos.

Reclama más apoyo y coordinación, aunque en la medida que puede lo hace.

Uno de los principios que siempre le han acompañado en su práctica ha sido la actividad, el que el niño o la niña a partir de las cosas que hace, aprenda.

Considera que ese aspecto es fundamental, ya que a los alumnos y alumnas no les sirve que les digan constantemente lo que tienen que hacer.

Otro de los principios clave es la participación, que el alumnado tenga una participación activa en las cosas que aprende, en su aprendizaje, que todo lo que aprenda le interese y le motive, experiencias que le entusiasmen y que tenga ilusión por aprender. Intenta proporcionales, en la medida que puede, recursos que le llamen la atención (mariposas, flores, gusanos de seda, cabrillas...).

A Julia le interesa que la gente entre en su clase y participe, llevando a cabo talleres en los que es fundamental la participación de los padres y de otros agentes (taller de los ordenadores, taller de lectoescritura, taller de inventos, taller para la ayuda a la aceptación de los demás), siempre hay alguien en su clase, es algo que le importa y que le gusta, pero siente que todo el mundo no es así.

Respecto a la percepción de su práctica docente, imagina que las familias de sus alumnos y alumnas tienen buena percepción, puesto que su participación es elevada, ofreciéndoles oportunidades para que entren en el aula y participen en diferentes actividades.

Por ejemplo, una madre es delegada del aula, se encarga de gestionar los préstamos de los libros, además de convocar a las reuniones a los demás padres y madres. Todos suelen participar de las mismas. Piensa que se han

acostumbrado a que es importante acudir a las reuniones, y en el caso de que alguna no pudiera asistir siempre se lo comunican.

Afirma que sus compañeros y compañeras pasan por alto sus prácticas, desde el equipo directivo lo ignoran, no se enteran de nada.

Ven sus murales y les parecerán ambientaciones. Al comienzo del curso desde el equipo directivo les comentan: “*bueno, pues poner dibujitos por las paredes*”.

Hay una característica que siempre le ha acompañado y es que cuando comienza un nuevo curso sus clases están vacías, porque sólo tiene los juegos que considera más apropiados a la edad que tiene, a medida que va avanzando el curso, cuando existen más producciones de los escolares, es cuando se exponen en las paredes; tanto murales, cuadros...

Nunca pone dibujos de Disney ni nada parecido, ella no ambienta la clase. El aula se va llenando de las cosas que los escolares van aprendiendo y trabajando. *Las clases y las paredes de alrededor de su aula son las que van mostrando la historia del curso.*

Antes de comenzar un nuevo Proyecto de Trabajo, realiza una actualización de contenidos, una cuestión que aprendió con el primero de ellos (El camaleón).

Para Julia es básico ponerse al día en varias cuestiones relativas al proyecto que vaya a desarrollar en su clase, puesto que se desconocen muchos contenidos y hay conocimientos que pueden estar equivocados. Con el Camaleón recuerda que aprendieron todo lo que estaba relacionado con su hábitat, su forma de actuar ante las situaciones, etc.

Casi siempre que comienza un proyecto investiga y lee sobre lo que va a trabajar. En cada proyecto aprende algo nuevo, bien porque le ha sorprendido la información que ha encontrado, como pasó con el del Universo, el del Mar, pero fundamentalmente, cuando los padres asisten al aula a contar sus experiencias y vivencias respecto a una temática concreta, en este sentido, con el proyecto del Lugar donde Vivimos aprendió cómo era la localidad antiguamente, en el pasado, de la mano de personas mayores que visitaron el aula. Considera que aprende bastante de la gente que viene de fuera.

Para la *planificación* de sus clases sigue el Currículum Oficial y en su centro lo que más se valora es lo que viene recogido por una determinada Editorial.

A la hora de programar siempre tiene en cuenta una justificación: “*¿Por qué me interesa y es interesante que los niños y niñas aprendan lo que vamos a trabajar?*” Parte de esa justificación y a partir de ahí empieza a informarse sobre lo que ella conoce, a elaborar el análisis de contenido, a ver qué es lo que conocen los escolares (detección y tratamiento de ideas iniciales), comenzando a elaborar materiales para captar sus ideas.

En la *dinámica de aula* suele incorporar PowerPoint, asambleas. Con el grupo que ahora termina están acostumbrados a hablar y debatir, repercutiendo positivamente en la evolución del curso. Julia lo potencia y considera que al final vas viendo mejores resultados, consiguiendo el

alumnado una mayor autonomía (el calendario lo ponen y lo quitan, lo tachan...). Suele incorporar habitualmente dinámicas y estrategias para que ellos y ellas participen. En su día a día en el aula hay rutinas o momentos que son inamovibles, por ejemplo, el tiempo, las poesías, las conversaciones siempre ligadas a lo que están trabajando o a algo de interés que surge, actividades lúdicas.

Las *tareas y experiencias de aprendizaje* que usualmente suele llevar a cabo son grupales. Como muestra de ello emplea las dramatizaciones, si elaboran un cuento propone que lo dramaticen, que sean capaces de expresarlo, así mismo incorpora actividades de investigación y de observación, en este momento sus alumnos y alumnas están cuidando y regando un árbol que han sembrado en el huerto. Incorpora material de experimentación, de manipulación, que recorten periódicos, que los miren, que lleven al aula noticias para leerlas y exponerlas en un mural, donde cada uno la va subrayando y explicando. Por otra parte, plantea investigaciones en casa, les manda numerosas, la última salida fue a los “Los Pinos” es, les pregunta quién es capaz de averiguar cómo se llama tal flor, que busquen información en internet con la ayuda de sus padres, todas esas tareas y experiencias le interesan.

Referente al *orden y las normas del aula*, existen en su clase unas normas básicas de convivencia, que son las que Julia intenta que no se rompan, aunque considera que son muy inquietos por las edades que tienen y es la consecuencia directa por la que algunas de ellas se rompen. Las establecen y discuten entre todos pero, lógicamente, ve que ellos son muy pequeños y a lo mejor no se les ocurre ninguna, para ello emplea las conversaciones y reflexiones.

Les hace ver que hay que respetar unas normas básicas de convivencia, de comportamiento social y de educación, y que existen comportamientos que no se pueden tener. Al hilo de esta apreciación, considera que sus estudiantes son muy pequeños y están aprendiendo y, en este sentido, no tiene más remedio que enseñarles. Si hacen algo que no está bien, les dice que eso que han hecho está mal. Es necesario que asuman ciertas tareas como: recoger la clase, que se hagan responsables de sus cosas, que sean ellos mismos los que dejen la clase limpia y ordenada, que si meriendan limpien la mesa y barran, etc.

Por otra parte, en relación al *agrupamiento del alumnado en el aula*, en tres años eran grupos más grandes, como eran más pequeños los agrupaba según las actividades que iban haciendo, unos realizaban actividades más autónomas, mientras Julia se ponía con otros grupos donde su figura era más necesaria. En cuatro años, pensó en ir adaptando los grupos según como ella lo iba viendo y las necesidades que observaba. Si percibe que una cosa no funciona tal y como está, la cambia y la pone de otra manera. En cuatro años les dio la posibilidad de elegir entre varias opciones: “¿por qué queréis? ¿Por colores? ¿Por frutas?...” Este año dio la posibilidad que fueran ellos los que decidieran de qué forma querían agruparse, les ofreció la posibilidad de elegir, aunque al final tuvo que comenzar a cambiarlos de sitio, porque consideraba

que no era el lugar más adecuado para estar, ahí influyó un poco para que se cambiaran en algunas actividades. Ahora mismo les está dejando que se agrupen donde ellos quieran, porque piensa que para lo que les queda en Educación Infantil, en Primaria después les van a marcar a la fuerza el sitio. Cree que si sus escolares llevan bien su trabajo y están a gusto, a ella no le importa que estén en un sitio u otro.

Cuando Julia habla de *evaluación*, su tono de voz cambia completamente. Se muestra descontenta porque considera que la Administración Educativa (evaluaciones en Séneca) les impone un tipo de evaluación con la que ella no se muestra satisfecha. Aunque, opina, por otra parte, que la evaluación es buena y evalúa habitualmente.

Ella evalúa, principalmente, mediante la observación. Gracias a este instrumento de evaluación, Julia se da cuenta de quién avanza y progresa. Así como, analizar los resultados que va obteniendo durante el proceso.

Asimismo emplea el diario –cuando tiempo de elaborarlo-, así como la anotación de vivencias, sucesos... en la programación. Actualmente, considera que no tiene tiempo de llevar un control exhaustivo del diario, como en otras ocasiones, por eso realiza anotaciones en la programación.

La *relación con sus compañeros y compañeras* del centro es buena, se lleva bien, aunque carecen de un equipo para trabajar. Le gustaría que para el curso que viene formaran algún grupo de trabajo.

El último curso de formación que ha realizado versa sobre cómo impulsar la innovación en su centro, un curso al que ha asistido sola, a excepción del curso de pizarras digitales al que han acudido varias compañeras.

Desde esa perspectiva, sí recalca la necesidad de llevar un grupo de trabajo para el año que viene, para poner en práctica muchas cosas que se pueden hacer, por ejemplo, con las pizarras digitales. Julia considera que si no manejas bien ese recurso no lo puedes utilizar desde todas las posibilidades que ofrece.

No cuentan con ningún tipo de asesoramiento externo, pero lo necesitan, principalmente para el grupo de trabajo.

En su *día a día* va con ilusión a la escuela, con entusiasmo, termina poco agotada. Una de los aspectos que más le agobia son las cuestiones burocráticas que tiene que rellenar, eso es lo que más la inquieta.

Trabajar de la manera que lo hace ella necesita de mucha dedicación y muchas horas fuera del centro para poder seguir avanzando. Considera que tienes que dedicarle mucho tiempo, fuera del horario escolar, porque en la escuela no te da tiempo para poder elaborar las programaciones, buscar información, diseñar y elaborar los materiales, entre otros. Todos esos asuntos los hace en su casa.

Una de sus preocupaciones más latentes es que le gustaría que los niños y las niñas que ha tenido y que terminan ahora la etapa de infantil tengan un buen recuerdo de la misma.

Les está confeccionando un CD con todas las carpetas de tres, cuatro y cinco años clasificadas con todas las actividades, porque a ella le gusta

hacerles muchas fotos mientras que están trabajando. Le gustaría que se llevaran, además, un buen recuerdo de la gente que ha participado en la clase para enseñarles, ya que no solamente ha sido ella.

Piensa que todas esas personas han tenido una gran influencia en sus escolares. Sabe que sus estudiantes a lo largo de sus años de docencia guardan un buen recuerdo de la etapa de Infantil, porque cuando son mayores de vez en cuando van a visitarla, mirando con nostalgia hacia el pasado, diciendo: “Ay, te acuerdas...”, “pues a mí me encantaría quedarme aquí”. Por ejemplo, hace unos días se encontró en el supermercado con un chico en la pescadería y este le dijo “¿usted se llama Julia y es maestra? Es que usted me dio clase en el Jilguero, hace veintitantos años”

Cree que la aprecian, se imagina, aunque hay estudiantes que son más expresivos que otros.

Sabe que la añoranza la tienen, aunque entiende que nunca se sabe cómo perciben los alumnos y las alumnas el día a día. Lo mismo llega un momento en el que es más exigente y a lo mejor a sus estudiantes les puede llegar a no gustar. Aunque también considera que tiene a muchos satélites a su lado en el recreo que quieren ser maestras, pero es consciente que tiene otros que pasan olímpicamente.

Respecto a los *cambios políticos, sociales, educativos* se siente identificada con la reforma de la LOGSE porque fue ahí donde realmente se culturizó.

Imagina que las escuelas viven las reformas educativas con agobio, porque cree que dentro del aula al final no cambia nada, además tienen que rellenar documentos diferentes, comenta que se pasa casi el día entero rellenando informes y que para el fin de etapa tiene que complementar cinco.

También considera que las reformas las viven con incertidumbre, porque ya muchas veces no saben lo que te van a pedir, si vas a entender o no lo que te mandan, eso se vive en los centros.

Siente que la administración cumple su papel, que no tiene corazón. Es legalista, lo que le interesa es la legalidad. Echa de menos de ellas que la realidad escolar les importa poco, aunque parezca que sí en ciertos aspectos, después en otros le interesan únicamente los aspectos formales.

Cree que van más por esos aspectos que por los problemas educativos que se encuentran los docentes en el aula, en el día a día en la práctica.

El *papel de las familias y del alumnado* a lo largo de sus años de docencia ha cambiado, sostiene que al principio las madres estaban menos formadas, afirma que a lo largo de los años han ido evolucionando.

Las madres de ahora tienen más formación, han estudiado más, se dan más cuenta de las cosas, de la realidad escolar y cada vez están más pendientes de que la escuela no es solamente un sitio aburrido donde hay que aprenderse un montón de contenidos. También quieren más participación, por lo menos es lo que percibe Julia en los Consejos Escolares, aunque cree que cada vez se les está quitando más participación.

Ellos y ellas quieren y aunque la ley les ha dado participación hasta ahora, considera que una de las cosas que les van a quitar es el derecho al

voto, que van a tener opinión pero no voto. Sostiene que esa idea va a suponer un retroceso, porque ella ha tenido madres batalladores en el Consejo Escolar que han querido impulsar innovaciones y se han chocado contra la pared. Le parece muy triste la inmunición que vamos a sufrir en educación, le parece muy penosa y sobretodo que no se haya valorado todo el avance que hubo con la LOGSE, y otros cambios que han surgido con otras leyes posteriores, modificando o ampliando más cuestiones como la participación, la integración, el apoyo. Eso que a ella le parecía positivo, ahora considera que va a existir un retroceso, llegando a manifestar que sus últimos años como docente van a ser los peores, y que si lo tuviera que dibujar en un gráfico la escala suya profesional siempre ha ido hacia arriba, en positivo, pero le da la impresión que cada vez va a ser peor. No ve buenas expectativas, no está optimista.

Sobre la *relación con el modelo didáctico*, no sabe cómo se ve como docente, para eso tendría que verla alguien desde fuera. Muchas veces piensa “*será esto así, lo estaré haciendo bien, lo estaré haciendo mal*”. Le resulta muy difícil realizar una valoración suya, ya que se cuestiona constantemente lo que hace, si realmente su práctica le sirve al niño o a la niña o si se está equivocando. En su filosofía como docente está el despertar el interés y el entusiasmo por aprender en los niños y las niñas, motivarles y no aburrirles nunca. Despertar el interés por preguntarse cosas, piensa que esa idea está relacionada con lo que ella no tuvo en su escuela cuando era pequeña, porque cada vez que piensa como ha sido, considera que hubiera sido diferente si hubiera recibido otra formación cuando era pequeña. Es un aspecto que se plantea y cuestiona muchas veces. Sostiene que su práctica repercute positivamente en el aprendizaje de su alumnado, cree que aprenden bastante, no contenidos de memoria y de forma convencional. Se interesa por que sus escolares piensen, vivan, que recapaciten las cosas.

Piensa que su *práctica* ha evolucionado con los años positivamente y, en eso, la formación ha tenido mucho que ver. Ahora medita más las cosas que va a hacer, las planifica, es difícil que ella vaya al centro educativo sin saber lo que va a hacer. A excepción de ciertos momentos en los que si ve que hay algo que le interesa o le urge, rápidamente aparca la programación y se dedica a aquello que vea más interesante. Es una cuestión que no le importa.

Cuando estaba en “*El Jilguero*” solían improvisar más, aunque se planificaba, pero siempre a grandes rasgos; no era una programación tan meditada. Afirma que actualmente su práctica no está basada en la improvisación, todas las cuestiones las lleva muy atadas, ve el proceso que va a seguir en el proyecto, cómo se van desarrollando las conversaciones que después van a dar lugar a las tareas. Este año los centros educativos de la zona establecieron que no se podían realizar salidas en señal de protesta contra la reforma educativa, en este caso sus madres tuvieron que realizar actividades en la biblioteca, con cuentacuentos. Julia no estaba por la labor de esas medidas de protesta, porque considera que es necesario el contacto con el medio, fuera del aula. Así que las salidas las realizaba por las tardes, por ejemplo para el proyecto de los árboles tuvieron que ir a los “Los Pinos” es,

además de actividades de tránsito para los que finalizan la etapa de infantil, también había juegos en el polideportivo, así que asistieron.

Alega que su práctica en estos años ha ido cambiando, al principio el esfuerzo iba encaminado al conocimiento del mundo infantil, le interesaba todo lo relacionado con la psicología evolutiva (especialmente todo lo relativo al “sincretismo”⁹⁸ que justificaba su intención globalizadora de la enseñanza), el mundo de los afectos, el juego como medio de aprendizaje, y así un largo etcétera que hacía que en su práctica se viera reflejado todo lo que iba aprendiendo.

Suele acudir a todos los cursos que puede, tanto Congresos, Jornadas, Cursos de Formación, entre otros. Las temáticas que más valora son la innovación educativa, el desarrollo de buenas prácticas. Ha presentado varias ponencias sobre su experiencia docente, tanto en la Universidad como en el Centro del Profesorado. Ha recibido Formación en Centros, por ejemplo, el Proyecto del Camaleón, fue con seguimiento y Grupos de Trabajo en el Centro, pero después no. No ha pertenecido a ningún Movimiento de Renovación Pedagógica ni Sindical, pero sí se ha relacionado con miembros de estos movimientos.

Tiene publicados varios artículos en revistas educativas nacionales, todos ellos relacionados con su práctica docente⁹⁹.

Ha colaborado con Proyectos de Investigación y de Innovación ligados a la Universidad de Huelva¹⁰⁰,

El participar en estos proyectos le ha aportado tener contacto con personas de las que ha adquirido nuevos conocimientos. Todo ello la ha enriquecido profesionalmente, repercutiendo positivamente en su docencia. Su formación profesional también repercute y ha influido de la misma manera, tanto en el aula como en su forma de pensar, de actuar, casi sin darse cuenta. De lo que aprende incorpora lo que puede, ideas a la hora de elaborar materiales, instrumentos para la reflexión; como por ejemplo, el diario.

En el 2012 presentó su proyecto para el Máster en Investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Matemáticas, en la Universidad de Huelva. Tenía ganas de hacerlo pero no se terminaba de decidir, lo iba dejando hasta que un día se animó a realizarlo.

⁹⁸Wallon, H. (1979). El desarrollo intelectual: el sincretismo del pensamiento infantil. En Juif. P. & Leif, J. (coord.), *Textos de psicología del niño y del adolescente*. (pp. 267-269). Madrid: Narcea.

⁹⁹Tiene publicados artículos en la Revista *Investigación en la Escuela*, nº 40, año 2000; en esta misma revista, nº 70, año 2010; en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 356, año 2006 y en el número 432, año 2013. Asimismo, cuenta con un capítulo de un libro dedicado a exponer la narrativa de una experiencia: Reis, P. y Climent, N. (2012). *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional*. Universidad Internacional de Andalucía. Sevilla. (Diario de la investigadora).

¹⁰⁰Concretamente destacar su participación en un proyecto I+D y otro de Excelencia. (Diario de la investigadora)

Tenía ganas de volver a retomar el contacto con la Universidad y volver a aprender, aunque ha realizado numerosos cursos de formación siempre ha pensado que necesitaba más, no quedarse únicamente en ello. Quería volver a los “*orígenes de la formación*”. Su proyecto también la aportó muchísimo, porque considera que el investigar es algo que desconoces completamente hasta que te pones a ello, y fundamentalmente, cuando pones en práctica los instrumentos que te han enseñado a como emplearlos, comienzas a realizar los análisis. Todas esas cuestiones son las que más la han enriquecido.

Afirma que su formación permanente ha influido en su manera de ser docente, ya que los cursos que ha realizado son los que ha considerado que iban a venir mejor para su práctica. Piensa que tiene que hacer cosas para que repercuta positivamente en sus niños y niñas.

Con la formación recibida ha experimentado cambios muy notables, su práctica es producto de todo lo que ha ido aprendiendo a lo largo de los años, afirma que tiene que seguir aprendiendo más y más, hasta que se jubile. Muchas veces piensa si le dará tiempo de aprender todo, porque ve algo y dice “*esto tiene que ser muy interesante*”, de hecho cada vez que conoce los cursos de formación se apuntaría a unos pocos, pero manifiesta que no tiene tiempo.

En lo más íntimo de sus gustos, nos adentramos en aquellos que tienen que ver con la cultura (lectura y cine). En el caso de comprar revistas suelen ser de carácter educativo o bien de divulgación científica, otro tipo de revistas no suele entrar en su casa. Por ejemplo, están suscritos al “*National Geographic*” desde hace muchísimo tiempo.

Julia considera que su hijo, en alguna medida, ha heredado eso porque desde antes de terminar la carrera estaba suscrito a otras científicas más avanzadas que esa.

De revistas de educación “*Cuadernos de Pedagogía*”, “*Aula de Infantil*”, después todas las que caen en su mano tanto en la escuela como las que tenía su padre en casa “*Vida Escolar*”, “*Andalucía Educativa*”. Todas las que son de ese calado le atraen, siempre le ha interesado escudriñar en las cuestiones que van aportando las revistas, sobretodo, lo que es el aspecto educativo.

Se enriquece de las experiencias de otras personas, las que afectan a la realidad del aula, coge ideas que después le puedan servir para su práctica, también artículos que informan sobre investigaciones. Últimamente es cuando ha tenido la oportunidad de leer varios artículos en ese aspecto, resultándole muy atractivo. Las revistas que trae el periódico también las echa una ojeada, porque así se pone al día de determinados asuntos actuales, es la única manera que tiene de hacerlo.

Respecto a otro tipo de lectura (libros), hace tiempo que no lee. Le gusta leer cuando está tranquila. Suelen comprar muchos libros, para disfrutar de su lectura suele seguir los consejos de su marido y en ese sentido se deja influir. Aunque existe una escritora que a Julia le apasiona, Isabel Allende, de la cual se puede leer toda la colección completa.

Algunos de los libros que le han marcado en su vida han sido *“Las Mil y una Noches”*, ese libro lo leyó cuando era pequeña. En la siesta era cuando se ponía a leerlo.

Eran libros que tenía su padre, Julia cogía los que le daba la gana, se leía los que pescaba y resultaban más interesantes. Cuando elegía un libro tenía que terminarlo, nunca le ha gustado dejarlo a la mitad, aunque fuese un aburrimiento. Ahora, se lee un libro que la mantenga entretenida y apasionada durante todo el tiempo, que tenga que buscar ratitos para leer.

Algunos de sus libros: *“La Sombra del Viento”*, *“La Regenta”* de Delibes (durante la carrera), *“Cinco Horas con Mario”*, *“Las Hojas Rojas”*, *“La Metamorfosis de Kafka”* (en Bachillerato), *“Corazón Helado”* de Almudena Grandes. El último libro que se ha leído y que lo ha dejado a la mitad es *“El Imperio Neptú”*, un regalo de las madres de sus alumnos y alumnas.

Les gusta ir al cine y si tuviera más dinero iría más, pero no a cualquier película, siempre se informa que sean películas que merezcan la pena. Siempre les ha gustado y de hecho, siempre han intentado e intentan transmitirle a su hijo esa afición, ya que él se desenvolvía en un mundo en el que a sus amigos nos les apetecía gastarse dinero para ir al cine. Ella siempre le ha dicho:

“Curro eso es algo a lo que te tienes que acostumbrar, porque es cultura. No se puede ver solamente la televisión o buscar series de Internet, hay películas que hay que verlas porque merecen la pena”.

Julia considera que, al final, a su hijo le ha interesado el cine. No tiene un género definido en cuanto a gusto cinéfilo, si tiene claro que las películas más comerciales no le gustan. Casi siempre suele ver películas que se han llevado algún premio (Goya u Óscar), aunque en numerosas ocasiones después de verlas no le han convencido tanto. Le apasionan las de novela negra, trama, intriga, todas aquellas que recuerdan a la Guerra Civil, las que son de Vietnam, el cine clásico.

Sin embargo, a sus escolares no suele ponerles películas, porque cree que ellos y ellas están cansados ya de ver películas de dibujos. Cuando emplea el televisor o la pantalla grande casi siempre es para proyectar alguna película con una duración de diez a quince minutos, pero que guarde relación directa con el tema que están trabajando en ese momento.

Sus inquietudes políticas van ligadas a lo socialdemócrata. Se preocupa por la injusticia en todos los campos: social, profesional, económica, cultural y las situaciones de desigualdad.

Actualmente, está atravesando un período pesimista, porque cree que cuando todo el mundo vive bien, estamos mejor. Suele ser reivindicativa, pero manteniéndose en un segundo plano. No está afiliada a ningún partido político, ni en ningún sindicato, pero tiene sus pensamientos. Mantiene su forma de pensar, comprende que es necesario, pero no está metida en ellos.

En su manera de enseñar, las corrientes que más le atraen son las de “*Renovación Pedagógica*” o “*Innovación Educativa*”, piensa que sí coincide que la gente que lo impulsa casi siempre son personas con una ideología más demócrata o más de izquierda, alejándose del aspecto más convencional o tradicional.

Sobre las experiencias y personas que han marcado un antes y un después en su identidad como docente, principalmente, su marido. Afirma que ellos son de los hablan mucho y, que sin darte cuenta, en ese aspecto informal de la charla, de la vida cotidiana, tú aprendes, vas intercambiando ideas y experiencias, aprenden del uno del otro. También de su padre, como docente, aunque era muy autoritario, muy tradicional, era una persona muy formal, nunca lo vio faltar a la escuela. Ese compromiso con la enseñanza de su padre, lo ha vivido ella. En general, todas las experiencias han ido marcando su forma de pensar, por ejemplo, el C.E.I.P. “*El Jilguero*”, “*Estrella de Mar*”, son las que ella más destaca.

En base a las metas o proyectos por cumplir en el futuro, Julia desearía que esta etapa que va a emprender en su vida, la enseñanza en primaria, no perder su forma de trabajar de infantil. No tiene compañeras referentes de primaria en su centro. Para Julia sería un logro el que pudiera realizar experiencias buenas, positivas y motivadoras en primaria, que no simplemente cuando llegue a esta nueva etapa todo se convierta en pruebas externas y dedicarse únicamente a los resultados de las pruebas.

Sabe que nunca dejará de aprender y para ello recalca la importancia de continuar con su formación, intercambiar experiencias, trabajar en equipo, reflexionar sobre lo que hace, sobre lo que es primordial enseñar y sobre lo que merece la pena que aprendan los niños y las niñas.

XI.III.IV. A modo de síntesis. Apuntes acerca de la revisión de una práctica como referente educativo.

La Historia de Julia nos dirige hacia una determinada corriente educativa, ligada a la innovación educativa. Su vida en la infancia compendia un álbum de imágenes felices junto a su familia. La preocupación de unos padres por ofrecer una educación a sus hijos e hijas. Los juegos de Julia en los que asumía el rol de maestra. Y su infancia en la escuela, la cual recuerda en tonalidades grisáceas.

Su trayectoria, sus vivencias, sus primeras tentativas en una educación innovadora, la lectura de referentes pedagógicos y la experimentación, marcan unas señas de identidad profesional vinculada a Movimientos de Renovación Pedagógica y a las Escuelas de Verano. La importancia otorgada a la formación permanente y continua y valoración en cuanto a la repercusión en el aula.

Julia contempla y crea un aula donde todo el alumnado tiene cabida, donde predomina la comunicación y la expresión de ideas. Una clase cerrada al aburrimiento, abierta al juego y al aprendizaje.

Apuesta por la colaboración y la participación de las familias. Los padres y las madres son el apoyo que Julia necesita para impulsar una dinámica integradora.

Observamos sus preocupaciones en cuanto a la política, la reforma educativa con la que se siente más identificada y cómo percibe la situación a día de hoy.

Julia es un ejemplo singular, es una docente que se preocupa por su práctica, que va feliz a la escuela, que motiva a sus escolares, a pesar de los obstáculos con los que se puede enfrentar en la práctica.

Invierte tiempo fuera del horario escolar para diseñar y elaborar sus programaciones y materiales.

Las actividades de aprendizaje que implementa pretenden acercar al alumnado a la realidad contextual y social, con la lectura de noticias y el debate en torno a ellas. El papel que adquiere la asamblea para resolver conflictos, para expresar ideas sobre temáticas que se estén trabajando en el aula. Las salidas como vehículo para el contacto con el entorno y el medio ambiente. La visita de expertos con la finalidad de emplear diversas fuentes de conocimiento, no sólo es su palabra y, al caso, la colaboración en el aula de otros estudiantes del centro.

Su evaluación tiene como finalidad la revisión de progresos, empleando el diario, la observación, las rúbricas de evaluación y los mapas conceptuales como instrumentos habituales.

Su premisa: que sus niños y niñas tengan un buen recuerdo de ella. Que lleguen a lo más alto, máxime, a la Universidad.

XI.III.V. Análisis vertical de la Historia de Vida.

El análisis vertical se deriva del estudio intensivo y particular del relato de vida, con un primer acercamiento analítico durante el desarrollo de las entrevistas en profundidad. Este proceso comenzó con la redacción y construcción de la historia de vida dando lugar a un perfil biográfico profesional.

En este análisis, la información procedente de las diversas fuentes empleadas para la recogida de datos, se clasifica, se compara y se sintetiza por medio de las categorías temáticas establecidas en el proceso de codificación. Para lo que la recogida de evidencias resulta esencial.

Docente Julia			
Dimensiones	Categorías	Análisis de contenido	Recogida de evidencias
Contexto social, familiar y escolar en la infancia y adolescencia	Contexto familiar	Convivencia familiar [CFcf]	<i>“La convivencia en mi casa era buena”.</i> <i>“Me he sentido siempre muy protegida y querida. He vivido mi vida feliz”.</i> <i>“Respecto a la dedicación de mis padres, bueno pues mi madre ama de casa, pero mi padre maestro”.</i>
		Estudios familiares [CFef]	<i>“Tengo dos hermanos que son médicos y mi hermana que es enfermera”.</i> <i>“Tengo muchos familiares médicos, de la enseñanza y de la medicina”.</i> <i>“Mi padre decía que en un pueblo sus hijos no podían estudiar y él tenía claro que los cuatro teníamos que estudiar”.</i>
		Expectativas familiares [CFexf]	<i>“Ha estado siempre claro en mi familia que teníamos que estudiar todos. Eso es una cuestión que yo muchas veces cuando he hablado digo, es verdad allí no había otra opción. A mí me interesara más o menos la escuela pero había que estudiar”.</i> <i>“El ser maestra era una profesión, en mi familia, valorada para la mujer. Eso también influye porque, claro, mis hermanos estudiaron medicina, pero mis padres decían ¡uy, pero si maestra está estupendamente, que buena profesión, si sabes que tienes tus vacaciones, estás con niños y niñas!”.</i>
		Figuras relevantes [CFffr]	<i>“Mis padres han sido las figuras más relevantes de mi vida, dentro del núcleo familiar. Porque eran unas personas muy trabajadoras”</i>

Contexto escolar

Recuerdos
[CEr]

“Esa era mi escuela con el crucifijo con Franco y con la maestra vestida de negro frente a mí”.

“Sí que tengo un recuerdo muy bueno de la escuela y ¿sabes cuál era? Cuando me daban en unas carpetas azules materiales escolares. El olor ese que tenían los libros “mmmm”, los cuadernos, ese olor me encantaba. Eso es un recuerdo que tengo que nunca se me ha borrado el olor ese que me gustaba muchísimo”.

“Como recuerdos agradables yo era feliz con mis amigas, yo me lo pasaba estupendamente y, bueno bien”.

“Lo único desagradable quizás, yo recuerdo a una monja que tenía en un colegio cuando ya empecé bachiller (que era muy pequeña yo, ya que el bachiller se empezaba con 10 años) y yo recuerdo que llovía muchísimo en Sevilla en aquella época y mi madre seguramente pues la pobre no daba abasto secando ropa y en vez de con unos calcetines azul del uniforme me mandó con unos calcetines blancos. Sor Benicia, que era la que estaba en lo alto mirando la fila, me vio con los calcetines blancos y yo recuerdo que en pleno invierno, en las mismas filas del patio me hizo quitarme los calcetines blancos y estuve un día entero sin ellos”.

“Yo recuerdo que en tercero de bachiller me dio el Señor Marín que era un profesor que teníamos de francés que tenía algo especial a la hora de impartir las clases ¿sabes? No era tan aburrido no era tan autoritario ni tan antipático. Te ponía alguna película, algún disco y entonces yo creo que por eso a mí me empezó a gustar Francés de hecho yo siempre he tenido una inclinación especial me ha gustado”

**Experiencias/
vivencias en el
aula y en la
escuela**
[CEev]

“Un día normal de mi clase pues yo me levantaba muy temprano porque tenía que ir a Sevilla a estudiar, allí me llevaba el día entero y nada pues allí llegábamos a las 12, rezábamos –de eso me acuerdo perfectamente-, tocaba la campana y allí todo el mundo se ponía de pie y a rezar. Después entraba una maestra, otra maestra, una detrás de otra”.

Juegos
[CEj]

“Mi juego tenía mucho que ver con ser maestra. Yo jugaría con mis muñecas y con mis amigas a poner deberes y cosas”.

“Las clases eran feas”.

Aulas
[CEa]

“Si tengo que pensar en cómo era mi clase, era gris”.

“Las clases eran muy normales, muy clásicas y muy tradicionales. Mirando a la pizarra, no podías volver la cabeza. No podías hablar –sólo cuando te

Trayectoria formativa	Contexto social y político	Calificaciones [CEc]	preguntaban-, no había comunicación, ni trabajo en grupo”. “He sacado siempre muy buenas notas en dibujo. Todo lo que era educación artística y eso. El deporte también se me daba muy bien y después las demás eran normales, yo siempre he sido normal en todas las demás asignaturas”. “Las calificaciones normales cinco, seis, yo no he sido nunca brillante de siete, ocho o nueve. Bueno ya te digo que en dibujo sí y en educación física. En lo que son las actividades artísticas siempre he sacado muy buenas notas nueve y diez, la matrícula de honor me la llevé yo por ejemplo en bachiller”. “En mis ratos libres cuando era pequeña dibujaba, además cosía muchísimo. Le hacía a mis muñecas colecciones de vestidos, yo tenía maquinitas de coser”. “A día de hoy, creo que he mantenido esas aficiones, muchas veces he dicho pues yo he podido estudiar Bellas Artes”.
		Aficiones [Cega]	“Tengo muchas cosas que yo hacía por mí misma, que no es que me la enseñaran. Yo he hecho muñecas de trapo, cuadros. Lo hacía porque me gustaban. Nadie me decía ponte a hacer esto, sino que yo me buscaba la vida y las hacía yo”. “Yo creo que era muy independiente, porque mi madre no tenía tiempo para irme a coger hojas de morera para los gusanos. Yo he tenido siempre muchos bichos, ratones, gusanos de seda, patos, pollos. Yo he criado de todo, a mí no me tenía que decir toma el alpiste para dárselo al pájaro”. “A mí siempre me ha gustado el francés y yo de hecho cantaba y aprendía canciones en francés. La titulación mía es de lengua y francés”.
		Materias preferidas [CEmp]	“La física me gustaba. El por qué pasa algo. Me parecía de lo más interesante del mundo”. “Aunque yo he sido de letras, pero había cosas de matemáticas, de física, que cuando yo he sido capaz de entenderlas me encantaban. Eran asignaturas que me gustaban un montón”.
		Contexto social y político [CSP]	“Hay un libro que precisamente recuerda los años más recalcitrantes del franquismo donde era mi infancia, “El Florido Pensil”
	Formación inicial: Magisterio	Decisión inicial [FIdi]	“Influyó que en esa época era una profesión estupenda porque si tienes niños pues, mira que bien, te los llevas al colegio Tienes un horario bastante bueno, tienes tus vacaciones, un suelo aceptable”.

		<i>“Seguí los pasos de mi padre y mi tía Reyes”</i> <i>“Bueno, pues allí ya fue cuando yo empecé a ver una forma diferente de enseñar”.</i> <i>“Teníamos una profesora que nos daba lingüística. Ella empezó a iniciarnos en la búsqueda de información. Yo hasta ahora estaba acostumbrada a que me dijeran: ¡estúdiate el libro y coge estos apuntes! Pero esta mujer empezó a mandarnos a la biblioteca, a que teníamos que coger libros y de ahí sacar información. Eso ya era más difícil, porque no estábamos acostumbrados”.</i> <i>“Otros como siempre, soltaban el rollo y se iban, después te ponían el examen y se acabó”.</i> <i>“En la Escuela de Magisterio lo que hacíamos era trabajos y examen”.</i> <u>Forma de acceder al conocimiento:</u> <i>“A través de los docentes, de lecturas de libros, de revistas. Mi pareja se compraba muchos libros y yo también se los regalaba. Realmente la fuente máxima de información en ese aspecto fue cuando comencé a regalarle la colección de libros de Freinet. Todos los libros que él tiene son de prácticas educativas e innovadoras. Desde entonces estamos suscritos a la revista Cuadernos de Pedagogía”.</i>
	Sistema de enseñanza-aprendizaje [FIsea]	
	Prácticas [FIp]	<i>“Bueno a mí me gustó mucho ir de prácticas”.</i> <i>“Es realmente cuando tomas contacto con la realidad, que era para lo que yo estaba estudiando”.</i> <i>“Concha, que nos daba psicología. Pero que simplemente porque era diferente en su aspecto físico, pero muchas veces el físico no tiene nada que ver después con la forma de actuar. Después cuando yo pienso lo que hacía, ella también era muy tradicional, explicaba, explicaba y nosotros escuchábamos, cogíamos apuntes y después nos examinaba”.</i>
	Profesores y personas [FIpp]	<i>“La profesora de lingüística fue la única que empezó a mandarnos a la biblioteca y a hacer trabajos”.</i> <i>“Lo que me sorprende más es que la relación que teníamos nosotros con el profesorado no es como la que hay actualmente, ni mucho menos. Yo por los departamentos ni aparecía”. “No había relación con el profesorado”.</i> <i>“Tuvimos a un profesor en magisterio que se llamaba Luis que nos enseñó muchas técnicas. Muchas técnicas creativas y ese también me gustó mucho”.</i> <i>“Influye mucho el profesor que te de clase, que te</i>

Formación permanente	Experiencias y vivencias [FIEv]	haga atractiva la asignatura”. “Finalicé la carrera en cuatro años porque me dejaron dos asignaturas: Crítica Literaria y Francés. La profesora era muy estricta y esas asignaturas no las aprobaba todo el mundo. De hecho simplemente aprobaron de mi promoción 11 personas entre junio y septiembre”.
	Valoración [FIV]	“Esta etapa la valoro en cuanto a mí me ha aportado un conocimiento académico y muy tradicional, menos didáctico de lo que a mí me hubiese gustado”. “Fueron años muy importantes porque en la Universidad se vivían muchas cosas. Era diferente al Instituto”.
	Asistencia a cursos [FPac]	“Todas las relaciones que se establecen en ese sitio y las vivencias que tú tienes en los años universitarios, hay que vivirlas en su momento”. “El colegio siempre me ha gustado, las clases siempre me han gustado” –respecto a las prácticas-. “Suelo asistir a todos los cursos que puedo, tanto congresos, jornadas, como cursos de formación...” “Las temáticas que más me interesan son la innovación educativa, la puesta en práctica de buenas prácticas”.
	Publicaciones [FPP]	“Tengo varios artículos publicados, todos ellos relacionados con mi práctica docente”.
	Participación en proyectos [FPpp]	“He colaborado con varios proyectos de investigación y de innovación, ligados a la Universidad”.
	Otras titulaciones [FPot]	“El Máster tenía yo ganas de hacerlo pero no me acaba de decidir, lo iba dejando hasta que decidí hacerlo. Tenía ganas de volver a retomar el contacto con la Universidad y volver a aprender”. “Con la realización del Máster quería volver a los orígenes de la formación”.
	Ponencias impartidas [FPpi]	“He presentado varias ponencias sobre mis prácticas, en la Universidad y en los CEP también un par de veces”.
	Movimientos sindicales [FPms]	“No he pertenecido a ningún movimiento de renovación pedagógica ni sindical, pero me he relacionado con miembros de estos movimientos”. “No estoy afiliada a algún partido, no estoy metida en ningún sindicato. Yo tengo mis pensamientos, mantengo mi forma de pensar. Comprendo que es necesario, pero yo no estoy metida en eso”.
	Vinculación con ámbitos de carácter formal, no	“Yo me apuntaba siempre a la escuela de Verano, cuando se hacían en Huelva. Ahí no era docente. Como mi marido estaba metido en los Movimientos de Renovación Pedagógica, él se apuntaba y yo

Trayectoria profesional	Experiencia profesional	formal [FPvaf]	también. Fue en la época del 85-86. Hacíamos talleres de expresión corporal, de expresión plástica, de lectoescritura...” “En los años de docencia del “Jilguero”, algunas de las maestras del centro estábamos apuntadas a un Seminario que se realizaba en el C.E.I.P. “Los Pinos”. Nos reuníamos todos los jueves y eran todos seminarios de una educación alternativa totalmente: de música, de expresión corporal, dramatización. Ese seminario lo organizaba Aguza, era como una asociación de maestros progresistas, más innovadores”. “El participar en estos proyectos me aportan muchas cosas, por lo pronto el tener contacto con personas que te van aportando nuevos conocimientos, que te van guiando en otras posibilidades para hacer cosas nuevas, eso va repercutiendo”. “Casi siempre lo que voy aprendiendo repercute en el aula, en mi forma de pensar, en mi forma de actuar, sin darme cuenta yo”
		Influencia en la práctica [FPip]	“De lo que aprendo incorporo lo que puedo, ideas tanto a la hora de elaborar materiales, tener instrumentos para la reflexión como el diario antes ni se me ocurría”. “Mi proyecto también me aportó muchísimo, porque el investigar es algo que desconoces completamente, cómo se hace hasta que te pones a ello. Y sobre todo, cuando pones en práctica algo, empiezas a investigar y utilizas los instrumentos que te han enseñado a cómo utilizarlos. Empiezas a hacer el análisis. Todas esas cosas creo que es lo que me ha gustado más”. “Con toda la formación he experimentado cambios muy notables, mi práctica es producto de todo lo que he ido aprendiendo a lo largo de los años” “Cuanto más formación tienes más capacidad y más facilidad para seguir avanzando”. “Mi primer destino fue Aljaraque. Fue un mesecillo solamente sustituyendo a unas maestras que estaban haciendo la especialidad de Educación Física. En ese momento se estaba convalidando y les dieron permiso para poder asistir a esas convalidaciones”. Fue un lugar de tránsito. “Después estuve en Lepe, estuve un curso allí”. “Mi siguiente destino fue “El Jilguero”, allí ya me vine de provisional a Punta Umbría y estuve dos años en él”. “El siguiente destino fue Cartaya definitiva dos años, después pedí la definitiva para “El Jilguero””.
		Destinos [EPd]	

Lepe: “Era una mezcla de niveles, sobraban niños de cuatro años y de cinco años. Me metieron la mitad de cinco y la mitad de cuatro”. “Me dieron el salón de actos, pusieron unas cortinas o sea que el espacio tampoco era lo más ideal del mundo”

“El Jilguero” (Punta Umbria): “Es un centro que se creó nuevo, estaba justo al lado del “Los Pinos””. “Es un centro que reunía unas condiciones especiales. Era un centro sólo y exclusivamente de Educación Infantil, con 6 unidades”. “Tenía mucha autonomía en ese aspecto. No dependíamos de que nadie de primaria fueran a decirte lo que tú tenías que hacer o n, sino que nosotras (éramos mayoría mujeres), decidíamos realmente lo que nos importaba y la forma de trabajar”.

Cartaya: “Era un colegio muy tradicional. Muy grande. Con muchísimos maestros y maestras”. “La manera de trabajar era diferente a el C.E.I.P. “El Jilguero”. Había libros de texto. Allí estaba sola”. “Cambíe la manera de trabajar de un centro a otro, no tenía nada que ver. Allí no había un equipo que elaborara cosas”.

Otra vez en “El Jilguero”: “Estuve dos años de directora. El nombramiento era de cuatro años pero nos desglosaron”.

Virgen del Mar:

“Antes la coordinación partía de nosotros principalmente, ahora parte de la Administración, ahora te dictan y te dicen “tenéis que coordinaros para elaborar tal documento. Ahora te vienen muy marcadas las pautas para coordinarte”

Lepe: “La verdad es que a lo mejor me hubiese gustado otra cosa, pero bien, siempre es el primer destino y te hace mucha ilusión”” Las relaciones con mis compañeros era buenas”.

“El Jilguero” (Punta Umbría): “Ha sido uno de los centros que ha marcado una experiencia muy positiva”.

Virgen del Mar: “La verdad es que el colegio ahora es un centro de trabajo, y en aquel momento el centro de trabajo era un sitio donde había una comunicación diferente y había mucha ilusión por hacer, por reunirse, nos lo pasábamos muy bien”.

“Ahora el centro se está convirtiendo en un centro

Condiciones de trabajo
[EPct]

Valoración
[EPv]

	de trabajo e incluso más individual. Donde la gente va para allá para acá, poca comunicación”. “No hay una conciencia real de decir vamos a sentarnos, vamos a ser críticos, para analizar las cosas, poder mejorar y cambiarlas”. <u>“El Jilguero” (Punta Umbria):</u> “Las prácticas que llevábamos aquí eran muy activas, de poner en práctica cosas divertidas, porque sabíamos que los niños aprendían cuando tenían interés en las actividades que realizaban, cuando se lo pasaban bien, cuando experimentaban. Era un principio que teníamos, el que el niño tuviera que experimentar y viviera las cosas para poder aprenderlas. En torno a eso giraban todas las cosas”. “Nosotros lo celebrábamos todo. Vivíamos todo muy intensamente, todas las actividades en común con lo cual el centro se transformaba”. “Tal como se transforman ahora mismo mis clases, se transformaba el colegio entero. Desde que entrabas por la puerta. Era todo menos aburrido”. “Hacíamos salidas, íbamos al campo, al varadero. Me cuando un día que nos fuimos al varadero y había nubes de mosquitos. Si tú vieras, a correr para que no le picaran a los chiquillos los mosquitos”. “Trabajábamos con fichas, aunque las elaborábamos nosotras. Hacíamos nuestras unidades didácticas, nuestros módulos de trabajo”. “Nos poníamos de acuerdo en todo” “Hacíamos obras de teatro, de guiñol, hasta diapositivas con los conceptos. A los niños les decíamos súbete a la escalera y “plun” fotografía para elaborar la diapositiva”. “Era una forma de trabajar diferente”. “Empleábamos todos los recursos que teníamos a nuestro alcance” “En mi formación, mi marido. Porque nosotros somos de los que hablamos mucho, sin darte tu cuenta, en ese aspecto informal de la charla, de la vida cotidiana, tú aprendes, vas intercambiando ideas y experiencias, aprendemos el uno del otro”. “Mi padre como docente también. Aunque era muy autoritario, muy tradicional y todo lo demás, pero después era una persona que su profesión se la tomaba muy en serio. Mi padre era una persona muy formal, creo que nunca lo vi faltar a la escuela., en la vida”. “También seguí los pasos de mi tía Reyes que era
Vivencias y experiencias singulares [EPves]	
Personas influyentes [EPpi]	

Ejercicio docente: en la práctica	Relaciones sociales	Relaciones alumnos [RSra]	maestra” “Ese compromiso de la enseñanza con mi padre también lo he vivido yo”. “Las relaciones son buenas”. “Ellos son muy pequeños, si hacen algo que no está bien, les digo, pues mira esto está mal. Intento que recojan la clase, que se hagan responsables de sus cosas, que sean ellos los que dejen la clase limpia y ordenada. Son muy autónomos”. “Las familias de los alumnos participan mucho, les doy muchas oportunidades de que entren en el aula y participen con actividades”
		Relaciones familias [RSrf]	“La participación y la colaboración de las familias para mí es fundamental. No que los padres colaboren para que asistan a los niños, sino que formen parte del aprendizaje de los niños, y de camino, es un adulto más o dos en el aula”. “Para mí es un privilegio, busco en qué me pueden ayudar cada uno”
	Bases de su práctica	Relaciones compañeros [RSrc]	“Las relaciones con los compañeros bien. Hay una cosa que tengo clara, las discrepancias en materia educativa, a mí no me tienen que separar personalmente. A la hora de las relaciones personales no me afecta para nada, porque son muy buenas compañeras”. “Me llevo bien aunque no tenemos formado ningún equipo para trabajar”
		Principios pedagógicos [RSra]	“Los principios que siempre han acompañado mi práctica en el aula son la actividad, el que el niño a partir de las cosas que hace aprenda. Que tenga una participación activa en las cosas que aprende, en su aprendizaje “Pienso mucho las cosas que voy a hacer, las planifico, es raro que yo vaya sin saber lo que voy a hacer”.
	Metodología	Planificación [Mp]	“Las cosas las preparo antes. Que no tiene nada que ver eso con que si yo en un momento dado veo algo que me urge o me interesa, rápidamente aparco la programación y me dedico a lo que sea que vea yo más interesante”. “Ahora no es una práctica que esté basada en la improvisación, ni muchísimo menos, las cosas las llevo muy atadas. Veo el proceso que voy a seguir en el proyecto, cómo se van desarrollando las conversaciones, que después van a dar lugar a las tareas, yo eso lo llevo planificado”. “Ahí me di cuenta de la importancia que tiene profundizar en el conocimiento del objeto de estudio antes de abordarlo”

	Evaluación [Me] Materiales y recursos [Mmr] Actividades [Ma] Estrategias de enseñanza [Mea] Organización espacial	<i>“A mí me gusta evaluar cuando veo qué van aprendiendo ellos, cuando estoy en el aula y les pregunto y me dicen cosas que me sorprenden”.</i> <i>“La evaluación es buena y la voy haciendo casi constantemente. Continuamente voy viendo quien en algún momento no se va enterando de lo que estamos haciendo, a quién no le va interesando, quién se da cuenta de todo y avanza y progresa”.</i> <i>“Los instrumentos que empleo a la hora de evaluar son el diario, cuando tengo tiempo de hacerlo. Casi siempre en la misma programación anoto cosas, sino tengo tiempo de llevar un control exhaustivo en un diario, a veces lo anoto ahí”</i> <i>“Intento proporcionar a los niños cosas que le llamen la atención, mariposas, flores, cosas en seguimiento (gusanos de seda), cabrillas...”</i> <i>“Incorporo material de experimentación, manipulación, que recorten los periódicos, que los miren. Me traen muchísimas noticias”.</i> <i>“En la dinámica de aula suelo incorporar powerpoint, la asamblea y los debates en ella”.</i> <i>“Fomentar dinámicas para que ellos participen”.</i> <i>“Luego hay unas jornadas y unas rutinas que esas son inamovibles, por ejemplo, el tiempo, las poesías, las conversaciones siempre ligadas a lo que estamos trabajando, actividades lúdicas”.</i> <i>“Suelo llevar a cabo actividades grupales”.</i> <i>“Me gustan mucho las dramatizaciones, cuando hacen un cuento que dramaticen el cuento, que sean capaces de expresarlo. Me gustan todas las que sean de investigación y de observación. Ahora ellos están cuidando y regando un árbol que hemos sembrado en el huerto, entonces me los voy llevando, todas esas actividades me interesan mucho”.</i> <i>“Una de las cosas que más le digo a mis alumnos es “disfrutad de la alfombra”, que la alfombra es un sitio donde podemos hablar mucho. Que ellos hablen más que yo. Les lanzo un tema para que hablen. El nivel de comunicación que tienen cuando se sientan en la alfombra es bastante”</i> <i>“Hay una característica que siempre la ha habido y es que cuando empiezo están vacías. A medida que van avanzando en la edad se van rellenando, al principio están vacías porque solo tengo los juegos. A medida que va avanzando el curso, que va habiendo más producciones, ellos van viendo sus trabajos y producciones, van haciendo sus murales, es cuando se va pegando por las paredes”.</i> <i>“Yo no suelo poner nada de dibujitos de Disney... que yo no ambiente la clase”.</i> <i>“La clase se va llenando de cosas que van aprendiendo y trabajando. Las clases y las paredes</i>

Construyendo la identidad profesional: el pensamiento pedagógico	<i>Forma en que se piensa a sí mismo como docente, las imágenes y los sentimientos asociados</i>	Obstáculos	de alrededor de mi clase son las que van como con la historia del curso. Es la historia del curso. Va dejando la imagen de aspectos que han ido trabajando ellos”. “Sigo preguntándome al inicio cómo voy a organizar el aula. Qué es lo que quiero que trabajen aquí. Quiero que haya un rincón de ciencia, quiero que haya otro para el ordenador, para la biblioteca, para los juegos y los puzzles. Me quiebro un montón la cabeza para ver cómo la organizo”. “Obstáculos en mi centro no me estoy encontrando, en mi manera de trabajar no”. “Una de los más comunes es el tiempo. Es un obstáculo enorme, para mí lo es, porque trabajar de esta manera requiere mucho tiempo. Todo lo que tengo que elaborar yo por las tardes, y es que dedico días enteros. Día tras día y eso muchas veces me agobia”. “Apoyo tengo poco, cada vez menos. Este curso prácticamente es que no he tenido apoyo. Hay dos bajas que no se cubren”. “Las corrientes que más me atraen en la enseñanza son las de renovación pedagógica e innovación”.
		Dificultades en la práctica [Odp]	“Tener las expectativas muy altas, las más altas que puedas tener y más favorables, pues esa son las que hay que favorecer e impulsar”.
		Señas de identidad profesional [IPsi]	“Me interesa descubrir en los niños el afán por aprender, me preocupa que “todos y todas puedan aprender”, me preocupa que los niños que no tienen un ritmo de aprendizaje tan elevado como otros se vayan quedando por detrás”. “Hasta que trabajar por Proyectos se ha constituido en mi planteamiento didáctico cotidiano como maestra”. “Tengo que hacer cosas para que repercuta en mis niños”. “Muchas veces lo que tú potencias, es lo que después al final tú vas viendo mejores resultados. Se les ve mucha autonomía, el calendario lo ponen, lo quitan, lo tachan”. “Leemos las noticias que me traen, las ponemos en un mural y cada uno va subrayando su noticia que ha traído y la va explicando, investigaciones en casa. Por ejemplo, hemos salido a los “Los Pinos” es y les pregunto ¿quién es capaz de averiguar esta flor? Que busquen información en Internet en casa. Esas cosas me interesan”.
		Filosofía educativa [IPfe]	Repercusión de su práctica en el aprendizaje [IPRp]

Propios deseos	<i>Esperanzas o aspiraciones</i>	Valoración [IPv]	<i>“Todas las experiencias han ido marcando mi forma de pensar”.</i>
		Deseo vital [EAdv]	<i>“A mí me gustaría que mis escolares de ahora tengan un buen recuerdo de esta etapa. Les estamos confeccionando un CD con todas las fotos de las diferentes actividades que hemos realizado”.</i> <i>“Pero sí he de destacar que tiene que sentir la emoción por la enseñanza, porque esa emoción es la que te hace sentir una inquietud que puede propiciar el cambio”.</i> <i>“La experiencia de pasar por la Universidad es una cosa que yo a mis niños de ahora les digo: el día que os matriculéis en la universidad nos vamos a tomar un café, venid a mi casa y me llamáis. Les empujo porque me parece tan importante el paso por la Universidad. Es importante en la visión del mundo, en la apertura de mente. La visión del mundo que te da el conocer, el relacionarte con otras personas, ir a la biblioteca...”</i> <i>“Hay que crear expectativas”</i>
		Deseo social [EAds]	<i>“Una de las cosas que más me preocupaba era que a mi hijo le gustara ir al colegio, que no fuera amargado de la vida. Yo nunca tuve demasiado interés en que realizara “cuentas y deberes”, él se apuntaba a todos los talleres: barro, cocina...”</i>
		Deseo familiar [EAdf]	<i>“He querido que mi hijo viva la educación y la escuela de una manera que le cogiera cariño y se lo pasara bien. Sin dejar de ser responsable y cumplir con sus obligaciones”.</i> <i>“Echo de menos de las reformas que la realidad escolar le importa poco. Aunque parezca que sí en algunos aspectos, después en otros aspectos le interesa sólo lo formal”</i>
		Deseo laboral/político [EAdl]	<i>“Aunque cada año realizo muchos cursos de formación, entre 2 y 4, necesitaba más”.</i> <i>“Seguir aprendiendo hasta que me jubile”</i>
		Familiar [ICf]	<i>“Quiero hacer para el año que viene un grupo de trabajo, me gustaría, para poner en práctica muchas cosas que se pueden hacer”.</i>
Hitos reseñables e influyentes	<i>Incidentes críticos</i>	Escolar [ICe]	<i>“Mi padre y mi madre me influyó cuando era chica. El crearme expectativas de que los estudios estaban ahí, no había otra cosa”</i>
		Laboral	<i>“El proyecto el Camaleón fue una ruptura con una forma parecida de trabajar pero ya con una serie de requisitos, más de planificación, de reflexión, fue ya otra forma a partir de ahí”.</i> <i>“Como este año se dijo que no se podían hacer salidas en señal de protesta con la reforma</i>

Afinidades y preferencias	Escolares	[ICI] educativa todos los centros de la zona, las madres han realizado actividades en la biblioteca, con cuentacuentos. Yo no estaba muy por la labor de estas medidas de protesta, porque es necesario el contacto con el medio, fuera del aula”. “Siempre me sentí atraída por el mundo de los más pequeños”. “Al principio el esfuerzo de mi práctica iba encaminado al conocimiento del mundo infantil, me interesaba todo lo relacionado con la psicología evolutiva (especialmente todo lo relativo al sincretismo que justificaba mi intención globalizadora de la enseñanza), el mundo de los afectos, el juego como medio de aprendizaje”.
	Políticas	Centro educativo [ECe] “Mi ideología se fue forjando durante la carrera. Nos cogió empezando toda la transición política. Entonces había mucho movimiento social, veníamos de una dictadura” “Mi ideología guarda relación con mi manera de enseñar, aunque tampoco tiene porqué. Hay muchas personas que son de ideas sociales de izquierda y luego son muy tradicionales en su enseñanza. Mi padre, por ejemplo, representaba todo lo que era tradición, es más, él decía que le gustaba todo lo que fuera tradición y a mí todo lo contrario”. “La reforma con la que me siento más identificada es con la LOGSE. Donde había un cambio real educativo, o por lo menos yo lo he percibido de esa manera. Con la que era la Ley General de Educación, también tuvo su cambio. Pero será que con la Reforma mi marido estaba muy metido y a mí me tocó cuando comencé a trabajar o estudiando oposiciones. Pues yo lo viví con mucha ilusión. Como que era posible otra forma de enseñar, otra forma de vivir la enseñanza”. “Socialdemócrata soy desde luego. Me preocupa la injusticia social, las situaciones de desigualdad que se puedan cometer en todos los campos sociales, profesionales, económicos”
	Culturales	Ideología [POi] “Nos gusta mucho ir al cine. Por supuesto no a cualquier película, casi siempre nos informamos que sean películas que merecen la pena”. Gustos cinéfilos [Cgc] “Siempre nos ha gustado y de hecho intentamos transmitirle eso a nuestro hijo”. “Casi siempre suelo ver las películas que se han llevado algún Goya u Óscar (...)También las de novela negra, trama, intriga, las que recuerdan a la Guerra Civil, todas las que son del Vietnam, del cine clásico”.

			<i>“Por ejemplo, Isabel Allende me gusta mucho”.</i> <i>“Cuando era pequeña me leí Las Mil y una Noches”.</i> <i>“Yo me leo un libro que me tenga entretenida y apasionada durante todo el tiempo, que yo tenga que buscar ratitos para leer”.</i> <i>“Los libros que he leído, por ejemplo, La Sombra del Viento. Durante la carrera hemos leído mucho, por ejemplo, la Regenta, Cinco Horas con Mario, Las Hojas Rojas, la Metamorfosis de Kafka, El Imperio Neptú –que me regalaron las madres-, Corazón Helado”</i> Gustos lectores [Cgl] <i>“De revistas de educación “Cuadernos de Pedagogía”, “Aula de Infantil”, después todas las que caen en mi mano tanto del colegio como las que tenía mi padre en casa, “Vida Escolar”, “Andalucía Educativa”. Todas las que son así me interesaban”.</i> <i>“Me interesan las experiencias, leer experiencias que tienen otras personas. Suelo coger ideas de esas experiencias, sobre todo las que cuentan la realidad del aula, cosas que después pueden servir para mi práctica”.</i> <i>“También leo artículos que informan sobre investigaciones. Me resulta muy interesante”</i> <i>“A mí me encantaría en esta nueva etapa que voy a emprender en mi vida, la enseñanza primaria, no perder mi forma de trabajar de infantil”.</i> <i>“Me siento más motivada y satisfecha que en otras épocas, pero no por ello dejo de plantearme y proponerme nuevos retos educativos”</i> <i>“Sé que nunca dejaré de aprender y para ello es necesario continuar con mi formación, intercambiar experiencias, trabajar en equipo, reflexionar sobre lo que hago, sobre lo que es importante enseñar y sobre lo que merece la pena que aprendan los niños y niñas que van a estar conmigo tres años”</i> Expectativas laborales [Pel] <i>“A mí me parece muy triste la inmunición que vamos a sufrir en educación, me parece muy penosa y que, sobre todo, no se haya valorado todo el avance que hubo con la LOGSE, y avances que han surgido con otras leyes posteriores, modificando o ampliando más cuestiones sobre la participación, de apoyo, de integración, a mí eso me parecía muy positivo pero ahora va a ver un retroceso tremendo”.</i> Laboral [II] <i>“Precisamente los últimos años para mí van a ser</i>
Expectativas	Proyectos para el futuro		
Insatisfacciones	Insatisfacciones		

		los peores, porque si lo tuviera que dibujar en un gráfico, en la escala mía profesional casi siempre iba hacia arriba, siempre en positivo, pero me da la impresión de que cada vez va a ser peor”. “Las relaciones con los padres bien, pero sé que este año ha habido mal rollo, porque los maestros se han cerrado en banda y dijeron que no se hacía ningún tipo de actividad que tuviera que requerir tiempo nuestro, cuando eso es imposible. No se han hecho salidas ni excursiones. No se los ha dejado entrar en las fiestas del centro. Eso los padres lo llevan mal. No comprenden los motivos”. “No en todos los sucesivos proyectos fue tan bien como en el Camaleón, mi práctica no está ligada a un grupo compacto como el que conseguimos en ese año, y esto dificulta el proceso, pero no lo impide”. “La Administración cumple su papel, es así, no tiene corazón”. “Es legalista, lo que le interesa es la legalidad” “A la Administración le interesa lo formal que los problemas educativos que se encuentran los maestros en el aula, en el día a día de la práctica” “Estoy atravesando una época pesimista. Yo creo que cuando todo el mundo vive bien, estamos mejor” “Los centros educativos viven las reformas con agobio, pero en el aula todo sigue igual. Es más muchas veces la ley es más avanzada que lo que se da en el aula”. “Cuando he revisado ahora el currículum, digo, pero si lo que dice esta ley está muy bien tal como lo plantean, la participación de la familia, la inclusión... La gente ve con estrés las nuevas leyes y los nuevos cambios porque lo que te añaden es burocracia nueva. Cuando tú ya tienes automatizada una serie de cosas, ahora viene otro y te dice, ¡no!, ahora tienes que rellenarlo así. Cada vez tenemos más y yo comprendo que la gente se agobie”. “Antes se daba más innovación que ahora, ha habido una involución tremenda, pero mucho. En aquellos años al revés. Se iba dejando más la educación tradicional para irse acercando un poquito más a otro tipo de educación, y más que la va a ver con la nueva ley esta”.
	Político [Ipo]	

Tabla 11.53: Análisis vertical de la Historia de Vida

A continuación, desgranamos cada categoría de acuerdo a sus características más representativas. La finalidad radica en obtener una visión más clarificadora de la trayectoria personal y profesional de Julia.

Visión Binocular Dimensión 1 (Contexto social, familiar y escolar. Infancia y adolescencia)
Aproximación a su Contexto Familiar
➤ Convivencia tranquila. ➤ Valoración Referentes familiares⇒Profesión maestra. ➤ Ser maestra⇒Compaginar trabajo/Hogar. ➤ Expectativas familiares altas sobre los estudios ➤ Traslados⇒Marruecos-Sevilla. ➤ Oposiciones figura paterna⇒Marruecos (16 años). ➤ Familia⇒Estudios medicina/maestros. ➤ Sus padres⇒Principales referentes en su vida⇒Espíritu trabajador.
Aproximación al Contexto Escolar
➤ Estudios primarios⇒C.E.I.P. de Monjas (Sevilla). ➤ Pensamiento familiar⇒Educación digna donde existan posibilidades progreso/Descartando el pueblo de su madre. ➤ Primeros años⇒no alegres. ➤ Colegio convencional⇒Aula fría y gris. ➤ Patrón aula⇒Rezar/Maestra/Maestra... ➤ Recuerdo⇒Olor carpetas azules. ➤ No existen buenos recuerdos de docentes. ➤ Sin comunicación en el aula ➤ Calificaciones normales. ➤ Castigos escuela⇒4 o 5 años. ➤ Cambio actitud⇒Instituto⇒Lugar diferentes (público)/Laboratorio de Ciencias. ➤ Aficiones⇒Coser/Dibujar/Buscar animales. ➤ Materias preferidas⇒Francés/Física/Dibujo.
Aproximación Contexto Social y Político
➤ Franquismo/Florido Pensil.
Visión Binocular Dimensión 2 (Trayectoria formativa)
Aproximación a la Formación Inicial: Magisterio
➤ Decisión⇒Padres/Referentes familiares (padre/tía). ➤ Profesión considerada⇒época⇒Ser madre/Maestra (Compaginable). ➤ Forma diferente de ver la enseñanza. ➤ Recuerdos⇒Una docente de Lingüística. ➤ Trabajos y exámenes. ➤ Forma de acceder al conocimiento⇒Docentes/Lecturas libros/Revistas. ➤ Referentes pedagógicos⇒Freinet/Suscripción a Cuadernos de Pedagogía. ➤ Prácticas⇒Contacto con la realidad/Inicios técnicas de Freinet. ➤ No había relación con el profesorado. ➤ Finalizó 4 años⇒Suspendió dos asignaturas. ➤ Valoración⇒Conocimiento académico y muy tradicional. ➤ Vivencias diferentes⇒Actitud positiva.
Aproximación a la Formación Permanente
➤ Cursos formación⇒temática⇒Innovación/Buenas prácticas. ➤ Publicaciones/Práctica educativa⇒Revistas impacto/Divulgación. ➤ Participación proyectos de innovación/Investigación⇒Ámbito Universitario.

➤ Otras titulaciones superiores⇒Máster. ➤ Impartición de ponencias⇒CEP/Universidad. ➤ Relación Movimientos de Renovación Pedagógica. ➤ Escuela Verano⇒Antes de ser funcionaria. ➤ Influencia formación práctica.
Visión Binocular Dimensión 3 (Trayectoria Profesional)
Experiencia profesional
➤ Diferentes destinos hasta el actual. ➤ Experiencia significativa/hito relevante⇒C.E.I.P. “El Jilguero”. ➤ Actual Colegio.⇒Centro de Trabajo. ➤ Personas influyentes⇒su marido y padre. ➤ Compromiso con la enseñanza⇒Referente paterno.
Visión Binocular Dimensión 4 (Ejercicio Docente: en la práctica)
Relaciones sociales
➤ Relaciones buenas escolares⇒Fomenta autonomía. ➤ Familias⇒pilar fundamental. ➤ Discrepancias materia educativa con compañeros/as⇒No afectan a la relación personal.
Bases de la práctica
➤ Actividad/participación activa.
Metodología
➤ Planifica⇒Proyectos de Trabajo. ➤ Profundiza objeto de estudio antes de abordarlo. ➤ Evaluación⇒formativa/continua. ➤ Materiales diversos⇒experimentación/manipulación/ del entorno. ➤ Actividades⇒Tic/Dinámicas/Rutinas/Actividades Grupales/Dramatización/Salidas. ➤ Uso de la alfombra⇒Debatir/Comunicar. ➤ Las aulas⇒se llenan de cosas que van aprendiendo. ➤ Obstáculos⇒tiempo.
Visión Binocular Dimensión 5 (Construyendo la identidad profesional: el pensamiento pedagógico)
Forma en que se piensa a sí mismo como docente, las imágenes y los sentimientos asociados
➤ Señas de identidad⇒renovación pedagógica e innovación. ➤ Filosofía⇒Altas expectativas alumnado/Afán de aprender/Trabajo por Proyectos. ➤ Práctica⇒Tiene que repercutir en el alumnado.
Visión Binocular Dimensión 6 (Propios deseos)
Esperanzas o aspiraciones
➤ Escolares⇒recuerdo etapa agradable. ➤ Crear expectativas. ➤ Hijo⇒”Viva” la educación. ➤ Seguir aprendiendo/Mejora práctica. ➤ Grupo de Trabajo en el centro.
Visión Binocular Dimensión 7 (Hitos reseñables e influyentes)
Incidentes Críticos
➤ Influencia padres⇒Crear expectativas. ➤ Ámbito escolar⇒Experiencia Camaleón. ➤ Laboral⇒Descontento Reforma Educativa.

Visión Binocular Dimensión 8 (Afinidades y preferencias)	
Escolares	
➤	Atracción mundo infantil.
➤	Sincretismo/Afectos/Juego.
Políticas	
➤	Universidad⇒Ideología.
➤	Identificación⇒LOGSE.
➤	Socialdemócrata.
➤	Preocupaciones⇒injusticia social, desigualdad.
Culturales	
➤	Gustos cinéfilos⇒Novela negra/trama/intriga/Guerra Civil.
➤	Gustos lectores⇒Libros Isabel Allende/Suscripción revistas “National Geographic”/Leer experiencias de otras personas.
Visión Binocular Dimensión 9 (Expectativas)	
Proyectos para el futuro	
➤	Primaria⇒no perder la metodología de infantil.
➤	Motivada y satisfecha⇒propuesta nuevos retos educativos.
➤	Continuar formación.
Visión Binocular Dimensión 10 (Insatisfacciones)	
Insatisfacciones	
➤	Retroceso respecto a las leyes⇒No ponen en práctica lo que está escrito.
➤	Medidas de protesta en los centros⇒consecuencia⇒menos participación familias.
➤	Necesidad de un grupo de trabajo.
➤	Descontento con la Administración Educativa.
➤	Considera que ahora no se da tanta innovación.

Tabla 11.54: Visiones binoculares dimensiones Historia de Vida

Las visiones binoculares nos permiten profundizar y escudriñar cada etapa, cada período, cada experiencia vivida. Desde la voz de su protagonista y mediante la interpretación de la investigadora. Es un esquema que dibuja un esbozo de su trayectoria. Son particularidades procedentes de un análisis más amplio.

XI.III.VI. Julia, historia de una docente que promueve la emoción por la enseñanza. Conclusiones de una historia con “historia”.

Nos quedamos con las palabras de Julia cuando manifiesta: *“Pero sí he de destacar que tiene que sentir la emoción por la enseñanza, porque esa emoción es la que te hace sentir una inquietud que puede propiciar el cambio”*. Pensamos que esta reseña es un aliciente para creer en la educación, siendo ésta el motor hacia la mejora escolar: *“sentir emoción, tener ilusión y esperanza en la enseñanza”*.

Con su historia pretendemos:

- a. conocer los momentos clave en su trayectoria vital y profesional, con la finalidad de llegar a la comprensión de su práctica educativa en el aula,
- b. profundizar en aquellos elementos que en el Estudio de Caso hayan pasado desapercibidos y que pueden ser relevantes para la investigación y
- c. analizar los incidentes críticos emergentes en la trayectoria profesional y personal de Julia. Se trata de identificar los cambios de trayecto, los obstáculos, las “idas y venidas”.

La Historia de Julia, desde la **primera visión binocular**, nos proporciona información acerca de su infancia y adolescencia en la familia, escuela e instituto. Se trata de obtener una visión de la influencia familiar en su identidad profesional, así como, conocer si su desarrollo profesional ha estado condicionado o ligado a la profesión de alguno de sus familiares y, valorar las figuras más relevantes en su vida. Por otra parte, profundizar en la visión que Julia tiene sobre su infancia en la escuela, analizar si esas vivencias y experiencias han influido en su manera de entender la educación, en su filosofía docente y en la práctica cotidiana en el aula. Para, finalmente, analizar la incidencia de las diferentes etapas educativas por las que ha transitado Julia, para conocer y comprender la decisión de escoger la carrera de Magisterio.

Su identidad profesional nos guía hacia sus primeros referentes y motores tanto de su vida como de su trayectoria profesional. En ella encontramos a su padre y su tía, ambos maestros. Sin olvidar el papel que desempeñó su madre en su vida, de la que aprendió la afición por la lectura y el saber actuar y estar. Sus juegos denotaban la preocupación de Julia hacia el campo de la enseñanza, *“quizás porque cuando las niñas somos pequeñas jugamos a ser maestras”*, pero realmente, la influencia familiar en este caso representó un papel fundamental. En aquella época era una profesión muy valorada, principalmente porque se podía compaginar el hogar familiar con la labor profesional sin ningún tipo de impedimento.

Una de sus preocupaciones radica, a día de hoy, en que sus alumnos y alumnas sigan estudiando, que lleguen a la Universidad. La misma inquietud que tenía con su hijo. Sus padres siempre han querido que sus hijos e hijas estudiaran, las expectativas hacia los estudios eran altas. Al ejercer esa influencia notable en Julia, ella mantiene el mismo aliciente con sus escolares respecto a los estudios.

Julia es una docente muy comprometida con su labor cotidiana, al igual que su familia, principales referentes en su vida profesional, admirando su espíritu trabajador.

Su infancia, por otra parte, nos lleva hacia una escuela. Gris y fría. Una escuela donde la comunicación no existía. Un aula atenuada por el contexto político y social de la época, con referentes religiosos y militares a la cabeza. *Su práctica actual mantiene una lejanía con la escuela de su niñez.* No tiene buenos recuerdos de sus docentes. Un aspecto que concuerda con una de sus preocupaciones a día de hoy: *“el que sus niños y niñas guarden un buen recuerdo de ella, de sus días en la escuela”*. Contrapone sus vivencias de niñez, donde se aburría en la escuela, con una labor que se desliga de esa filosofía convencional. Actualmente, se desvive por que sus niños y niñas se comuniquen y expresen, que expongan y manifiesten sus ideas. La escuela que ha vivido Julia, se caracterizaba por el silencio.

El Instituto supuso un cambio de actitud, era un lugar diferente. Dejaba atrás el colegio de monjas y llegaba a una institución educativa pública. El recuerdo más intenso lo tiene del laboratorio de Ciencias. Uno de los principios pedagógicos de Julia se corresponde con la experimentación. Los proyectos de trabajo que lleva a cabo tienen un hueco para trabajar sobre el entorno natural, social y cultural. Ella coleccionaba “bichos”. En su clase tienen cabida los animales. *Existe una cierta predisposición o tendencia a mantener las aficiones y los gustos que han sido relevantes en la infancia.*

Sus materias preferidas eran francés, física y dibujo. Las actividades que promueve Julia en el aula tienen que ver con los experimentos (dedicando un espacio en la clase para ellos) y el fomento de la creatividad en los niños y las niñas. El arte se adentra siempre en sus proyectos.

La **segunda visión binocular**, nos traslada a su *trayectoria formativa*, desde la formación inicial y la formación permanente. Uno de los propósitos no lleva a profundizar en esta etapa como el inicio de la carrera docente. Nos preocupa la influencia de los docentes en su forma particular de ver la educación, las experiencias significativas, la vinculación a algún área o departamento, así como la colaboración con algún docente. Y, por otra parte, nos preocupa conocer cómo lleva a cabo su actualización permanente, su desarrollo formativo. Así como, analizar si cuenta con publicaciones relativas a su experiencia cotidiana o puntual en el aula y la repercusión de la formación en la práctica.

La carrera universitaria fue un hito importante, no por la influencia de los docentes, sino por las prácticas. Su primer contacto con la realidad educativa y con niños. En la carrera comenzó a ver la enseñanza de una forma diferente. Tiene el recuerdo de una de sus profesoras en el sentido de ser la única que les mandaba a la biblioteca a buscar información, elaborar trabajos... De hecho, Julia plantea a sus escolares buscar información, junto a sus familias, sobre la temática que estén trabajando o alguna cuestión específica.

La forma de acceder al conocimiento era a través de los docentes, la lectura de libros y las revistas. Su marido tuvo y tiene influencia en ella, en el

sentido profesional. Ambos estudiaron juntos, se regalaban libros de grandes referentes pedagógicos, tal es el caso de Freinet, o la suscripción a la revista “Cuadernos de Pedagogía”. Su experiencia más grata y significativa fueran las prácticas, poniendo en práctica algunas de las técnicas de Freinet. Julia tenía libertad porque casi desde el primer momento la dejaron sola. Ahí comenzó a programar y a interesarse por prácticas educativas innovadoras.

El conocimiento que impartían los docentes en la Universidad era académico y muy convencional. Lo vivió de esa forma. Tras estudiar el Máster, en el curso 2012/2013, se dio cuenta del valor de estudiar una carrera. Llegando a apasionarle la investigación. En el Máster tuvo la oportunidad de publicar una narrativa sobre su práctica como docente y el relato de una experiencia de innovación.

Fue durante la carrera donde se forjó su ideología política, muy cercana a lo socialdemócrata. Le preocupan las injusticias y las desigualdades sociales. Muestra su descontento hacia las reformas educativas por el agobio que genera entre el colectivo del profesorado. Le disgusta el papel que desempeña la Administración Educativa, señalando que no tienen en cuenta y desconocen la realidad de las aulas. *Su papel se limita a promover la cumplimentación de información.* Se siente identificada con la LOGSE porque supuso un cambio importante. Asimismo, considera que antes se recurría más a la innovación, destacado que ha habido un retroceso.

Uno de los aspectos a destacar de Julia es su motivación hacia la formación permanente, repercutiendo significativamente en su práctica en el aula y en el aprendizaje del alumnado. La formación le proporciona las herramientas necesarias para defender su labor, para incorporar nuevas ideas y planteamientos, así como para reflexionar sobre su práctica cotidiana. Los cursos que realiza están relacionados con la innovación educativa y las buenas prácticas. La actualización es un motor excepcional para Julia.

Es una docente que no se cobija en el silencio de su práctica, aportando a toda la comunidad educativa, las experiencias que lleva a cabo en su aula, con sus escolares. Da a conocer su labor como profesional mediante la publicación de artículos en revistas de impacto y de divulgación educativas. Su compromiso con el campo de la enseñanza, la conduce, además, a participar en proyectos de innovación y de investigación del campo universitario. Abriendo las puertas de su aula a investigadores sociales.

Su ejemplaridad le brinda la oportunidad de impartir ponencias en Centros del Profesorado y Universitarios en los que transmite su ejercicio como docente. Enriqueciendo, a su vez, el aula con sus experiencias.

A lo largo de su formación permanente ha tenido contacto con Movimientos de Renovación Pedagógica, donde asistía a seminarios sobre música, lectoescritura, expresión corporal... Estos seminarios se integraban en el colegio en el que impartía docencia su marido. Siempre con el objetivo de ir progresando en su práctica. También participaba en las Escuelas de Verano de Huelva, donde se impartían cursos de diversas temáticas.

Algunas de sus declaraciones que sintetizan la importancia otorgada a la formación permanente, se resumen en: “Casi siempre lo que voy

aprendiendo repercute en el aula, en mi forma de pensar, en mi forma de actuar, sin darme cuenta yo". "Con toda la formación he experimentado cambios muy notables, mi práctica es producto de todo lo que he ido aprendiendo a lo largo de los años". "Cuanto más formación tienes más capacidad y más facilidad para seguir avanzando".

La **tercera dimensión binocular** se relaciona con la *trayectoria profesional*, embarcándonos en la experiencia profesional. Desde esta dimensión nos interesa analizar los diversos caminos por los que han transitado las docentes hasta llegar a su actual ámbito de trabajo, a la par que conocer sus condiciones de trabajo, valoraciones, experiencias y vivencias significativas.

Diferentes han sido los caminos y los trayectos que Julia ha tenido que recorrer en sus años de docencia. No obstante, la estabilidad llegó en el año 98-99 (cuando llevaba justo diez años de docencia. Una etapa dentro del desarrollo profesional caracterizada por la *"orientación, formación e inducción"*). Año en el que comenzó en el que es su centro actual, el C.E.I.P. "Virgen del Mar". Diferentes vivencias y experiencias en cada destino. Sin embargo, hay dos hitos relevantes en su docencia: a. su labor en el C.E.I.P. "El Jilguero" y la experiencia del Camaleón, con asesoramiento externo, en el C.E.I.P. "Estrella de Mar". Ambos referentes en su identidad profesional.

En el C.E.I.P. "El Jilguero" le preocupaba la globalización de la enseñanza, el mundo de los afectos, el juego como medio de aprendizaje, y hacía que en su práctica se viera reflejado todo lo que iba aprendiendo. Le interesaba que los niños y las niñas se lo pasaran bien, que aprendieran, pero sin agobios; disfrutando de las actividades que programaban. Tenía un equipo, y es algo que en la actualidad echa de menos, incluso llegándose a plantear formar un grupo de trabajo en el centro. Una frase trascendental: *"Todo estaba en agitación como nuestras aulas e ideas"*. Apunta que fueron años muy buenos, llenos de ilusión, actividad y relaciones en el campo profesional. Aquí se muestra ese "ilusionismo" de los primeros años de docencia, esas ganas de innovar y de "crear".

Tras pasar un tiempo en un destino, caracterizado por el desgaste, en una etapa aburrida y monótona, llena de formalismos (el equipo del "El Jilguero" fue desglosado para optimizar recursos a otros centros) llegó la luz. Cuando todo parecía monotonía se les presentó la oportunidad de colaborar con un grupo de investigación de la Universidad de Huelva, cuya filosofía se encomienda a los proyectos de trabajo o de investigación escolar.

Este proyecto supuso su inicio en los proyectos de trabajo, metodología asentada en su práctica a día de hoy con unas bases profundas. Julia considera que *"para mí fue otra etapa de mi vida como docente"*. Aprendieron a realizar análisis de contenidos, análisis didáctico, diarios de clase, tramas en evolución. Implicaron a toda la comunidad educativa, tuvieron colaboradores externos, los niños y las niñas se involucraron y aprendieron. Aunque han pasado años (2002) desde este primer proyecto sigue siendo un hito muy reconocido y admirado. De esta experiencia se publicó un artículo en la revista Cuadernos de Pedagogía.

Desde esa práctica singular hasta ahora, ha consolidado su práctica con el trabajo por proyectos, como una alternativa estable para su acción docente.

La **cuarta dimensión binocular** nos conduce a su *práctica actual* (2012/2013). Desde aquí pretendemos conocer las relaciones sociales, las bases de su práctica y la metodología que emplea en el aula.

Julia es una docente que se implica con sus escolares, fomenta la participación y la autonomía en ellos. Les ofrece responsabilidades compartidas. Las familias constituyen un apoyo excepcional para su práctica. Les involucra en su práctica, brindándoles la oportunidad de participar en la clase. Asumen el rol de apoyo. Las relaciones con las familias son amables y cercanas. Considera que las familias valoran cada vez más que sus hijos e hijas aprendan, que tengan motivación. En su historia de vida queda latente el manifiesto que realizan los padres y las madres, reclamando una mayor participación. Su preocupación radica en mantener la participación de las familias en el Consejo Escolar, en palabras de Julia: *“He tenido madres batalladoras en el Consejo Escolar que han querido impulsar innovaciones y se han chocado contra la pared”*. Esta apreciación de Julia nos indica la necesidad de mantener una relación estrecha con los padres y las madres, como ejes para el impulso de innovaciones educativas. Es un respaldo para que el docente o la docente implementen este tipo de experiencias.

Como referentes en las bases de su práctica cuenta con la *“actividad”* y la *“participación activa”*, vectores, además, de la dinámica de enseñanza, unido a la expresión de ideas y a la comunicación oral en el aula.

Su metodología se encuentra consolidada gracias a los Proyectos de Trabajo. Planifica siguiendo las fases de esta metodología, profundizando e indagando en el objeto de estudio antes de trabajarlo en el aula (actualización docente). Su evaluación va acorde a sus principios pedagógicos y se ajusta a la metodología que implementa. En este caso, promueve una evaluación formativa y continua, con observaciones diarias del alumnado, revisiones de progreso y el diario como instrumento áptico tanto para la reflexión docente como para anotar el progreso del alumnado. Por otro lado, muestra su descontento sobre la idea que la Administración Educativa mantiene respecto a la evaluación. Julia considera que tal como la imponen le incomoda. No obstante, discurre que es esencial.

Su aula no queda vinculada a un único material curricular. Los materiales que emplea son diversos. En su planteamiento didáctico tienen cabida todo tipo de materiales, aunque preferentemente le interesan aquellos con los que se pueda experimentar, manipular y todos los que procedan del entorno. Asimismo, los materiales que aportan los escolares enriquecen la vida del aula. La motivación de los niños y las niñas por los temas que trabajan en la clase, les impulsa instintivamente a llevar materiales al aula. Existe un rincón específico para trabajar cada proyecto, el cual se inunda constantemente de las aportaciones de los escolares. Los materiales que ellos aportan suelen ser del entorno o procedentes de su hogar familiar. Otros los

elaboran ellos. Su preocupación por los materiales viene de la niñez, ya que a Julia le encantaba buscar animales, realizar trajes para sus muñecas...

Los materiales y recursos se utilizan en función de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Éstas son el esqueleto de la acción educativa, desde donde tiene sentido la práctica. En su infancia Julia se aburría pero, su labor como docente va encaminada a que los niños y las niñas disfruten de su aprendizaje, que vivan la escuela. Para ello, diseña actividades variadas y con diferente funcionalidad, desde la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación (proyección de audiovisuales, rincón del ordenador, búsqueda de noticias...), las rutinas (que aportan estabilidad), el uso de dinámicas varias, las dramatizaciones, hasta las salidas, entre otros. Habitualmente, suelen realizarse de forma grupal. El agrupamiento, lo plantea de la siguiente manera:

“Respecto al agrupamiento del alumnado en la clase, en tres años eran grupos más grandes, como eran más pequeñitos se agrupaban según las actividades que íbamos haciendo. Unos iban haciendo unas cosas que eran actividades más autónomas mientras yo me ponía con otros grupitos, donde realizábamos otra actividad en la que tenía que estar más presente.

Ya en cuatro años pensé que quizás -porque yo cambio mucho- la verdad, voy adaptando los grupos y las cosas según como vaya yo viendo y las necesidades que voy observando, si percibo que una cosa no funciona tal como está, cambio y la pongo de otra manera, entonces en 4 años digo pues vamos a hacer cuatro grupos, ¿por qué queréis? Por colores, pues venga por colores, después por frutas...

Este año digo ¿por qué queréis ser? Les dejé elegir, que se sentaran donde quisieran, porque digo yo bueno, ¿por qué tengo yo que obligarlos a que se sienten a la fuerza en un sitio? Voy a dejarlos que ellos elijan. Pero, al final tuve que empezar a cambiarlos de sitio, porque no consideraba que era el más adecuado que estuviera. Ahí influí yo un poquillo para que se cambiaran en algunas actividades, pero ahora mismo les estoy dejando que se agrupen donde quieran ellos”.

El uso de la alfombra es diario, prácticamente, es el espacio que más se utiliza en el aula. Potenciando el debate y la comunicación entre ellos. Es un espacio para las rutinas iniciales del día a día, para la puesta en común de las actividades, para plantearles nuevas. Si existe un conflicto en el aula y atañe al grupo se reflexiona allí. Supone la otra cara de la moneda de la infancia de Julia en la escuela, silencio frente a expresión.

Una de las cuestiones que más nos sorprendió fue cuando le preguntamos sobre la organización del aula. Una imagen oscura, fría y gris, da paso a un marco contrapuesto, el aula que vivió Julia en su infancia y adolescencia evoluciona a una clase llena de vida, esa consideración de aula convencional no da lugar en su imaginario personal, social y escolar. Su aula se llena de las cosas que van aprendiendo sus escolares. Ella señala que “las clases y las paredes de alrededor de mi clase son las que van con la historia del curso. Es la historia del curso”

Su palabra nos transmite que al inicio de cada curso el aula se encuentra vacía:

“Yo hay una característica que siempre la ha habido y es que cuando empiezo están vacías. A medida que van avanzando en edad se van rellenando, al principio están vacías porque solo tengo los juegos... que yo veo que son más apropiados para la edad que tienen, a medida que va avanzando el curso, que va habiendo más producciones, ellos van viendo sus trabajos y producciones, van haciendo sus murales, es cuando se va pegando por las paredes. Yo no suelo poner nada de dibujitos de Disney... que yo no ambiente la clase. La clase se va llenando de las cosas que van aprendiendo y trabajando”.

Uno de los obstáculos en la vida del aula guarda relación con el tiempo. Una de las limitaciones que más preocupa al colectivo docente. Es consciente que trabajar de la forma en que ella lo hace, necesita mucha dedicación y tiempo fuera del colegio para seguir avanzando. Las planificaciones, la elaboración de materiales, la búsqueda de información... lo realiza en casa. Por ello señala la necesidad de establecer un grupo de trabajo en el centro, para asumir las tareas y responsabilidades de forma compartida, desde la colaboración y la cooperación.

La **visión binocular cinco**, trata de analizar *cómo se construye la identidad profesional: el pensamiento pedagógico*. Hablamos de la forma en que se piensa a sí mismo como docente, las imágenes y los sentimientos asociados. El propósito es identificar la filosofía educativa del docente y cómo la misma repercute en el aprendizaje del alumnado, además de permitir al docente valorar su trayectoria profesional desde su propia reflexión.

Sus señas de identidad van en la línea de las corrientes de renovación pedagógica e innovación educativa. Su preocupación formativa, como manifestábamos anteriormente, se encuentra ligada a tales movimientos educativos. Una identidad que se ha ido forjando a lo largo de su trayectoria vital y profesional, con raíces en su infancia, momentos de reflexión durante su formación inicial, vivencias que suponen fragmentos en la construcción de su identidad. Las primeras tentativas hacia la innovación educativa desde la pedagogía de Freinet en sus prácticas y la lectura de libros referentes en el panorama educativo.

Unida a su identidad se encuentra su filosofía como docente. Julia tiene presente las altas expectativas en el alumnado, conseguir logros significativos en ellos, que tengan afán por aprender y lo consigue gracias a su trabajo mediante proyectos. Uno de sus objetivos principales es que su práctica tiene que repercutir en el alumnado, de ahí su preocupación por la actualización constante.

En este instante entramos en una fase en la que vamos a reflexionar sobre las aspiraciones, los hitos influyentes, las afinidades y preferencias, las expectativas y las insatisfacciones de Julia. Entramos en ese camino en el que valoración es muy importante.

La **sexta visión binocular** nos acerca a los *propios deseos* de la docente, a sus esperanzas y aspiraciones. Julia tiene la esperanza de que sus escolares se lleven un recuerdo muy agradable de su paso por la etapa. Esta esperanza de la docente se contrapone con los recuerdos de su escuela. Julia no tiene recuerdos bonitos de ella, pero esta vivencia, ha conducido a la

docente a modificar su recuerdo con la visión de sus escolares en torno a la escuela. Siempre se ha preocupado de que su hijo ame la educación, la disfrute y esta idea se la traslada a sus escolares.

Otra de sus preocupaciones más esenciales es seguir aprendiendo, no dejar de hacerlo nunca: *“sé que nunca dejaré de aprender y para ello es necesario continuar con mi formación, intercambiar experiencias, trabajar en equipo, reflexionar sobre lo que hago, sobre lo que es importante enseñar y sobre lo que merece la pena que aprendan los niños y niñas que van a estar conmigo tres años”*.

En la **séptima visión binocular**, afrontamos los hitos reseñables e influyentes en su trayectoria profesional. Nos referimos a aquellas experiencias durante su ejercicio docente que marcaron un antes y un después en su identidad como docente. Es decir, nuestro propósito es *conocer experiencias educativas que han influido significativamente en la identidad del docente*.

Como hitos señalamos la influencia que sus padres han tenido sobre sus hijos e hijas, creándoles expectativas. La consideración de la profesión docente en su familia, principalmente, en la figura femenina, porque se presta a compaginar la vida en el hogar con la labor docente en el centro educativo. En el plano laboral, manifestamos su descontento con la reforma educativa, aunque podría ser considerada como una insatisfacción, los incluimos como hito porque se ha producido en Julia una cierta desmotivación en la imagen que ahora se tiene de los centros educativos, considerando que se han convertido principalmente en centros de trabajo, donde radica el individualismo. Es una etapa en la que no se encuentra optimista. Asimismo, se ha acordado en la localidad donde ella reside y es docente (Punta Umbría) que para el curso 2012/2013 se restrinja las salidas del alumnado al entorno, en señal de protesta ante la reforma educativa. Es un aspecto contraproducente para su práctica, ya que, el empleo de las salidas y el contacto con el entorno es un continuum en la vida del aula. Sin embargo, busca las herramientas para solventarlo, por ejemplo, realizándolas por las tardes.

Uno de los hitos más destacables fue la experiencia del Proyecto *“El camaleón: un amigo entre las dunas”*. A raíz de este proyecto comenzó a impartir ponencias por los Centros del Profesorado (CEP) y en la Universidad, como ejemplo de buena práctica. Este fue su primer proyecto de trabajo y sus raíces datan del año 2002.

La **octava visión binocular**, se centra en las afinidades y preferencias de Julia, tanto en el ámbito escolar, como político y cultural.

En el ámbito educativo destacar su atracción por el mundo educativo de los más pequeños y la psicología evolutiva. Desde el plano cultural, los intereses cinéfilos van de la mano de películas de novela negra, trama, intriga, Guerra Civil y, en el plano lector, se desvive por los libros de la escritora Isabel Allende. Se encuentra suscripta a revistas, como por ejemplo, National Geographic y le apasiona leer experiencias de otras personas. Julia es una docente que cuida sus gustos culturales, es selectiva en la elección de películas, analizando aquellas que se han llevado algún Goya u Óscar. Antes

de ir al cine (asiste siempre que puede) indaga e investiga sobre la película y sus críticas. Lo mismo ocurre con los libros, en este caso, se deja asesorar por su marido o por sus preferencias.

La relación con las madres es tan estrecha que inclusive le regalan libros.

La **novena visión binocular** nos muestra las *expectativas*. Como no todo queda en el presente o en el pasado, nos interesa vislumbrar las expectativas o proyectos futuros de las docentes, en materia educativa o respecto a su trayectoria profesional. En el curso 2013/2014 Julia comenzaría su labor como docente de primaria. Ese es su proyecto más inmediato. Y desde esta perspectiva no perder la metodología infantil. *Tiene miedo e inseguridad al desarrollo de las clases en esta nueva etapa, y busca referentes en docentes que emplean métodos desligados de una enseñanza más convencional*. Aunque se encuentra motivada y satisfecha, abierta a nuevos retos educativos que se presenten. Digamos, que un aspecto contrarresta el otro. Un proyecto que no es nuevo en Julia, es continuar con la formación. De hecho, se está sumergiendo en el mundo de las tecnologías educativas asistiendo a cursos de pizarras digitales, en los que está descubriendo nuevas funciones y posibilidades para la dinámica de enseñanza.

Finalmente, afrontamos la **décima visión binocular**, que analiza las *insatisfacciones docentes*. Algunas de ellas las hemos ido presentando a lo largo de la interpretación. Fundamentalmente, destacamos su visión acerca de las leyes educativas. Desde su óptica no ponen en práctica lo que aparece redactado y no tienen en cuenta la realidad de las aulas.

XI.III.VII. Análisis de Incidentes Críticos.

Junto al análisis precedente, adoptamos una perspectiva más focalizada en torno a dos hitos representativos en la Historia de Vida de Julia que marcaron particulares dimensiones o rumbos en su vida profesional, influenciando a su rol, estrategia y concepción docente. Una vez identificados y codificados los incidentes críticos, procedemos a su análisis.

XI.III.VII.I. Incidente crítico 1.

Pasado	Incidente crítico 1			Futuro
Centro específico Educación Infantil. Protagonismo compartido. Excursiones, salidas...	<i>A esta etapa le siguió otra más aburrida y monótona, llena de formalismos. Los centros específicos de Educación Infantil desaparecieron, nuestro equipo fue desglosado para “optimizar recursos”, según nos comentaron</i>	<i>El desgaste que produjo este hecho hizo que mi compañera y yo adoptásemos, sin oponer demasiada resistencia, como material de uso para los niños y las niñas, lo libros de la editorial que tenían en el centro en ese momento</i>	<i>Todo esto iba conformando mi pensamiento en otra forma de actuar, la esperanza de dar un giro a mi práctica, de volver a sentir la ilusión por el trabajo bien realizado.</i>	El cambio se produjo cuando desde la Universidad les propusieron colaborar en un grupo de investigación de trabajo por proyectos. En este momento el equipo de maestras de Educación Infantil se estaba ampliando, ya que el centro se remodeló y se constituyó con dos líneas, era la ocasión de formar otra vez un buen equipo de trabajo
Nos fuimos acomodando a la nueva situación, añorando los años pasados pero sin romper con la rutina en la que nos veíamos cada vez más implicadas La formación que seguía recibiendo como maestra, paralela a mi actuación en el aula, generaba unas contradicciones que hacía que me sintiera cada vez menos satisfecha y más incómoda con la utilización encorsetada de un material impuesto desde fuera	<u>Desestabiliza:</u> ⇒ Rol docente (funciones a desarrollar como docente). ⇒ Concepción docente (principios y creencias personales sobre enseñar, aprender y evaluar el aprendizaje en las que la docente se basa para desarrollar la docencia). ⇒ Estrategia docente (estrategias y procedimientos didácticos que la docente emplean para organizar la actividad de enseñanza-aprendizaje). Inicio: Etapa de profesionalidad completa. Estabilidad y compromiso. 4 ° ciclo vital Incidente Crítico laboral			

Tabla 11.55: Análisis de incidente crítico 1.

El **incidente crítico 1**, nos dirige hacia una etapa de su vida profesional profunda, en el sentido de la evocación que realiza la docente sobre este período. Un incidente crítico condicionado por un pasado o experiencia anterior dotada de grandes dosis de significatividad para la práctica de Julia. Una escuela de Educación Infantil con un grupo de maestras comprometidas con la mejora de la escuela. Un espacio donde se estableció un hervidero de ideas innovadoras.

La inestabilidad llegó cuando desglosaron al colectivo de docentes a otros centros de la provincia de Huelva. La Administración educativa aprobó una orden que tenía como finalidad la unificación de la etapa de Educación Infantil y la Etapa de Educación Primaria en una misma institución escolar especializada.

Esta situación desestabilizó a: al rol, a la concepción y a la estrategia docente. El incidente se encuentra relacionado con el campo laboral/profesional. Supuso un *cambio accidental* (representa un momento problemático importante, pero episódico en la vida).

Resolución: acomodación a la cultura escolar del centro educativo al que fue derivaba. Asumir una metodología condicionada por una metodología, sin poner demasiada resistencia. Momento de descontento y apatía.

Reflexión posterior: “*Todo esto iba conformando mi pensamiento en otra forma de actuar, la esperanza de dar un giro a mi práctica, de volver a sentir la ilusión por el trabajo bien realizado*”.

Posible cambio: La luz llegó cuando desde la Universidad les propusieron –a su compañera y a ella– colaborar en un grupo de investigación. Con la formación externa que recibieron y su posterior seguimiento, se adentraron en el campo de los proyectos de trabajo y la investigación escolar.

XI.III.VII.II. Incidente crítico 2.

Pasado	Incidente crítico 2			Futuro
Las familias entraban en el aula y las salidas eran un continuum en la dinámica de enseñanza	<i>“Como este año se dijo que no se podían hacer salidas en señal de protesta con la reforma educativa (todos los colegios de la zona), las madres han realizado actividades en la biblioteca, con cuentacuentos”</i>			
“A mí me parece muy triste la inmunción que vamos a sufrir en educación. Me parece muy penosa.	<u>Desestabiliza:</u> ⇒ Rol docente (funciones a desarrollar como docente).	<i>“Yo no estaba muy por la labor de estas medidas de protesta, porque es necesario el contacto con el medio, fuera del aula”</i>	<i>Realización de las salidas por las tareas, fuera del horario académico</i>	“Precisamente los últimos años para mí van a ser los peores, porque si lo tuviera que dibujar en un gráfico, en la escala mía profesional, casi siempre iba hacia arriba, siempre en positivo, pero me da la impresión de que cada vez va a peor”
	Etapas de estancamiento y jubilación. 5º ciclo vital			
	Incidente Crítico laboral/político			

Tabla 11.56: Análisis de incidente crítico 2.

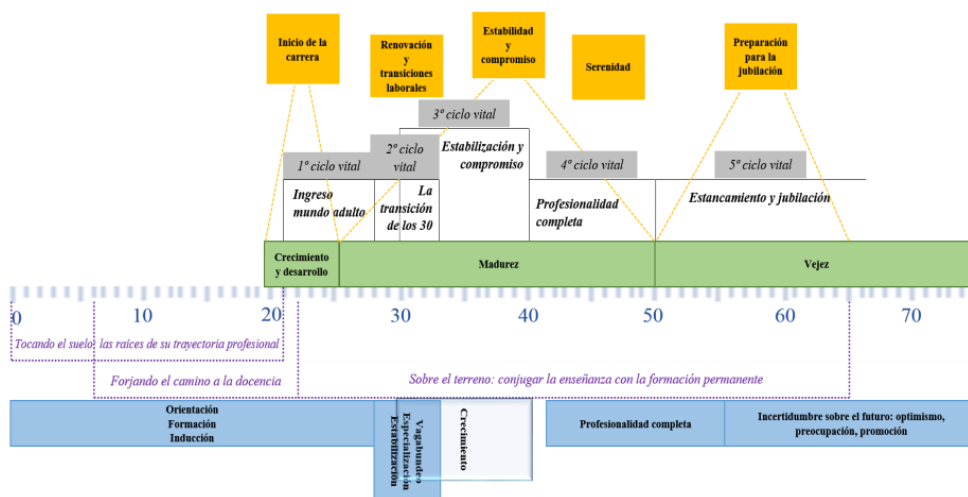
El **incidente crítico 2**, dibuja el panorama educativo de Julia, su descontento hacia la Reforma Educativa y las medidas que se están tomando en señal de protesta. Ella es partidaria de la reivindicación, pero con esta medida ha tenido que tomar otras posibilidades si quería seguir teniendo como base el contacto con el medio y el entorno.

El incidente se encuentra relacionado con la etapa de estancamiento y jubilación, en el 5º ciclo vital. Este hecho puede desestabilizar su rol docente, las funciones a desarrollar en el centro. En su Historia queda latente este descontento y la percepción actual que tiene de las instituciones escolares. Considerando que actualmente las instituciones educativas se han convertido en centros de trabajo donde predomina el individualismo.

Ante tal situación, buscó la forma de que las familias siguieran participando en el centro escolar, para lo que propuso actividades en la biblioteca, con cuentacuentos. Las salidas las realizaba por las tardes. Tal es el ejemplo del proyecto de los árboles.

No obstante, con su actitud de apertura, apuesta por seguir aprendiendo hasta que se jubile. Respecto a su labor como docente se siente muy satisfecha y motivada, por ello no deja de plantearse nuevos retos educativos.

Por otra parte, teniendo en cuenta la codificación cronológica –expuesta en el diseño del estudio subjetivo– identificamos las **fases de desarrollo profesional de la docente**¹⁰¹



En este caso, partimos de diversas teorías que analizan el desarrollo profesional y el ciclo de vida de los docentes, tratando de mostrar un proceso en el que entender y comprender en profundidad cada tránsito o período en las diferentes trayectorias de la informante.

Desde su infancia hasta el inicio de su carrera como docente, cuando accedió al cuerpo de funcionarios, en el año 1988, transcurrió por la fase de orientación, formación e inducción. Experimentó el ingreso en el mundo adulto (1º ciclo vital), ubicándose en un período de crecimiento y desarrollo hacia su trayectoria profesional. Inicio de la carrera, 20-24 años. Esta etapa se da en Sevilla (Colegio de Monjas, Instituto público y Escuela de Magisterio).

Las siguientes etapas tienen como base la enseñanza, conjugada, a su vez, con la formación permanente. El primer destino tras aprobar las oposiciones fue Aljaraque, seguido de Lepe (un curso). En este momento se situaba en el segundo ciclo vital (La transición de los 30). Caracterizado por ser un período de Renovación y transiciones laborales. Es un tiempo propio del vagabundeo, la especialización y la estabilización, con características propias del crecimiento. Edad 28-30 años aproximadamente.

Con su etapa en el C.E.I.P. “El Jilguero” (Punta Umbría), el C.E.I.P. “Platero” (Cartaya) y regreso al C.E.I.P. “El Jilguero” se adentra en la fase de estabilización y compromiso (3º ciclo vital). Su práctica vive momentos de altos y bajos, experiencia significativa en la vida de Julia frente una etapa de

¹⁰¹Ver codificación cronológica en el proceso de análisis del estudio subjetivo (Diseño del Estudio Subjetivo)

descontento y vuelta a esa experiencia remarcada. Un período de madurez y de crecimiento. Edad 30-38/39 años.

En el centro educativo actual lleva desde el año 1998, justo diez años después de aprobar las oposiciones. En él ha vivido un ciclo vital completo (4º), caracterizado por un período de serenidad y una etapa de profesionalidad completa. Su práctica se vinculó hacia los proyectos de trabajo y se estabilizó con ellos. Al 5º ciclo vital accedió con 50 años, iniciándose en una etapa de preparación para hacia la jubilación y en la fase de estancamiento y jubilación. Se encuentra en un momento de incertidumbre sobre el futuro: optimismo, preocupación y promoción. Su proyección es la etapa de educación primaria, con cierta preocupación sobre la metodología de enseñanza y el desconcierto en torno a la política educativa.

XI.III.VIII. Biograma.

Asimismo, presentamos el **Biograma** de la trayectoria personal y profesional de Julia. Tal como reflejamos en el diseño de la investigación, éste presenta las siguientes partes diferenciadas:

- vi. El eje sobre el que se marcan los datos (una barra rectangular de color negro).
- vii. Los años o períodos que se marcan para indicar la escala (en el eje rectangular).
- viii. Los acontecimientos -con ciertas dosis de significatividad en la identidad docente- pertenecientes a cada uno de los períodos señalados (en la parte superior de la barra cronológica). Estos acontecimientos los acompañamos de texto y de imágenes, para clarificar y comprender, desde una visión general, cada una de las parcelas de la vida de cada docente.
- ix. Asimismo, dividimos los períodos en tres etapas: (1) tocando el suelo: las raíces de su trayectoria profesional (antes) de color azul oscuro, (2) forjando el camino a la docencia (durante) de color verde y (3) sobre el terreno: conjugar la enseñanza con la formación permanente (después) de color mostaza. Gráficamente, las etapas se representan en el nivel intermedio, es decir, entre los períodos y los acontecimientos.
- x. En la parte inferior del Biograma exponemos la valoración a cada uno de los acontecimientos, acompañado, al mismo tiempo, de imágenes que representan a algunas de esas reflexiones.

Biograma de Julia

ACONTECIMIENTOS

Nace en Paymogo (Huelva).
Sus padres vivían en Marruecos cuando ella nació.
Vivió hasta los cinco años allí.
Su padre era maestro y estuvo ejerciendo la docencia dieciséis años en Marruecos.
Tiene cuatro hermanos (todos trabajan en el sector sanitario excepto Julia).
De regreso a Marruecos se trasladaron a Coca de la Piñera (Sevilla).

Colegio de Monjas de Sevilla

Instituto Público de Sevilla

Comienza sus estudios de Magisterio en la Escuela Normal de Sevilla, ubicada en la Gran Plaza.
Primeros pasos en la docencia: prácticas de Magisterio en un colegio de Camas (Sevilla) y posterior sustituciones.

Se casó.
Traslado a Punta Umbria.
Nacimiento de su único hijo

1988. Aprobó las oposiciones definitivamente.
Segundo destino en un colegio de Lepe (Huelva)

Tercer destino provisional: colegio de Infantil El Jilguero de Punta Umbria (Huelva)

Destino definitivo en el colegio "Platero" de Cartaya (Huelva)

Vuelta al colegio El Jilguero

Traslado de colegio, actual Virgen del Mar de Punta Umbria (Huelva)

Tocando el suelo: las raíces de su trayectoria profesional

Forjando el camino de la docencia

Sobre el terreno: conjugar la enseñanza con la formación permanente

CONTEXTO SOCIAL Y FAMILIAR EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

EDUCACIÓN PRIMARIA

EDUCACIÓN SECUNDARIA

1976

1982

1988-1989

1989-1991

1991-1993

1993-1998

1998 HASTA LA ACTUALIDAD

VALORACIÓN

Sus padres siempre han tenido el deseo que sus hijos estudiaran, que tuvieran un futuro brillante, por eso, cuando regresaron de Marruecos se trasladaron a Sevilla, pensando que en un pueblo como Paymogo no había perspectiva de futuro.

Estudia por sus padres. Su padre era maestro y su madre ama de casa (apasionada de la lectura). Desde siempre han considerado que ella iba a ser maestra. No le gustaba la escuela. La consideraba aburrida. Recuerdo del aula como "El Florido Pensil", gris y convencional.

*Paso de una enseñanza de corte religioso a una enseñanza pública. Recuerdo especial de un profesor de francés. Interesada en asignaturas relacionadas con la creatividad y el arte. Prácticas en el laboratorio.

Estudia Magisterio.
*Ser una carrera destinada a la mujer, por ser compatible trabajo-familia. Su madre y su tía eran docentes.
Escogió la rama de francés y de lengua.
Se forja su ideología política. Transición democrática.
*Realizó las prácticas en una escuela de Camas por ser la más cercana a su lugar de residencia. Su padre conocía al director.
Ejerció de docente incorporando ideas extraídas de algunas obras de Freinet.
Cuando finalizaron las prácticas, realizó algunas sustituciones.
Compromiso con la enseñanza

*En Punta Umbria su marido ejercía docencia en el CEIP "Los Pinos".

*Anteriormente se presentó tres veces. El primer destino fue Aljaraque (Huelva), un lugar de tránsito (un mes cubriendo una baja).
*Ilusión por el comienzo. No era lo que había soñado. Adaptación a la cultura del centro, búsqueda de recursos.

*Experiencia positiva. Prácticas activas, centradas en el estudiante. Grupo de docentes implicados con la enseñanza, trabajo cooperativo y colaborativo. Elaboración de materiales y recursos. No empleaban el libro de texto.

*Nostalgia del El Jilguero. Escuela más convencional. Uso del libro de texto, pero elección libre de la editorial. Matriculó a su hijo en esta escuela.

*De nuevo en el paraíso. Asistencia al seminario de educación alternativa en el CEIP "Los Pinos" de Punta Umbria. Asumió el cargo de directora durante dos años, el cargo de secretaria un curso y coordinadora otro curso. Cuando llevaba dos años ejerciendo la dirección, desglosaron al equipo docente a otros colegios.

*Año 2000-2002. Remodelación de la escuela. Traslado de docentes de infantil a una escuela colindante "Estrella de Mar". Primera experiencia en Proyectos de Trabajo con asesoramiento externo y seguimiento. Se adentraron en la investigación escolar con la experiencia "El camaleón: un amigo entre las dunas". Publicación en revista de divulgación. A día de hoy, concibe la escuela como "un lugar de trabajo". Huye de los esquemas tradicionales.

The Future

NEXT EXIT

ILUSIÓN

<i>Biograma de Julia</i>			
<i>Etapas</i>	<i>Cronología Hechos</i>	<i>Acontecimientos</i>	<i>Valoración</i>
1. Tocando el suelo: las raíces de su trayectoria profesional (ANTES)	Contexto social y familiar en la infancia y adolescencia	Nacimiento en Paymogo hace 56 años. Sus padres vivían en Marruecos cuando ella nació. Vivió hasta los cinco años en Marruecos. Su padre era maestro y estuvo ejerciendo la docencia en ese país durante 16 años. Tiene cuatro hermanos. Todos ellos excepto Julia trabajan en el ámbito sanitario. De regreso a Marruecos se trasladaron a Coca de la Piñera (Sevilla)	*Sus padres siempre han tenido el deseo que sus hijos/as estudiasen, tuvieran un futuro brillante, por eso, cuando regresaron de Marruecos se trasladaron a Sevilla, pensando que en un pueblo como Paymogo no había perspectiva de futuro.
2. Forjando el camino de la docencia (DURANTE)	Primaria	Colegio de Monjas de Sevilla	*Estudia por sus padres, su padre es maestro y su madre ama de casa (apasionada de la lectura). Desde siempre han considerado que ella iba a ser maestra. No le gustaba la escuela, la consideraba aburrida. Recuerdo del aula como “El Florido Pensil”, gris y convencional.
	Instituto	Instituto Público de Sevilla	*Paso de una enseñanza religiosa a una enseñanza pública. Recuerdo especial de un profesor de francés. Interesada en las asignaturas relacionadas con la creatividad. Prácticas en el laboratorio.

3. Sobre el terreno: conjuguar la enseñanza con la formación permanente (DESPUÉS)	Magisterio (1976)	Escuela Normal de Sevilla, ubicada en la Gran Plaza.	*Ser una carrera destinada a la mujer, por ser compatible trabajo-familia. Su padre y su tía eran docentes. Escogió la rama de francés y de lengua. Se forja su ideología política. Transición Democrática.
	Inicios	Primeros pasos en la docencia: prácticas de Magisterio en un Colegio de Camas (Sevilla) y posterior sustituciones.	*Hizo las prácticas en este colegio por ser el más cercano a su lugar de residencia. Su padre conocía al Director. Ejerció de docente, incorporando sus ideas de la enseñanza (obras de Freinet). Primeras tentativas de innovación educativa. Cuando finalizaron las prácticas, realizó algunas sustituciones. Compromiso con la enseñanza.
	1982-1983	Se casó. Traslado a Punta Umbría. Nacimiento de su único hijo.	*En Punta Umbría su marido ejercía la docencia en el C.E.I.P. “Los Pinos”.
	1988	Aprobó las oposiciones definitivamente.	*Anteriormente se presentó tres veces. El primer destino fue Aljaraque, un lugar de tránsito (un mes cubriendo una baja).
	1988-1989	Segundo destino en un colegio de Lepe (Huelva).	*Ilusión por el comienzo. No era lo que ella había soñado. Adaptación a la cultura del centro, búsqueda de recursos.
	1989-1991	Tercer destino provisional colegio de Infantil “Ave del Mar” de Punta Umbría (Huelva).	*Experiencia positiva. Prácticas activas, centradas en el estudiante. Grupo de docentes implicadas con la enseñanza, trabajo cooperativo y colaborativo. Elaboración de materiales y recursos.

			No empleaban el libro de texto.
1991-1993	Destino definitivo en el colegio “Platero” de Cartaya (Huelva).		*Nostalgia del colegio “Ave del Mar”. Escuela más convencional. Uso del libro de texto, pero elección libre de la editorial. Matriculó a su hijo en este colegio.
1993-1998	Vuelta al colegio “Ave del Mar” de Punta Umbría (Huelva)		*De nuevo en el paraíso. Asistencia a seminario de educación alternativa en el C.E.I.P. “Los Pinos” de Punta Umbría (Huelva). Asumió el cargo de directora durante dos años, el cargo de secretaria un curso y coordinadora otro curso. Cuando llevaba dos años ejerciendo la dirección desglosaron al equipo docente a otros colegios, llegó una nueva ley que decía que los colegios tenían que ser de infantil y de primaria.
1998-Hoy	Traslado de colegio, actual destino C.E.I.P. “A contracorriente” de Punta Umbría (Huelva).		*Año 2000-2002. Remodelación de la escuela. Traslado de docentes de infantil a una escuela colindante “Estrella de Mar”. Primera experiencia en Proyectos de Trabajo con asesoramiento externo y seguimiento, se adentraron en la investigación escolar (Proyecto de “El Camaleón: un amigo entre las dunas). Publicación del mismo en Cuadernos de Pedagogía. Experiencia inolvidable. Actualmente, la escuela como centro de trabajo. Huye de los esquemas tradicionales. Participación de la familia como base. Motivación del alumnado.

XI.III.IX. Mi encuentro con la historia de vida de Julia. Un lugar para la reflexión desde la visión de la investigadora.

Un acontecimiento imprevisto es lo que...provoca el pensamiento: irrumpe en la continuidad temporal y atrae nuestra atención. Resquebraja nuestra tendencia a un saber ya dado. Nos obliga a empezar desde el principio. Lo que ya ha sido pensado es insuficiente para decir lo que ha acontecido. Es algo que no encuentra palabras para ser reconocido

(Zamboni, 2004:22)

Comenzamos este lugar para la reflexión con las palabras de Bastide (1983), cuando menciona que *tomar la historia de vida como uno de los métodos capaces de guiar el buceo en las aguas, sean ellas profundas o no —o de sentir el vértigo de debruzarse en la balastrada para ver mejor aquello que los focos de luz nos permiten aprender de los movimientos de la bailarina (la vida)- es un acto de coraje a ser emprendido por el investigador*. Ciertamente es que asumir la responsabilidad y el atrevimiento de adentrarse en la vida de una persona es un acto de valentía para cualquier investigador, más aún cuando se trata de interpretarlo y comprenderlo. Consideramos las historias de vida como elemento significativo para ahondar en el devenir del ejercicio profesional y de cómo éste se conecta con lo personal, social, político, cultural..., conociendo que cada historia es narrada desde una subjetividad propia y ligada a vivencias, otorgando significado a una forma de ejercer la práctica docente desde lo personal y viceversa.

Continuamos con el primer párrafo del libro *Encuentro con el otro*, de Ryszard Kapuscinski (2006), el cual dice así:

Cuando me paro a reflexionar sobre mis viajes por el mundo, viajes que se han prolongado durante muchos, muchos años, a veces tengo la impresión de que las fronteras y los frentes, así como las penalidades y los peligros propios de estos viajes me han producido menos inquietud que la incógnita, siempre presente y renovada a cada momento, de cómo transcurriría cada nuevo encuentro con los Otros, con esas personas extrañas con las que me toparía mientras seguía mi camino. Pues siempre supone que de ese encuentro dependería mucho, muchísimo, si no todo. Cada uno de ellos era una incógnita: ¿Cómo empezaría?, ¿cómo transcurriría?, ¿en qué acabaría? (11).

La noción de encuentro como nos plantea Kapuscinski, ese estar en un espacio y tiempo en un momento dado, compartido con alguien, con esa persona cuyo relato biográfico ha supuesto uno de los ejes de esta investigación, me deriva como investigadora, al igual que manifiesta Amalia Creus (2011:113), a *creer que mi encuentro con las personas que entrevistara, de lo que ocurriera durante el tiempo compartido con ellas, de las acciones y reacciones imprevisibles marcarían el compás de nuestra relación*. Indudablemente, mi posición como investigadora a lo largo de este proceso narrativo, basado en la reconstrucción de una historia de vida, no

permanece estática, por tanto, ese carácter inestable en la investigación se encuentra de modo permanente en el interior de todo proceso creativo. *Los investigadores creamos historias, producimos modos de comprender e interpretar el mundo, en nuestro caso, el mundo educativo.*

Decir, que de Julia me enamoró su historia, una trayectoria personal vinculada en ciertos momentos a proyectos colectivos, a personas y realidades, con el firme objetivo de transformar aquello que se desligase de sus ideas sobre la enseñanza, evolucionando, con madurez y principios claros, hacia los propósitos y las bases de una “*educación alternativa*”. Una filosofía educativa donde la voz y los protagonistas son y seguirán siendo sus escolares. Desde esta descripción extraemos el marcado componente emocional que de estas palabras se deriva.

Autoras como Brenda Gray (2008) ponen el acento en el papel de las emociones. Critica abordajes que acaban cayendo en una racionalización excesiva de los procesos vividos en la investigación, dando por supuesto la capacidad de control sobre las decisiones que tienen un fuerte componente emocional. Así lo reitera Creus (2011:116) cuando menciona que *las emociones están en todas las dimensiones de la vida, y por lo tanto, también cuando investigamos*. En este sentido, el espacio dialógico compartido con Julia me mantuvo alerta para captar cada detalle de su narración, me renovó por el hecho de vislumbrar lo que se escondía entre bastidores enriqueciendo mi postura, y activó en mí nuevas inquietudes en cada encuentro.

Aquí no existió rutinas que prescribir, reglas para dirigir los pasos, algoritmos que calcular. Existieron deseos, propósitos flexibles y la necesidad de quedar en contacto con lo que es importante (Eisner, 1998). Poco a poco, como gráficamente dijo Fredy Kofman (2001:24), *la comida deja de ser una “cosa en sí” y se transforma en una “cosa cocinada”*. *Se revela entonces su historicidad, su dependencia de un proceso condicionado por las decisiones de quien la elaboró*. La mezcla de distintos ingredientes ha conseguido crear la historia de vida de Julia, fruto obtenido de la cocina de la investigación.

En este espacio para la reflexión me planteo partir de dos interrogantes, que darán coherencia al hilo conductor de la exposición: *¿qué ha supuesto en la investigadora el encuentro con la historia de vida de Julia? ¿Qué legado ha dejado?* Nos centraremos en algunas de las características que el encuentro asumió, de la herencia que ha dejado en la investigadora y que hoy puede recoger. Como señalan Contreras y Pérez de Lara (2010), se trata de explorar la experiencia de investigar como un movimiento interno que nos ocurre como investigadores y en el contacto con la experiencia de lo vivido por otros y otras.

Ese doble juego entre la ética de hacer visible la trayectoria vital de una docente y la necesidad de conocer si esos movimientos de la bailarina (la vida) de otras personas pueden suponer una modificación en nuestra visión del mundo, concretamente, del educativo e incluso del más íntimo y personal. Según Zamboni (2004:18) *la herencia no pasa necesariamente a quienes tienen la misma función... Nunca se sabe quién pueda recogerla... mujeres e incluso hombres, que han estado junto a ti, que te han visto actuar y que te*

han recordado a la hora de poner en orden tu existencia, como investigadora, he tratado de recoger los frutos que Julia un día sembró, los he saboreado y he aprendido de su experiencia (personal, cultural, formativa, social), ayudándome a poner en orden mis ideas sobre el mundo desde diversas ópticas.

Dando respuesta al primero de los interrogantes, *¿qué ha supuesto en la investigadora el encuentro con la historia de vida de Julia?* Nos planteamos, inicialmente, *¿cómo fue el primer encuentro?* Nuestra relación no es casual, ni fruto de la improvisación, tampoco algo azaroso, nuestro encuentro data de hace varios años. Empecé a conocer su práctica docente a raíz del director de esta investigación y de los artículos científicos y de divulgación que Julia ha publicado a lo largo de sus años de docencia. Su práctica es reconocida por la comunidad de su centro y desde el ámbito universitario, donde ella ha impartido ponencias que reflejan experiencias de aula, así como personales.

Tuve la oportunidad de conocer, profundamente, uno de sus numerosos proyectos “*El Universo*”, a través de la realización de una entrevista donde indagamos en el desarrollo del mismo y lo que había supuesto tanto en el alumnado como a nivel individual, así como la revisión de los distintos materiales que simplifican y dan sentido y coherencia a la experiencia. Fui consciente que sus ideas sobre la enseñanza coincidían con las mismas, pero nunca había tenido la oportunidad de conocer a nadie que las pusiera en práctica. Nuestra relación se estrechó cuando Julia me propuso participar en un proyecto de innovación, al cual accedí encantada. Fue hace dos cursos y durante ocho meses tuve la oportunidad de comprender e interpretar su “*aula*”, el papel de ella y de sus alumnos/as, así como de los familiares, su planificación diaria, los materiales y estrategias que emplea, las rutinas, la relación con sus compañeras (hablo en femenino, porque en el equipo docente de infantil son todo mujeres)... Aprendí y mucho, me dejé absorber por su dinámica de aula, llegando al punto de considerarla como uno de los focos centrales en mi estudio.

Me apasiona una filosofía docente que huye o ha tratado de huir de convencionalismos, individualismos y celularismos. Una visión de la educación de la que pudiera aprender de ella y enriquecerme.

Abordando la segunda cuestión que nos atañe, *¿qué legado ha dejado en la investigadora la historia de vida de Julia?*

Cuando hablamos de legado nos referimos a la herencia, a los vestigios que han permanecido de forma inmutable en nuestro interior y que han supuesto un cambio, un nuevo rumbo en la vida y en las ideas sobre los distintos ámbitos de ella. En palabras de Gabilondo (2013) “*juntos los dos mientras vamos de camino, deliberaremos lo que vamos a decir*”. La apreciación de Gabilondo refleja el camino que nos ha llevado a reconstruir la historia de vida de Julia, viendo la escuela a través de sus ojos y de su acción. Forma parte de mi discurso, como de alguna forma todos somos parte del discurso de la historia (Rivas, 2007). Somos una realidad compleja que al mismo tiempo es social, pero también es carne, y como tal es historia que se

construye como una forma de contar quiénes somos aquí y ahora, fruto de una vivencia que se ha ido cimentando en base al diálogo y al encuentro con otros y otras (Rivas, 2012).

El cuidado de la palabra es la clave en la educación. Saber esperar es la clave del pensamiento maduro (Ángel Gabilondo, 2013).

C

*Conclusiones finales, limitaciones y
perspectivas de la investigación*

E

n este trabajo de tesis doctoral, según hemos venido anticipado se ha perseguido un objetivo, *analizar y comprender las variables que intervienen en la acción educativa en el aula, desde un enfoque interactivo y sistemático, encaminado a la formulación de propuestas que favorezcan la mejora de la clase, mediante planteamientos innovadores, acordes y adaptados a una sociedad que evoluciona avivadamente, así como a las demandas que la infancia de hoy reclama.* Que se abordará desde las diferentes categorías, interrogantes y propósitos planteados, a los que se dará respuesta sirviéndonos de la metodología cuantitativa, cuestionario, del estudio de casos y de la investigación biográfico-narrativa. Con toda la información recogida procederemos a ofrecer un marco conclusivo no concluyente, sino tomado como consideraciones finales sobre las que suscitar nuevos interrogantes, y lo realizamos desde el diálogo con los tres estudios que estructuran la investigación.

A su vez, pretendemos seguir avanzando en líneas de investigación que tomen como referente el análisis de las variables que intervienen en la dinámica de aula desde planteamientos innovadores, así como ofrecer un marco en el que seguir profundizando para llegar a la consolidación de una teoría que nos permita comprender los procesos que intervienen en la acción educativa. Con la finalidad de comprender los procesos que intervienen en la acción educativa con la finalidad de emprender medidas orientadas a su mejora.

Estructuramos la exposición en base a dos ejes. El primero de ellos, nos conduce a la valoración que las diferentes metodologías de investigación del estudio integrado han reportado a cada uno de los estudios y, desde una

perspectiva general, al estudio de la acción educativa. En segundo lugar, ofrecemos algunas aportaciones relativas a la mejora de la acción educativa en el aula en la educación del siglo XXI, bajo un enfoque específico para cada una de sus variables.

XII.I. Diferentes metodologías, desde una perspectiva integrada, para conocer y comprender la acción educativa desde el estudio de sus múltiples variables.

Como señalamos en el diseño del Estudio Integrado, en esta investigación se ha perseguido alcanzar los propósitos mediante la puesta en práctica de un estudio combinado-integrado de las dos metodologías, cuantitativa y cualitativa. La obtención de datos y de información a través de la combinación de ambas metodologías ha permitido fomentar la riqueza de los resultados. A la conclusión del proceso, se ha procedido a la síntesis de los datos obtenidos y la elaboración de las conclusiones que proyecta la combinación e integración de los métodos empleados (Bustos, 2006). Consideramos, al igual que Hernández, Fernández y Baptista (2003:21) que nuestro estudio integrado, supone “*el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas*”. Y aunque impregnen a la investigación de una mayor complejidad, a su diseño y a la resolución, permiten incorporar las ventajas de cada uno de ellos (Morse & Chung, 2003).

Gracias al estudio extensivo, nos acercamos al patrón de aula que siguen docentes que ejercen su labor profesional en la etapa de Educación Primaria y Educación Infantil en centros educativos de la provincia de Huelva. Aunque el proceso de elaboración del cuestionario no resultó sencillo, por las múltiples preocupaciones que nos suscitaba, finalmente se convirtió en un instrumento que nos permitió abarcar una población más amplia.

El estudio de casos significó adentrarnos en el campo, en la realidad vivida y sentida por sus protagonistas. El empleo de diferentes técnicas e instrumentos de información permitió recoger todo un elenco de datos para conocer y comprender realidades particulares.

La investigación biográfico-narrativa, con la entrevista en profundidad como instrumento, nos ofreció la posibilidad de acceder a un terreno íntimo y silencioso, de una profesional con una trayectoria personal y profesional ligada a planteamientos innovadores. Conocimos su historia y los entresijos de una práctica que ha evolucionado al compás del tiempo. Su historia nos ha permitido comprender cuál es su forma de entender el aula ahora, desde sus orígenes.

XII.II. ¿Qué es lo que necesita la acción educativa a día de hoy? ¿Hacia dónde hemos de avanzar? ¿Qué es lo que hemos conseguido? Una visión integrada del aula.

Profundizar en el concepto de aula supone desvelar el papel que este contexto desempeña en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El aula es el punto de mira de la institución educativa, descrita como el lugar deseable en el que se produce conocimiento. Hemos de decir que de su concepto se extraen diferentes “lentes” para entender los procesos que ocurren en ella, así como las características que mejor la definen.

El aula, como espacio en el que se ha de reconocer, valorar y respetar a todos los escolares, supone prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo, a la forma de “llegar” al alumnado. Al mismo tiempo, ha de atender a la estructura espacial y material, a la configuración de los tiempos y al tipo de relaciones personales mantenidas. El aula, como espacio de intercambio e interacción entre todos los agentes implicados en la educación (familia, estudiantes, profesorado, asociaciones...), ha de plantear estrategias y acciones donde todos se sientan miembros y partícipes de ese escenario, de ahí, que el aula es algo más que el espacio físico. Por tanto, al definirla en base a criterios de interacción, de relaciones sociales, nos está abriendo el camino hacia la construcción de un aula como espacio de diálogo, democrático y social. Espacio, en definitiva, abierto al mundo, a la realidad social y cultural de un determinado contexto.

Más allá de su análisis conceptual, somos conscientes que el aula puede llegar a albergar algunas soledades, incluso puede resultar un espacio complejo y difícil. En algunos casos, el aula supone, ese lugar o espacio en el que la jerarquización se integra como una epidemia casi irremediable – hablamos del papel del docente sobre el papel del alumno-. En otros, sin embargo, la horizontalidad apremia el trabajo conjunto que docentes y alumnos realizan a diario. El aula es algo más que un lugar donde se aprueban o se suspenden exámenes, como manifestaba Jackson. Es aquel espacio en el que la voz del alumnado se torna indispensable (Rudduck & Flutter, 2007).

Uno de los interrogantes que nos hacen avanzar hacia el planteamiento del cambio en el microsistema de enseñanza-aprendizaje es: *¿Por qué es importante investigar lo que ocurre en el interior del aula, lo que sucede en la acción educativa y los procesos que intervienen en ella?*

Cuando a día de hoy seguimos planteándonos si es posible y necesaria otra escuela (Pozuelos, Romero, García y Morcillo, 2010; Carnie, 2003; Korn, 1991; Graubard, 1981; Tolstoi, 2003; Ferrer i Guàrdia, 1977; Standing, 1973; Luzuriaga, 1925), mostramos cierto descontento hacia el panorama que envuelve a la educación, digamos, pues, que seguimos anhelando otra escuela, que no nos conformamos con la que tenemos, *¿por qué?* Seguimos pensando que la educación está “a medio camino”, que la escuela está por hacerse y que poco a poco lo va consiguiendo. Vivimos en la sociedad de la incertidumbre, las personas nos guiamos sobre una carrera contra el reloj (Adelman, Panton & Hargreaves, 1997), una sociedad en permanente cambio, a un ritmo

hiperacelerado, bajo una oleada continua de transformaciones en todos los ámbitos (político, económico, cultural,...), afectando al campo educativo de manera directa e incipiente.

Está claro que el horizonte escolar mundial está cambiando y lo está realizado avivadamente. La realidad con la que nos encontramos estriba en buscar las mejores respuestas para una infancia (Pérez, 2004; Buckingham, 2002; Varela, 1986; Giroux, 2003; Ariès, 1986; Steinberg & Kincheloe, 2000) que así lo reclama y demanda, apareciendo nuevos desafíos y encrucijadas en la sociedad postmoderna (Mayor, 2000; Coll, 2010), que avanza dejando atrás ese arraigo y anclaje fuertemente industrial, que poco o nada la hacía progresar.

La realidad hace patente una serie de razones por las cuales hemos de plantearnos el cambio en la educación (Fink, 1999; Fullan, 2002; Hargreaves, 2002; Guarro, 2005), desde la consideración de las características individuales de los escolares, la diversidad de ritmos de aprendizaje, de diferentes niveles de motivación, de apego,... que van a enriquecer la vida del aula y para las que hay que dar respuesta, garantizando un aprendizaje significativo, desde un enfoque global atendiendo a su desarrollo integral (a nivel afectivo, intelectual, social, físico). La aparición de nuevos conocimientos, de diferentes formas de acceder a él y de producirlo, una política educativa que ha de atender a todo el alumnado desde la perspectiva de la inclusión escolar (Giné, Duran, Font & Miquel, 2009), la necesidad de integrar la teoría con la práctica y la influencia de la “gramática tecnológica” en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otras razones.

Por tanto, los retos educativos contemporáneos (Gardner, 2003), de los que nos hacemos eco y trasladamos su poder sobre la acción educativa son, a nuestro modesto parecer, y tras una revisión de la literatura, el impacto de las TIC en el ámbito escolar, otorgando un carácter relevante al papel del estudiante y del docente (Condie & Munro, 2007; Claro, 2010; Guzmán y Aguaded, 2011), la revalorización del trabajo colaborativo entre profesionales desde la perspectiva del liderazgo compartido o distribuido (Harris & Lambert, 2003; Leithwood, 2009; Harris & Jones, 2010; Bolden, 2011), la incorporación de nuevas competencias clave y saberes fundamentales para una educación del siglo XXI desde una visión integrada del conocimiento (García, 2001; Gimeno, 2005), la participación de la comunidad educativa (Peterson, 1997; Eisner, 2002; López Melero, 2004), el nuevo concepto de infancia (Steinberg & Kincheloe, 2000) y, la consideración de la voz de los estudiantes en la toma de decisiones, en la participación democrática en la vida del centro, así como, en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez Rodríguez, 2010; Fielding, 2011).

Dentro de la Agenda de Lisboa (Consejo Europeo de 2000), la Unión Europea se ha propuesto (ahora renovada en los nuevos objetivos de referencia para 2020) el éxito educativo para todos que, a la vez, se concreta en el movimiento de competencias básicas. En este sentido, la flecha apunta hacia la dinamización de los centros escolares de modo que puedan conseguir buenos aprendizajes para todos los alumnos; más allá del voluntarismo y

confianza en su profesorado (Bolívar, 2012). Desde esta consideración, “se subraya la idea de pasar de una política, [...] basada en lógicas de arriba-abajo, de matriz jerárquica y burocrática, a formas de gobierno en red o de gobernanza. Desde esa perspectiva, se trata de saber responder a los nuevos retos, incorporando en los procesos de decisinales a los actores, colectivos y personas involucradas en los mismos” (Subirats, 2010:33).

En este entorno de desafíos, retomamos el papel de la acción educativa como el microsistema de la enseñanza en el que deben incidir de forma positiva los nuevos retos para la educación del siglo XXI, favoreciendo el aprendizaje del alumnado. El aula, es un espacio, un lugar, privilegiado y complejo, en el que convergen múltiples variables de forma interactiva (relaciones sociales, organización espacial y temporal, dinámica de enseñanza (¿cómo enseñar?), el currículum (¿qué enseñar?), entre otras). Así, el aprendizaje de los escolares tiene lugar en grupos sociales donde las relaciones y los intercambios de diverso tipo, constituyen la vida del grupo y condicionan los procesos de aprendizaje. La misión, ahora, del docente es conocer cómo inciden esas variables en la compleja vida del aula para poder intervenir en ella. Sin olvidar, que el aula forma parte de un contexto más global que es el centro educativo en su conjunto. La existencia de un proyecto educativo que avale la mejora escolar desde la innovación, que proporcione unidad y coherencia a la organización y al funcionamiento del centro, orientará de forma significativa la dinámica de aula. En síntesis, ahondar en la necesidad de incorporar nuevos retos y desafíos que garanticen y potencien la educación que a día de hoy se requiere, ateniendo a las demandas de una infancia y una sociedad en constante cambio.

En síntesis, hemos de definir el aula como:

“Un entorno complejo, avivado, cambiante, que acciona el motor de arranque del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un espacio singular en otros subescenarios específicos, con cualidades comunes, así como diferentes. Un lugar motivado y que motiva, que debería incitar al logro de aprendizajes significativos y relevantes, en un espacio en el que todo el alumnado tiene cabida. Un contexto, un microsistema, en el que el diálogo, la democracia, las interacciones, constituyen y definen la vida misma o la esencia de ese espacio. Un lugar donde la afectividad, la risa, el juego y la investigación se consideran como los pilares que sostienen la misma. En definitiva, el aula es como el oxígeno que nos mantiene vivos, como el agua que nos mantiene hidratados, como la tierra por donde pasamos pero, que, según la visión que tengamos de ella, se puede convertir en un espacio para la soledad o, en el lugar, que hace avanzar y evolucionar al alumnado y al profesorado”.

Bajo esta conclusión panorámica, y tomando como referente la locución que diseñamos sobre el aula, nos acercamos al primero de los objetivos:

Categoría 1: Estructura conceptual.

Objetivos: Definir el concepto de aula en base a planteamientos innovadores, además de analizar las características que subyacen en la misma.

El aula evoluciona y lo hace al compás del tiempo. El aula fría y gris va dando lugar a una nueva concepción ajustada a las nuevas demandas que la educación del siglo XXI reclama. Es un aula que pretende alcanzar planteamientos novedosos, acordes a la infancia de ahora. Por ello, nos replanteamos su concepto, desprendiéndonos de la consideración de aula como un espacio cerrado donde sólo tiene sentido la actividad académica.

Es una locución que debe contemplar las diferentes caras del prisma. Sólo desde esta visión integrada podremos comprender la complejidad de su vida. Es en el aula donde el alumnado pasa la mayor parte del tiempo, considerando a la misma como aquel lugar en el que tiene lugar la libre circulación de ideas, donde se reviva la experiencia del alumnado y ser capaz de encender su chispa.

El aula de ahora, con docentes del siglo XXI, se ha de percibir como un espacio donde la diversidad es su elemento más característico, en un entorno interactivo y sistémico. Es un lugar que forja interacciones, en un espacio social y socializador.

Para la mayor parte del colectivo docente, el aula es un espacio social. Un espacio físico como continente de unas relaciones que tienen lugar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un lugar donde conviven escolares y docentes, abiertos a la participación de otros agentes educativos. La participación comunitaria define y caracteriza al aula desde una perspectiva democrática.

Asimismo, es un espacio en el que no sólo se transmiten ideas o pautas de comportamiento. Las interacciones didácticas que se gestan en su interior, la configuran como un escenario vivo, de negociación de significados, así como un lugar inserto en una determinada estructura cultural (intercultural). Por otra parte, la definen los escolares y el profesorado, con sus vivencias, con sus singularidades y con su particular forma de entender el mundo. En el aula debemos “vivir” para poder comunicar, dialogar, debatir, discutir. Un espacio donde la voz de los alumnos y de las alumnas se torna imprescindible. Las culturas escolares silenciadas dan paso a la democratización de las aulas.

Por otro lado, se traduce como un escenario que se nutre de las aportaciones del medio. El aula puede ser cualquier lugar dentro o fuera del centro. Hablamos de un aula abierta al exterior, al contexto que la rodea, capaz de transformar el entorno. Un aula preocupada por problemáticas sociales y culturales.

Atenta a las transformaciones sociales se hace eco de la importancia de los recursos digitales en el aula. En este caso, la conciben como un lugar que amplía la comunicación, creando nuevos entornos de aprendizaje. La educación a día de hoy se caracteriza por nuevas formas de acceder al

conocimiento, de producirlo y de divulgarlo, gracias a la incorporación de las tecnologías de la información.

Es un lugar donde el alumnado construye su conocimiento, sin imposiciones, ni trabas. Y se construye gracias a las actividades de aprendizaje, a la consideración de las ideas de los niños y de las niñas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como por la búsqueda de alicientes que favorezcan su motivación.

En última instancia, se considera el aula como la sala donde se celebran las clases en los centros escolares. Dando prioridad a un aula como grupo humano, en el que se gestan unas relaciones específicas entre los diversos agentes y abierta al mundo que la rodea –desde el contacto directo o mediante los dispositivos digitales–.

Categoría 2: Estructura académica.

Objetivos: *Detallar cómo se organiza, presenta y evalúa el conocimiento que se enseña en el aula. Así como, sistematizar el proceso seguido para el desarrollo práctica de la acción de clase, identificar el nivel de complejidad de las actividades y experiencias planteadas. Por otra parte, tratamos de describir los materiales y recursos que están presentes en el aula, así como su elaboración y finalidad. Finalmente, comentar la evaluación que se aplica en la acción educativa.*

Una estructura académica al filo de la innovación pedagógica se deriva de una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje revitalizada, donde el pensamiento se convierte en acción y donde el conocimiento se adquiere, se crea y se evalúa desde un ángulo diferente.

La realidad es más compleja de lo que nos imaginamos, de lo que potencialmente observamos. Para llegar a comprender esta asunción, debemos pasar de un aprendizaje simplista e inconexo a otro complejo e integrado. Como docentes, nuestra propuesta didáctica ha de avanzar en esa dirección, recorriendo un camino en el que; el qué y cómo enseñar vayan de la mano.

Esta lógica no es novedosa, numerosos son los profesionales –del campo educativo– que, habitualmente, trasgreden la clásica educación hegemónica y convencional, centrándose en lo que a día de hoy tiene relevancia: “*buscar alternativas para llegar a la infancia actual*”.

Comprobamos que los docentes tienen flexibilidad para decidir lo que va a ser enseñado en el aula, adaptando el currículum en función de las características del alumnado. Por otra parte, consideran que los temas sean interesantes y atractivos para los escolares, además de que se adecúen a los contenidos y a las competencias que aparecen recogidos en el Currículum Oficial. Para el desarrollo de los temas se ayudan de las ideas y las experiencias del alumnado, incorporando contenidos que aborden problemáticas sociales. Sin embargo, para algunos profesores y profesoras el peso del libro de texto sigue estando presente, contrarrestando esta situación con una planificación abierta a nuevas propuestas. Siguen la secuenciación de

los contenidos presentes en el libro de texto, empleando, además, fuentes de información diversa para extraer los conocimientos.

El libro de texto tiene peso en la etapa de Educación Primaria. El cambio llega en la etapa de Educación Infantil, partiendo principalmente de un currículum integrado y globalizador, gracias a la incorporación de proyectos de trabajo de investigación escolar o de centros de interés. Donde el conocimiento, generalmente, no se presenta cerrado, sino abierto, y se va construyendo poco a poco, en base a una enseñanza planificada y flexible.

Una estructura académica donde las ideas y los intereses del alumnado forman su piedra angular y la motivación se constituye como los cimientos del proceso.

Las actividades de aprendizaje se caracterizan por su diversidad. Desde una panorámica general, las actividades que más se desarrollan en el aula son aquellas que utilizan el juego como diversión y como facilitador de aprendizajes. Un dato contrastado, ya que la mayor parte del colectivo docente participante desciende de la etapa de Educación Infantil, donde el juego es la base de la dinámica de enseñanza.

Además, adquieren un peso significativo aquellas actividades en las que los niños y las niñas tienen la oportunidad de expresarse libremente sobre cuestiones, acontecimientos, textos. También aquellas en las que se dé la oportunidad al alumnado de exponer sus ideas (debates, diálogos, tertulias, lluvia de ideas, cuestionario...). Las actividades que suponen un contacto con el entorno, las salidas, tienen un hueco importante en la acción educativa. Las menos empleadas por el profesorado del estudio extensivo son aquellas en las que los niños y las niñas tengan que producir y difundir información y, las que siguen la secuencia de localiza, lee, responde y memoriza.

En los estudios de caso, las docentes recurren a actividades que implican el uso de los dispositivos digitales. Tal es el caso de Carmen, que potencia una enseñanza basada en pequeños proyectos de investigación escolar donde el alumnado tenga que buscar, producir y exponer información, gracias al uso de la web y de aplicaciones determinadas. Julia adentra a los escolares en el mundo de las TIC con la incorporación del taller de informática.

Habitualmente, el docente es el que planifica las actividades, viéndose reducida la posibilidad de escogerlas por parte del alumnado. Sin embargo, sí se tienen en cuenta sus ideas e intereses para el diseño de la propuesta didáctica y durante la implementación de las unidades didácticas, proyectos, temas, en el aula.

El trabajo en grupo es el más concurrido y el que menos el trabajo individual. Señalar que es en la Etapa de Educación Infantil donde más emplea el agrupamiento en pequeños grupos.

Las actividades denotan una alta complejidad intelectual, observable en los dos estudios de casos y perceptible desde las declaraciones de los docentes respecto a su dinámica de aula.

Unido a las actividades de aprendizaje se encuentran los materiales curriculares, ambos forman un tándem inseparable.

Los materiales que emplean los docentes son diversos, desde los recursos impresos, el material procedente de la biblioteca de aula y de la biblioteca del centro, fichas, materiales tecnológicos icónicos, sonoros y audiovisuales. Asimismo, Julia incorpora materiales procedentes del entorno, material aportado por el alumnado y materiales de observación de fenómenos físicos sistemas de registros y anotación de datos.

Seguimos observando como docentes que cuentan con una trayectoria en materia de innovación educativa emplean multitud de materiales y recursos con diferente finalidad. Por ejemplo, Julia diseña y crea sus propios materiales.

La evaluación ha de acompañar y de ir en consonancia con la propuesta educativa. El docente asume la supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades y el progreso de cada estudiante, aunque pretenden llevar un control de los resultados. Según el momento, la mayor parte del colectivo docente evalúa al final de cada unidad didáctica, lección o tema, así como al principio y al final de cada trimestre.

En el caso de Julia, su revisión de progresos es continua, empleando el diario como un mecanismo para la reflexión y la mejora de la práctica.

Un cambio en las prácticas de evaluación conlleva un cambio respecto a la concepción de la evaluación, la cual debe concebir a esta como un proceso que facilite el aprendizaje y la consecución de logros significativos y no como una mera transmisión de contenidos, por lo que se impone la creación de alternativas para evaluar. La evaluación no se limita al examen.

Cuando deparamos en los *instrumentos de evaluación*, obtenemos que los más empleados en la dinámica de enseñanza son la observación, la revisión del cuaderno y el diario docente. En el estudio de caso 1, se utilizan las rúbricas o plantillas de evaluación, las tramas conceptuales, la observación y el diario.

Estamos a medio camino entre la innovación educativa. Se vislumbra un panorama tendente al cambio. A pesar de que el peso del libro de texto y de una evaluación de resultados sigue estando presente, se contemplan experiencias que huyen de este material hermético, dando razones suficientemente justificadas para su “no” utilización: no se adapta a las características del alumnado, es cerrado...

Por otra parte, la acción educativa desde un planteamiento innovador, necesita de un período de maduración y de formación. Nada ocurre por la simple prescripción de una receta. Para ello se necesita de un o una docente que investigue y se actualice, que planifique los proyectos partiendo de los interrogantes del alumnado. La reflexión sobre la práctica se considera como propicia para la transformación de la labor profesional.

Categoría 3: Estructura organizativa.

Objetivos: *Estudiar las posibilidades formales de las clases e identificar las variables temporales que rigen la dinámica de la clase.*

La concepción y la distribución del espacio escolar es la expresión de un modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un factor que puede influir en el cambio educativo. Si optamos por cambiar la metodología de la acción educativa, no podemos relegar ni olvidar que sólo tendrá sentido esa mejora si va unida al cambio en la estructura espacial del alumnado. Tiene que ser un lugar al que al niño o la niña le guste ir, que facilite la tarea de aprender y fomente interacciones positivas entre sus protagonistas.

El docente tiene flexibilidad para organizar el espacio y lo hace en función de las necesidades del alumnado y del desarrollo de actividades de distinta naturaleza y agrupamiento. Los espacios se flexibilizan, se amplían y se adecúan en función de las actividades de aprendizaje y, a las distintas necesidades personales y escolares.

Cómo organizar el aula, de qué forma distribuir al alumnado en las distintas actividades y sesiones de trabajo, cómo disponer los materiales y recursos, qué responsabilidad tendrá cada docente en cada momento, deberán ser objeto de atención y debate pues no pocos proyectos e ideas han fracasado por dificultades emanadas de pequeñas decisiones organizativas que no fueron consideradas en su momento (Santos Guerra, 1990).

El espacio no limita la capacidad del docente para trabajar, cuentan con mobiliario flexible que se adapta a los diferentes agrupamientos en función de las actividades de aprendizaje. Tal es el caso de aulas en forma de U que se transforman en pequeños grupos para realizar determinadas actividades en las que se requiera la colaboración del alumnado.

Al hilo de esta apreciación, estamos dispuestos a señalar que el espacio facilita un determinado ambiente de aprendizaje, aunque las aulas de Educación Infantil y de Educación Primaria, continúan siendo, desde el plano organizativo diferentes, pueden construir ambientes de aprendizaje diversos, estimulantes y activos.

Los docentes no suelen implicar a los escolares en el diseño y la modificación de los espacios en el aula. Autores como Cano y Lledó (1988), Cela y Palau (1997) señalan que la distribución de la clase no debe realizarla el docente sino los propios alumnos desde edades muy tempranas (4 y 5 años). Sin embargo, las producciones de los escolares tienen un hueco importante en el espacio del aula, teniendo como finalidad la contextualización de la misma.

Los escolares tienen facilidad para acceder a los materiales de consulta, disponiendo de espacios donde organizar sus trabajos y el material de ayuda para el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Así como un espacio donde ellos y ellas puedan ir aportando materiales.

Si seguimos los desafíos más inminentes en el campo educativo, hemos de pasar del aula frontal, caracterizada por una comunicación unidireccional, donde predomina el individualismo y la carencia de diálogo; a un aula para debatir, pensar, crear y dialogar. Además, un aula en el que la

democracia inunde la acción educativa, en el que se diseñen espacios para reflexionar, para solucionar conflictos, para debatir y compartir ideas entre sus agentes.

Por otra parte, es necesario ampliar el espacio. En este caso los docentes emplean otras estancias del centro para desarrollar actividades de aprendizaje.

El espacio se encuentra organizado en rincones en la etapa de Educación Infantil, por pequeños grupos en esta misma etapa y en menor medida en los tres ciclos de Educación Primaria. La distribución en forma de U tiene su hueco principalmente en la etapa de Educación Primaria. La riqueza de estímulos de la etapa de Educación Infantil envuelve al aula en un espacio organizativo particular, configurándose en torno a rincones, talleres, asamblea, así como otros espacios donde el juego libre fluye espontáneamente. Las producciones de los escolares marcan la personalidad y la historia del aula.

Se rompe con la concepción tradicional del tiempo, en la medida de lo posible, aún siguen existiendo barreras al respecto, principalmente en la Etapa de Educación Primaria. El currículum fragmentado en asignaturas se mantiene, aunque se incorporen proyectos de investigación escolar en el área de Conocimiento del Medio e Inglés (estudio de caso 2).

El profesorado planifica el tiempo en función de las actividades, considerando que la distribución de tareas es equilibrada al tiempo. En el transcurso de la jornada escolar, el docente prevé momentos de descanso para los escolares. Aunque flexibilicen el tiempo según las asignaturas, se coordinan con otros profesores/as para flexibilizar los horarios y evaluar el uso del tiempo.

Siguen el horario establecido desde el centro y organizan el espacio y el tiempo en función de las características particulares de cada alumno y alumna.

Aunque existen espacios temporales para interrogarse, plantear hipótesis, sugerir actividades, para buscar, obtener datos e informaciones. Tiempo para elaborar conclusiones, para reflexionar, expresar e intervenir en la realidad (estudio de caso 1 y 2).

Categoría 4: Estructura social.

Objetivos: *Analizar las interacciones que se dan en la acción cotidiana del aula. Además de identificar las normas y valores que rigen la dinámica de aula y, describir las estrategias y acciones que se emplean para la gestión del aula.*

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha dejado de entenderse como un mero acto de transmisión de un lado hacia otro para definirse, más bien, como *una comunicación especializada que supone el diálogo y la construcción conjunta* (Villalta y Martinic, 2009:63).

Los docentes se consideran guías, orientadores y mantienen un trato cercano con los estudiantes, dedicando tiempo para hablar con ellos. Asimismo, emplean diferentes criterios en la formación de los grupos, incorporando estrategias de aprendizaje cooperativo en el aula para favorecer la ayuda entre los escolares, así como implicar a los estudiantes en la resolución de conflictos que surgen en el aula.

El aula se convierte en un espacio favorecedor de interacciones dialógicas, democráticas y comunicativas entre el alumnado.

La asamblea en algunas experiencias y el diálogo en otras, disfruta de unos espacios y tiempos determinados. En ella se suelen tratar problemas y cuestiones que afectan a la vida del aula, así como, experiencias, sentimientos, etc. Por tanto, resultan momentos excelentes para la participación del alumnado y el enriquecimiento del conocimiento en base a sus propuestas.

Las relaciones personales que se establecen en el aula se basan en el respeto, en la aceptación de los demás, en la cooperación, en la ayuda y en la equidad. En los casos descritos se pone de manifiesto que las relaciones interpersonales son bastante enriquecedoras.

Se concibe el aula como un espacio en el que los escolares tratan de ayudarse los unos a los otros, siendo el docente y otros agentes que intervienen, los principales apoyos para el alumnado. Se potencia una enseñanza orientada hacia la interacción de grupos y estudiantes diversos. Existe en los niños y en las niñas una relación positiva y de confianza, colaborando entre sí en las tareas.

Si nos detenemos en las normas de la clase, las elaboran entre todos de forma compartida, teniéndolas presentes en el aula y recurriendo a ellas cuando es necesario.

La clase se convierte en una pequeña comunidad con unos principios claros: cohesión social, justicia, equidad, diálogo. Resulta necesario el debate y propuestas que impliquen la ayuda entre los escolares

El protagonismo es del alumnado y su participación resulta esencial en la dinámica de enseñanza. A su vez, este ambiente se encuentra supeditado a transformaciones en diferentes esferas o planos (tiempo, espacio, materiales, entre otros), creándose una nueva cultura escolar de la colaboración, donde el estudiante deja de ser un mero receptor de conocimientos -desde una perspectiva individualista- a convertirse en un apasionado de la cultura compartida con sus iguales, con los profesores y con otros agentes.

En definitiva, es necesario favorecer este tipo de relaciones en el aula como elementos imprescindibles para la formación en una sociedad democrática, basada en el respeto de todos y en la participación. Desde este plano las normas se elaboran, se consensuan y se discuten con el alumnado, previendo, además, momentos para la resolución de conflictos en el aula. Con un papel o rol docente de guía y orientador en el aprendizaje de los estudiantes.

Categoría 5: Estructura comunitaria.

Objetivo: *Exponer el papel que juegan los distintos agentes de la comunidad educativa en la dinámica del aula.*

La mejora de los aprendizajes del alumnado, objetivo último que justifica la experiencia escolar, depende de la labor conjunta y compartida de todos los agentes de la comunidad educativa, no sólo del profesor o profesora que desempeña su labor en un aula concreta, con un grupos de niños y de niñas particular. Ahora el panorama ha cambiado, de nada nos sirve actuar solos, se trata de construir “redes”, “comunidades” que remen en la misma dirección. La cultura individualista tiene que dar paso a la cultura de la colaboración. La escuela se crea entre todos y todas, de abajo a arriba.

Hemos dar la oportunidad a los “otros” –agentes- de participar y de colaborar. Las innovaciones educativas las impulsan personas y no en el sentido “individual”, es necesario forjar equipos de trabajo que avalen la mejora de la práctica escolar y favorezcan su consolidación. La creación de grupos de trabajo en la escuela, la lucha conjunta desde la ilusión, el optimismo y la esperanza.

Se trata de conseguir la consolidación de experiencias educativas que tienen como principios la atención a la diversidad, la participación activa y la voz del alumnado, la colaboración familiar, el currículum integrado, la investigación escolar, la evaluación formativa.

Pensar y actuar para conseguir mejoras, desde la reflexión y la crítica constructiva conjunta.

Comunidad y Escuela, juntas, de la mano, forman un binomio particular con un mismo propósito: “la transformación”. Se trata de actuar conjuntamente evitando el hermetismo y la soledad a la que se ven abocadas las instituciones educativas. Todos y todas han de ser escuchados e invitados a colaborar y participar, evitando el “epidermismo” cotidiano, e involucrarles en la vida del aula y del centro. La escuela y la educación tienden la mano, no puede encerrarse tras las paredes de su habitáculo.

La gramática de la escuela evita el formalismo de su ajuar para incidir en lo comunitario desde las puertas de la participación.

Un dato significativo: los y las docentes colaboran con compañeros de su mismo ciclo y con otros docentes con los que comparten inquietudes sobre la enseñanza. En los estudios de casos, con experiencias que implementan proyectos de investigación escolar –uno más asentado, el otro en el inicio- trabajan desde la coordinación y la colaboración. Julia es el impulso para que

no decaiga su práctica, fomentando el trabajo compartido con su compañera de nivel. Carmen mediante la coordinación con las dos tutoras de los “dos sextos” donde imparte docencia; llegando a flexibilizar los horarios para introducir la formación de los alumnos y de las alumnas en las exposiciones orales, desde la búsqueda y la creación de información.

La mayor parte de los docentes llevan a cabo actividades en las que la participación de las familias es un pilar fundamental.

En el aula de Julia comprobamos que la participación comunitaria es cuidada como cualquier elemento de la planificación didáctica. Los “otros agentes” asumen el papel de impulsar la práctica de Julia, son su más fiel apoyo. Carmen se encuentra más limitada, al no ser tutora, pero diseña actividades que necesitan la ayuda de las familias.

Numerosas prácticas educativas se han visto abocadas al fracaso por el abandono progresivo de sus miembros. Son numerosos los factores que condicionan la “desesperanza” pero múltiples alicientes para continuar. Las disputas y los desencuentros siempre van a estar presentes, sin embargo, la fortaleza de un equipo se gana con el diálogo conjunto.

Asimismo, la presencia y la participación de otros profesionales enriquecen la acción educativa, así la información que se trabaja en el aula proviene de diversas fuentes.

La mayor parte del profesorado promueve que vengan invitados a la clase para hablar sobre cuestiones que se están trabajando. Comprometer a “otros” en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de que el alumnado pueda conocer el mundo a través de la “mirada” y experiencias de profesionales diversos.

Diversas y diferentes maneras que garantizar la participación, desde la puesta en práctica de talleres, sesiones formativas, entrevistas a expertos, ejerciendo el rol de apoyo dentro del aula, etc.

A modo de ejemplo, tal como presentamos en la revisión bibliográfica, existen experiencias a nivel internacional¹⁰² que fomentan la participación de las familias de minorías étnicas en el proceso educativo. Son experiencias de los que podemos seguir aprendiendo, al igual que los mecanismos que emplean docentes innovadores para garantizar esa colaboración –es el caso de Julia–.

¹⁰² Programa de la población romaní en Grecia, que promueve la participación de las familias en las escuelas con el fin de “fortalecer lazos entre los romaníes y la comunidad escolar en su conjunto” (UNESCO, 2009). En Dinamarca, el proyecto Role Models promueve la participación de los padres de las minorías étnicas. Viajan por todo el país visitando las escuelas, describiendo sus experiencias y explicando cómo alcanzaron el éxito en la escuela y en sus carreras. Estas descripciones ayudan a los niños a tener confianza en sí mismos y muestran que es posible lograr aprendizajes significativos en la sociedad danesa, aunque se pertenezca a una minoría cultural (The Ministry of Education, 2005).

Categoría 6: Obstáculos y necesidades en la vida del aula.

Objetivo: Detectar los impedimentos y necesidades más relevantes en la vida del aula.

Toda práctica educativa se enfrenta a unos obstáculos y limitaciones que la condicionan. Cada caso es una realidad, desde aquí no pretendemos generalizar, simplemente describir las barreras a las que se enfrentan los docentes que han formado parte del estudio. Todo depende de la visión de cada uno, según la lupa con la cual mire. Se trata de conocer los elementos que frenan la práctica docente.

La falta de tiempo para la planificación docente emerge como el obstáculo más repetido entre el colectivo de maestros y de maestras. Es una limitación que guarda coherencia con el sentimiento del profesorado sobre cómo se percibe su papel desde la Administración Educativa. Ahogados entre un mar de “informes” que cumplimentar y otras responsabilidades que les son designadas, manifiestan su “cansancio”. Es un obstáculo con una clara repercusión en la mejora de la práctica en el aula.

Al igual que destacan no tener tiempo para la elaboración de materiales y/o recursos y la necesidad de los mismos.

A pesar de todo, algunos docentes que, aun teniendo presente esta limitación, buscan huecos fuera del aula para planificar su propuesta pedagógica. Son aquellos docentes –como Julia y Carmen, por ejemplo– preocupados con la mejora de la acción educativa. Las experiencias innovadoras necesitan tiempo para la planificación, para la elaboración de materiales y recursos, para la actualización docente, para la evaluación y el análisis de las ideas del alumnado. A veces el trabajo a diario en el aula es tan intenso que el profesorado no encuentra huecos para trabajar sus propuestas en la escuela y se lo llevan a casa.

La necesidad de materiales y de recursos los centros educativos también aparece como una de las limitaciones en la vida del aula. Tal es el caso, de las herramientas tecnológicas (TIC) –en el caso de Julia y de Carmen–. Desde este obstáculo se señala el mal funcionamiento en ocasiones de la conexión a Internet o, por ejemplo, el funcionamiento del proyector, entre otras cuestiones.

Aunque en el caso de Julia la participación de las familias emerge como uno de los facilitadores más relevantes de la acción educativa. Los docentes del estudio extensivo señalan como obstáculo la escasa participación y/o compromiso familiar. En este punto deberíamos analizar por qué ocurre tal situación.

Categoría 7: Elementos que favorecen la actividad en el aula.

Objetivo: Reconocer los referentes más notables que propician e influyen favorablemente en la acción educativa.

Los facilitadores se configuran como los propulsores que favorecen la actividad en el aula. Son aquellos elementos que motivan la acción educativa.

La motivación y la participación del alumnado suponen el referente más favorable en la dinámica de enseñanza. Son los protagonistas del aula y sin ellos y ellas la clase no tendría sentido, ni se definiría como tal. La actividad del profesorado se dirige hacia el diseño de medidas y acciones que garantizan la motivación del alumnado. Para ello, las propuestas se adecúan a sus necesidades e intereses, teniendo en cuenta sus ideas en la planificación didáctica. Escuchar sus voces, darles la palabra, dialogar con ellos, entre otras cuestiones, emergen como verdaderos motores del aula.

En el caso de Julia, al conocer su historia de vida, vemos referentes personales que la han guiado en su labor como docente de forma positiva. La motivación que ha tenido de su entorno familiar ha favorecido su preocupación por una acción educativa ligada a la innovación educativa y a los proyectos de trabajo, así como el asesoramiento externo en determinados momentos de su trayectoria como profesional.

El compañerismo y el trabajo en equipo se constituyen como facilitadores de la actividad en el aula. Contar con un grupo de trabajo que apoye y avale la labor cotidiana y la refuerce, supone uno de los facilitadores que garantizan la seguridad y la confianza en el profesorado, repercutiendo de forma positiva en la dinámica de enseñanza.

Aunque se señaló como obstáculo, la escasa participación y compromiso familiar, si se considera como un elemento referente para la acción educativa.

Asimismo, la manera de estructurar el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante metodologías activas, en base a ámbitos de investigación, a unidades didácticas globalizadas y a través de un aprendizaje dialogado, suponen verdaderos estímulos para impulsar la acción educativa.

La ilusión y el protagonismo compartido. Docentes, Comunidad y Alumnado: promotores del cambio educativo.

Categoría 8: Expectativas: mejoras deseables y valoración de la realidad.

Objetivos: *Explicar la satisfacción que muestran los/las docentes respecto al clima del aula y presentar o exponer algunas medidas para mejorar la vida del aula.*

A continuación, exponemos algunas medidas que tras la revisión bibliográfica y los resultados de los tres estudios, contemplamos como significativas para la mejora del aula. No se contemplan como recetas que haya que aplicar, sólo como referentes que, a nuestro parecer – y tras la investigación-, pueden resultar relevantes para la práctica educativa.

Contemplar la gestión del aula desde una perspectiva democrática, donde la marcha del grupo-clase se gestiona con la participación de todos y todas: familia, alumnado y profesorado.

Considerar el aula como un lugar abierto al entorno. El aula debe ser un lugar de encuentro, trabajo y convivencia, pero no aislable del medio en que se encuentra.

La clase debe desarrollar valores éticos y filosóficos como la justicia social, la cooperación, el respeto a la naturaleza, la capacidad crítica, y emplear estos valores para la transformación del entorno más inmediato. Así como un aula que genere cultura y se enriquezca de otras culturas.

Contemplar una organización global de la tarea educativa desde metodologías activas para construir un proyecto de escuela global.

Compromiso pedagógico, grandes dosis de motivación y de confianza entre el colectivo docente y otros agentes educativos. A la vez que, favorecer y forjar relaciones positivas entre todos los miembros de la comunidad escolar. Se trata de un modelo de organización colegiada, diseñado para la participación del conjunto de la comunidad educativa y la flexibilización necesaria para acometer una vía de cambio.

Liderar propuestas innovadoras de abajo-arriba, que sean gestadas en el interior de la institución educativa, por los propios docentes y otros agentes. Todo bajo, un liderazgo distribuido, donde las responsabilidades sean compartidas. Así como favorecer y potenciar el desarrollo profesional docente, bien con la creación de equipos de trabajo en el centro o la formación desde el exterior.

Conocer propuestas innovadoras y pedagógicas a nivel nacional y profesional para analizar lo que se está realizando e incorporar en la práctica nuevas ideas y propuestas ajustadas a las características del alumnado y del contexto en el que se desenvuelve.

Fomentar un aprendizaje relevante en el alumnado, desde la búsqueda de un currículum integrado, con la incorporación de metodologías que lo favorezcan. Al tiempo, que se consideren las ideas del alumnado en las decisiones que se tomen en el aula y, además, tenerlas en cuenta para el desarrollo de propuestas innovadoras y en la planificación docente.

Trabajar favoreciendo las inteligencias múltiples y desde la afectividad. Diseñando actividades de aprendizaje diversas y adaptadas a las características del alumnado.

No someterse a un único material hermético. Incorporar y diseñar toda clase de materiales y recursos que favorezcan el desarrollo de las actividades de aprendizaje y que, por otra parte, generen motivación en el alumnado.

Abrir el aula al conocimiento de otras realidades y problemáticas. Proponiendo al alumnado el diseño de medidas encaminadas a “la erradicación de la pobreza en el mundo” –por ejemplo-, así como el diálogo en torno a las mismas.

No obsesionarse con los resultados académicos. Trabajar desde un modelo de evaluación formativa, que revise progresos y apoye resultados. Incorporar técnicas e instrumentos en el aula acordes a este modelo de evaluación: tramas conceptuales, plantillas de evaluación o rúbricas, carpetas de aprendizaje individuales o colectivas, la observación. Se trata de ir progresivamente observando la evolución del alumnado e intervenir en los casos que sea necesario. Dar la oportunidad a los escolares para que evalúen su propio aprendizaje, así como la negociación de los criterios de evaluación.

El diario docente como mecanismo para la reflexión de la práctica en el aula. Así como el análisis conjunto de las necesidades más acuciantes a nivel de aula y de centro, promoviendo actuaciones coherentes y realistas a corto, medio y largo plazo.

Incorporar actividades de trabajo cooperativo en el aula. Nada es desdeñable para favorecer relaciones ricas en el aula, sin embargo, al hablar de aprendizaje cooperativo no podemos abandonar la idea de los agrupamientos heterogéneos. Las estrategias inherentes a los métodos de trabajo cooperativo se relacionan directamente con aquellas estrategias de enseñanza sistemáticas y estructuradas que contribuyen a que cada grupo de estudiantes, aun siendo de diferente nivel de rendimiento, de sexo opuesto, o con necesidades específicas de apoyo educativo, pueda trabajar conjuntamente en la consecución de un mismo aprendizaje (Slavin, 1985). Se trata de grupos diversos que trabajan conjuntamente en una misma tarea de aprendizaje siendo, según los casos, la responsabilidad y los aspectos de la tarea, más o menos compartidos.

En definitiva, pensar en lo que realmente necesita la educación a día de hoy y actuar. “No dejar nada para mañana”.

A modo de conclusión personal. La visión de la investigadora en torno al panorama educativo de la práctica escolar.

A pesar de los contratiempos y de las inclemencias que la educación, a día de hoy, soporta. Aun quedan resquicios de experiencias educativas que tornan este panorama y lo convierten en una “gran esperanza” hacia la mejora de la práctica escolar.

Una mejora en el sentido de la concepción que se tiene sobre la enseñanza y el papel de ella. ¡No! a las culturas silenciadas y sí a una revisión de los contenidos escolares.

Ahora nuestras acciones han de ir encaminadas hacia el aprendizaje, hacia la protección de los derechos de la infancia. Un aprendizaje que necesita de justicia curricular. Unos escolares que tienen que observar y comprender el mundo sin trabas ni vendas. Unos docentes que, aun en el silencio de su práctica, albergan la ilusión por crear un microsistema donde todo el alumnado tenga cabida.

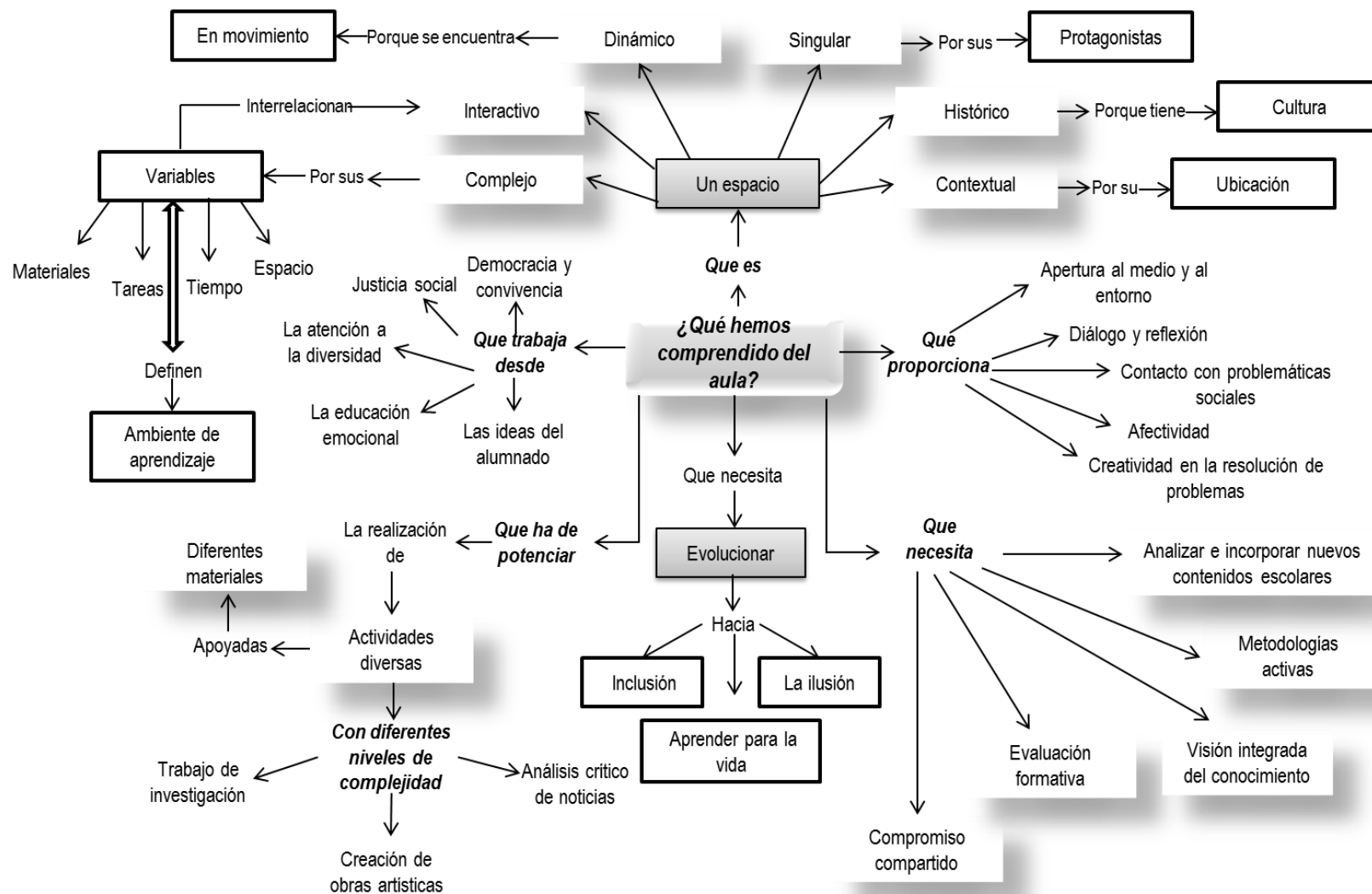
Por eso, debemos seguir potenciando la crítica constructiva, la reflexión, el diálogo igualitario; para que los escolares puedan abrirse a la sociedad sin miedos y actuando democráticamente.

La educación no es una moneda de cambio ni el recurso más accesible para “la política”. No es un juego, es un compromiso compartido y colectivo.

La acción educativa avanza si la cultura escolar también lo hace, mirando al cambio con “optimismo”.

“No todo lo que encaramos puede ser cambiado, pero nada puede ser cambiado si no es encarado”

(James Balwin)



Limitaciones

Las limitaciones son aquellos aspectos que provocan puntos de inflexión, momentos en los que detenerse, reflexionar y en los que tomar decisiones. Puede servir de ejemplo, las barreras que frenan los procesos de innovación educativa sobre el que preguntarnos: *¿Por qué no hemos llegado?* O, mejor dicho, *¿Qué elementos han supuesto un cambio en el discurrir de la tesis doctoral, impidiendo, en ocasiones, que fluyera la investigación?*

Desde una perspectiva amplia, las limitaciones siempre existirán. Toda investigación lleva aparejada una serie de limitaciones que condicionan el rumbo y los resultados esperados en el estudio. Es decir, es imposible pensar o creer que cualquier estudio que se emprenda, se realice sin ningún tipo de dificultad por muy pequeña que ésta sea. Lo más normal es que broten problemas que turban el proceso.

Su aparición no debe ser considerada como un fatalismo, creemos que, en muchas ocasiones, son estos mismos problemas lo que nos hacen ser más creativos y activos, los que potencian la continuidad de la investigación.

a. Limitaciones a nivel personal:

Todo doctorando/a durante su proceso de elaboración de tesis doctoral pasa por diferentes momentos emocionales, personales y profesionales diversos, que condicionan de una forma u otra su plan de trabajo. He tenido momentos en los que no encontraba mi rumbo, otros en los que he estado a un milímetro de “tirar la toalla”, pero no lo hice. Mi necesidad de investigar sobre la acción educativa no nació de un día para otro, por eso no desistí.

Me encomendé a varias metodologías que de forma integrada, me hicieran comprender la dinámica de enseñanza en sus distintas vertientes, con la influencia de múltiples variables. Ello era posible con la combinación mixta.

Fue casi un año, diría yo, el que transcurrió hasta que por fin pude definir mi objeto de estudio. Distintos bocetos con diferentes propósitos. No ha sido fácil, puesto que tuve que estudiar y sumergirme en metodologías de investigación de las que sólo conocía aspectos básicos, tal es el caso de la investigación biográfico-narrativa. Tal limitación se solventó gracias a los consejos y sabiduría del director de la tesis doctoral.

b. Limitaciones en torno a la actividad investigativa:

La administración del cuestionario representó una ardua y compleja tarea. En primer lugar, porque algunos centros educativos de la muestra no quisieron participar. La temática de la investigación les pareció interesante, pero desde el equipo directivo nos confirmaron “la saturación” del colectivo docente en

cuestiones eminentemente administrativas, por lo que decidieron no “sobrecargar” al profesorado.

Asimismo, la entrega y recogida de los cuestionarios se hizo de manera presencial. Este hecho supuso una sobrecarga, dado que en ese momento, la investigadora impartía docencia a tiempo completo en la Universidad, por lo que compaginar ambas tareas resultó difícil. Además, en dos centros educativos nos encontramos con un problema añadido: acordamos un día concreto para la recogida de los cuestionarios y al no tenerlos cumplimentados, tuvimos que asistir de nuevo. Otros optaron por el envío por correo al Departamento de Educación.

Asimismo, nos quedamos a medio camino de una Historia de Vida docente que, por diferentes motivos, al final no se incorporó a la investigación. Siendo un condicionante el factor tiempo que a todos nos afecta y envuelve.

Finalmente, otra de las limitaciones fue la complejidad para estructurar el marco teórico de la investigación. En este caso, indagamos en múltiples teorías que permiten comprender la acción educativa. Algunas de ellas no las pudimos contemplar dada la extensión de la investigación, pero quedan pendientes para futuras líneas de investigación.

Perspectivas de investigación

Gracias al desarrollo de la investigación han fluido nuevos interrogantes a los que dar una respuesta en futuros estudios. Se trata de idear propuestas que generen un marco de debate y reflexión para la mejora de la dinámica de enseñanza, en la línea de crear una teoría sobre la acción del aula.

A continuación, mostramos una síntesis de algunas de las líneas de actuación futuras:

En primer lugar, constatamos la necesidad de **analizar los procesos de mejora de un centro educativo, mediante la reconstrucción de las Historias de Vida del profesorado**. En la línea de conocer aquellos aspectos en la vida personal y profesional de los docentes que pueden influir en la mejora de la práctica educativa: *¿Qué factores personales y profesionales son propicios para emprender y sostener procesos de mejora en las instituciones escolares?*

Ligado a este interrogante, pretendemos **profundizar en aquellas barreras que frenan la innovación educativa en los centros**. Mediante un proceso de investigación-acción y en colaboración con el profesorado de un determinado centro educativo, diseñar medidas que impulsen las buenas prácticas desde dentro. Análisis, deliberación y actuación.

En tercer lugar, es interesante abordar estudios que tomen como eje el **análisis del discurso en la acción educativa**. Mediante este análisis desvelar el currículum oculto en la dinámica de enseñanza.

Asimismo, **completar el Estudio Extensivo de nuestra investigación**, con entrevistas colectivas y personales al profesorado y, observaciones de aula. Para obtener una imagen más cercana de la acción educativa en la provincia de Huelva.

Emprender estudios que tomen como eje la voz del alumnado. Es un tema que nos suscita especial interés. Por ejemplo, ***conocer las vivencias de los niños y de las niñas en la escuela mediante la narrativa y el relato***. Comprender el aula a través de la mirada de los escolares.

Por otra parte, centrarnos en estudios que tomen como eje las ***actividades de aprendizaje y estudiarlas teniendo como base diferentes referentes***. En nuestra investigación nos hemos acercado a ellas, pero dada la relevancia que tienen para el proceso educativo, nos interesa abordar una línea de investigación futura.

En definitiva, señalar que trabajamos en un campo muy amplio e interesante y son múltiples las cuestiones que emergen de cada elemento estudiado, no hay límites para el estudio de la acción educativa. Con esta investigación seguiremos reivindicando el valor que cobija ese espacio tan “pequeño” pero tanta significatividad, que es el aula.



Referencias Bibliográficas

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2002). La aventura de construir una escuela participativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 76-80.
- AA.VV. (2003). ¿Sabemos que comemos? *Cuadernos de Pedagogía*, 324, 22-24.
- ABADZI, H. (2008). *Aprendizaje eficaz y pobreza: Ideas desde las fronteras de la neurociencia cognitiva*. Santiago: Banco Mundial.
- ADELMAN, C., JENKINS, D. & KEMMIS, S. (1976). Re-thinking case study: notes from the second Cambridge conference. *Cambridge Journal of Education*, 6, 139-50.
- ADELMAN, N.; PANTON, K. & HARGREAVES, A. (2003). *Una carrera contra el reloj. Tiempo para la enseñanza y el aprendizaje en la reforma escolar*. Madrid: Akal.
- ADELMAN, N.E.; PANTON, K.; EAGLE, W. & HARGREAVES, A. (Editors). (1997). *Racing with the clock: Making time for teaching and learning in school reform*. New York: Teachers College Press.
- AGUILAR, R. (2008). Las competencias básicas del Profesor Bimodal de la UTPL. *Revista Cognición*, 13.
- AINSCOW, M. & MILES, S. (2008). Making Education for All inclusive. Where next? *Prospects*, 37(1), 15-34.
- AINSCOW, M. & WEST, M. (2006). *Improving Urban school. Leadership and collaboration*. Berkshire: Open University Press.
- AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. & WEST, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M., BOOTH, T., DYSON, A. ET AL. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- ALBERT, M. (2007) *La Investigación Educativa: Claves Teóricas*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- ALBERT, M. J. (2014). *La vertiente educativa y social de los derechos humanos*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

- ALDECOA, J. (1990). *Historia de una maestra*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- ALEJANDRA, C. (2006). *Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento: Un estudio de caso en Escuelas Secundarias de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis Doctoral. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid. Recuperado en <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t29346.pdf>
- ALONSO, C. y GALLEGU, D. (1996). Formación del profesor en Tecnología Educativa. En D. Gallegu y C. Alonso (Coords.), *Integración curricular de los recursos tecnológicos* (pp. 31-64). Barcelona: Oikos-Tau.
- ALONSO, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 389-402.
- ALTOPIEDI, M. y MURILLO, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: Ámbitos y modalidades. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 47-70. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART3.pdf>
- ÁLVAREZ, C. y SAN FABIÁN, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, nº 28/1. Artículo 14. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf
- ÁLVAREZ, J.M. (2010). El currículum como marco de referencia para la evaluación educativa. En Gimeno Sacristán (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el Currículum* (pp.355-372). Madrid: Morata.
- ÁLVAREZ-GAYOU, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- AMADIO, M. & TRUONG, N. (2007). *Worldwide tendencies in the use of the term 'basic education' in K-12 educational programs at the start of the twenty-first century. Pre-service training programs for basic education teachers: An initial exploration of minimum qualification standards worldwide*. Recent estimates of intended instructional time over the first nine years of schooling. UNESCO/IBE.
- ANDERSON, L .W & KRATHWOHL D. R (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

- ANDERSON, L. & BURNS, R. (1989). *Research in Classrooms. The Study of Teachers, Teaching and Instruction*. Oxford: Pergamon Press.
- ANDREW, J. (2004). *A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers*. UK: Becta.
- ANGUERA, M.T. (1991). Proceso de categorización. En M.T. Anguera (Ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Barcelona: P.P.U.
- ANGUERA, M.T. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- ANGULO, F. (1993). Evaluación del sistema educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 219, 8-15.
- ANGULO, F. y VÁZQUEZ, R. (2003). *Introducción a los estudios de casos*. Málaga: Aljibe.
- ANGULO, F., y VÁZQUEZ, R. (2010). El currículum y los nuevos espacios para aprender. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 501-526). Madrid: Morata.
- ANGULO, J. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A. Pérez Gómez y J. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp.261-319). Madrid: Akal.
- ANTIBI, A. (2005). *La constante macabra, o cómo se ha desmotivado a muchos estudiantes*. Madrid: El Rompecabezas.
- ANTÚNEZ, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma*. Barcelona: ICE-Horsori.
- APPLE, M. & BEANE, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- AREA, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículum*. Barcelona: Sendai.
- AREA, M. (2005). Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11 (1).
- AREA, M. (S/F). Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología. Documento inédito para la asignatura de Tecnología Educativa. Recuperado en http://www.uclm.es/PROFESORADO/RICARDO/Clasificaciones_medios/doc_ConcepMed.html

- ARGOS, J. (2008). Procesos de subjetivación y construcción de la ciudadanía desde el contexto escolar. En J. Marrero y J. Argos (Coords.), *Educación, convivencia y ciudadanía en la cultura global* (pp. 47-71). Bilbao: Wolters Kluwer.
- ARIAS VALENCIA, M.M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones *Investigación y Educación en Enfermería*, 1.
- ARIÈS, P.H. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, 281, 5-17.
- ARNAIZ, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25-40.
- ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Editorial Lapor.
- ARRIBAS, H.F. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos*. Tesis doctoral. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- ATKINSON, R. (1998). *The life story interview*. London: Sage Publications.
- AUBERT, A.; GARCÍA, C. y RACIONERO, S. (2009). El Aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139.
- AUGUSTOWSKY, G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docente y alumnos/as en la escuela primaria. *Arte, individuo y sociedad*, 15, 39-59.
- AUSTIN, G. & REYNOLDS, D. (1990). Managing for improved School Effectiveness: an international survey. *School Organization*, 10, 167-178.
- AUSUBEL, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- AVIRAM, A. & COMEY, O. (2002). *Strategic Thinking on ICT and Education: Its Necessity and Basic Characteristics*. Paper presented at Havana's 2002 conference on ICT and Education.
- BARBER, M. & MOURSHED, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado en http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- BARDIN, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BAROODY, (1988). *El pensamiento matemático en los niños/as*. Madrid: Visor.

- BASTIDE, R. (1983). A propósito da poesia como método sociológico. En M. I. Pereira de Queiroz, (org.), *Roger Bastide: sociología* (pp.81-87). São Paulo: Ática.
- BEANE, J. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- BECTA (2006). *The Becta Review 2006: Evidence on the progress of ICT in education*. UK: Becta.
- BENAVOT, A. & LIMOR, G. (2004). Actual Instructional Time in African Primary Schools: Factors that Reduce School Quality in Developing Countries. *Prospects*, 34 (3), 291-310.
- BENAVOT, A. (2004). A global study of intended instructional time and official school curricula, 1980-2000. Geneva: UNESCO- EFA Global Monitoring Report.
- BEN-PERETZ, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teacher from the tyranny of texts*. Nueva York: State University of New York Press.
- BENSO, M.C. (2006). Tradición y Renovación en los métodos de enseñanza. En A. Escolano (Coord.), *Historia Ilustrada de la Escuela en España: Dos siglos de perspectiva histórica* (pp.395-424). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- BERNAL, J.L. y JIMENEZ, J. (1994). Del aula a los centros integrales. *Cuadernos de Pedagogía*, 226, 12-17.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Class, Codes, and Control*. London: Routledge and Kegan Paul
- BICKFORD, R. & SILVERNAIL, D.L. (2009). *Extended School Year Fast Facts* (Maine, Center for Education Policy, Applied Research and Evaluation University of Southern Maine).
- BIDDH, OSCE, HCDH, UNESCO (2011). Education aux droits d l,homme dans les systèmes scolaires d'Europe, d'Asie centrale et d'Amérique du Nord. Recueil des bonnes pratiques. Varsovie: Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'OSCE. Recuperado en <http://www.osce.org/odihr>.
- BIGGS, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- BISHOP, A. (1999). *Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Paidós.
- BIZQUERRA, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

- BLAIKIE, N. (1991). A critique of the use of triangulation in social Research. *Quality and Quantity*, 25, 115-136.
- BLANCHET, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Narcea.
- BLANCO, N. (2000). *Instrumentos de Recolección de Datos Primarios*. Maracaibo: Dirección de Cultura de la Universidad del Zulia.
- BLAXTER, L.; HUGHES, C. & TIGHT, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- BLÁZQUEZ ENTONADO, F. (1993). El espacio y el tiempo en los centros educativos. En M. Lorenzo y O. Sáenz, *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica* (p. 346). Alcoy: Marfil.
- BLÁZQUEZ, F. (1994). Los recursos en el currículo. En O. Sáenz (Dir.), *Didáctica General. Un enfoque curricular* (pp. 501-527). Alcoy: Marfil.
- BLOOM, B. ET AL. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- BOLDEN, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*, 13 (3), 251–269.
- BOLÍVAR, A (2013). Construir la capacidad de mejora escolar: liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje. *Revista Educ@rnos*, 10. Recuperado en http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Construir%20la%20capacidad%20de%20mejora%20escolar.pdf
- BOLÍVAR, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9 (2). Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140>
- BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- BOLÍVAR, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico – narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART8.pdf>
- BOLÍVAR, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Educação e Sociedade*, 92, 859-888. Recuperado en <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a08.pdf>

- BOLÍVAR, A. (2005). De la escuela no importa a la escuela como unidad base de mejora. *PuntoEdu. Revista de CIPES para la Gestión Educativa*, 15, 28-33. Recuperado en <http://www.cipes.org/articulos/1115%20-%20De%20la%20escuela.pdf>
- BOLÍVAR, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- BOLÍVAR, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.
- BONACHE, J. (1999). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 3, 123-140.
- BONILLA, E. y RODRÍGUEZ, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales* (3º ed.) Santafé de Bogotá: Ediciones Uniandes.
- BOOTH (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urries (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- BOOTH, T. & AINSWORTH, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (2ª ed.). Manchester: CSIE.
- BORDAS, M.I. y CABRERA, F.A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- BRAY, M. (2008). *Double shift schooling: design and operation for cost-effectiveness*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- BRENNER, M. E. (2006). Interviewing in Educational Research. En J. L. Green; G. Camilli; P. B. Elmore (ed.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 357-369). Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- BRIONES, G. (1990). *La investigación en el aula y en la escuela*. Bogotá: Andrés Bello.
- BROADFOOT, P. & BLACK, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of Assessment in Education. *Assessment in Education*, 11(1), 7-27.

- BROWN, S. & GLASNER, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- BRUNER, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BRYK, A.; BENDER-SEBRING; ALLENSWORTH, E.; LUPPESCU, S. & EASTON, J. (2010). *Organizing schools for improvement: lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- BRYMAN, A. (2001). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- BUCKINGHAM, (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia*. Madrid: Morata.
- BUENDÍA, L. et al. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- BUENDÍA, L. (1998). La investigación por encuesta. En L. Buendía, Colás, P. y Hernández, F. (Coords.), *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 119-155), Madrid: McGrawHill.
- BULLOUGH, R. (1997). Accommodation and tension: Teachers, teacher role and the culture of teacher. En J. Smith (ed.), *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. Londres: Falmer Press.
- BURKE, C. (2005). Introduction. Containing the school child: architectures and pedagogies. *Paedagogica Historica*, 41 (4-5), 489-494.
- BUSTOS, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Tesis doctoral. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- BUSTOS, A. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 6 (2), 485-519.
- CABALLERO, Z. (2001). *Aulas de colores y sueños. La cotidianidad en las aulas multiculturales*. Barcelona: Octaedro – EUB.
- CABERO, J. (2000). *Usos de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías en los centros andaluces*. Sevilla: Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla.
- CANEDO, S.P. (2009). *Contribución al estudio del aprendizaje de las ciencias experimentales en la educación infantil: cambio conceptual y construcción de modelos científicos precursores*. Tesis doctoral. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universitat de Barcelona.

- CANO, I. Y LLEDÓ, A. (1988). Utilización del espacio de la clase. *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 12-15.
- CANO, M. y LLEDÓ, A. (1990). *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Sevilla: Díada.
- CANTÓN MAYO, I. C. (2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos: una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: CCS.
- CAÑADELL, R. (2005). El debate oculto sobre la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 346, 82-86.
- CAÑAL, P., LÓPEZ, J.I., VENERO, C. y WAMBA, A. (1993). El lugar de las actividades en el diseño y desarrollo de la enseñanza. ¿Cómo definir las y clasificarlas? *Investigación en la escuela*, 19, 7-13.
- CAÑAL, P.; LLEDÓ, Á.I.; POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (1997) *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*. Serie Fundamentos. Sevilla: Díada Editora.
- CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.
- CARNIE, F. (2003). *Alternative Approaches to Education*. Londres: Routledge Falmer.
- CARRASCO, M.J. y GONZÁLEZ, S. (2007). El espacio y el tiempo como variables organizativas. En M.J. Carrasco, J.M. Coronel, M.L. Fernández, S. González y E. Moreno (Coord.), *Organización escolar. Aspectos básicos para docentes*. Grupo Editorial Universitario.
- CARRILLO-LINARES, A. (2011). ¿Y nosotros qué? El movimiento estudiantil durante la transición política española. En Quirosa-Queyrouze, R. (Coord.), *La sociedad española en la Transición: los movimientos sociales en el proceso democratizador* (pp. 221-236). Madrid: Biblioteca Nueva.
- CARRIZO, G. (2000). Las fuentes de información. En G. Carrizo (ed.), *Manual de fuentes de información* (pp. 23-55). Zaragoza: Confederación Española de Gremios y Asociaciones de Libreros.
- CARROL, J. (1963). A Model of School Learning. *Teachers College Record*, 64 (8), 723-733.
- CARSEN, T.M. (2008). *El problema de las fuentes de información electrónicas en el proceso educativo*. Recuperado de http://eprints.rclis.org/3948/1/el_problema_ftes_info_educ.pdf

- CARTER, K. & DOYLE, W. (1987). Teachers' knowledge structure and comprehension processes. In J. Calderheart.(Ed.), *Exploring teacher thinking*. London: Cassell.
- CASANOVA, E.M. (1990). *Para comprender las Ciencias de la Educación*. Navarra: Verbo Divino.
- CC.OO. (2014). Envejecimiento del profesorado en España. Un estudio comparado. Federación de Enseñanza de CC.OO. Secretaría Pública no Universitaria. Recuperado en [http://www.fe.ccoo.es/comunes/recursos/25/1957985-El envejecimiento del profesorado en Espana un estudio comparado.pdf](http://www.fe.ccoo.es/comunes/recursos/25/1957985-El%20envejecimiento%20del%20profesorado%20en%20Espana%20un%20estudio%20comparado.pdf)
- CEBALLOS-HERRERA, F (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28102154801>
- CEBERIO, M. & WATZLAWICK, P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona: Herder.
- CEBREIRO, B. y FERNÁNDEZ, M.C. (2004). Estudio de casos. En F. Salvador, J.L. Rodríguez, y A. Bolívar (Dirs.), *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- CEBRIÁN, M.; MARTÍNEZ, M.E.; GALLEGO, M.J. y RAPOSO, M. (2011). E-rúbrica para la evaluación: una experiencia de colaboración interuniversitaria en materia TIC. En Ruíz Palmero, J. (coord.), *II Congreso Internacional de Uso y Buenas Prácticas con TIC*. CD-ROM. Málaga. Universidad. <http://erubrica.uma.es/wpcontent/uploads/2011/06/Comunicación.pdf>.
- CELA, J. Y PALAU, J. (1997) El Espacio. *Cuadernos de Pedagogía*, 254, 72-75.
- CEPEDA, C. (2006). La calidad en los métodos de investigación cualitativa: principios de aplicación práctica para estudios de casos. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*. (ACEDE) 29, 57-82.
- CHETTY, S. (1996). The case study method for research in small and medium sized firms. *International Small Business Journal*, 15, 73-85.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. (2ª ed.). Grenoble, Francia: La Pensée Sauvage, Editions.
- CHICA, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *Escuela Abierta*, 14, 67-81.

- CLARO, M., (2010). *Impacto de las TIC en los Aprendizajes. Estado del Arte*. Documento de Proyecto. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- CLAUDIA, A. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como proceso de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Buenos Aires. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). Recuperado en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Romero.pdf>
- CLEMENTE, M. (2010). Diseñar el currículo. Prever y representar la acción. En J. Gimeno (coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 269-293). Madrid: Morata.
- COBO, P. (1998). *Análisis de los procesos cognitivos y de las interacciones sociales entre alumnos (16–17) en la resolución de problemas que comparan áreas de superficies planas. Un estudio de casos*. Tesis doctoral. Barcelona: Departament de Didáctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- COLÁS, P. et al. (2006). *Incorporación de las TIC en los centros de Secundaria y Bachillerato*. Sevilla: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E.; HOBSON, C.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A.; WEINFELD, F. & YORK, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington. U.S. Government Printing Office.
- COLL, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC. Expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, 17-40.
- COLL, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47-66.
- COLL, C. y ONRUBIA, J. (2002). *Evaluar es una escuela para todos*. Cuadernos de pedagogía, 218, 50-54.
- COLL, C. y SÁNCHEZ, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_01.pdf
- COLLER, X. (2000). Estudio de casos. (Cuadernos metodológicos, 30). Madrid: C.I.S.

- COLOMINA, R. y ROCHERA, M.J. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 318, 56-62.
- COM (2001/318). *E-learning. Designing tomorrow's education*. Communication from Commission. Commission of the European Communities, COM (2001) 318, Brussels 2000.
- COM (2001/59). *The concrete Future of Education Systems*. Report from the Commission. Commission of the European Communities, COM (2001) 59, Brussels 2001.
- COMMITTEE OF HIGHER EDUCATION.(1963). *Higher Education.Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-1963.(The Robbins Report)*. London: HmsO.
- CONDIE, R. & MUNRO, B. (2007).The impact of ICT in schools- a landscape review.*BECTA Research*.
- CONNELL, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CONOLE, G. (2008). Capturing practice: The role of mediating artefacts in learning design. In L. Lockyer, S. Bennett, S. Agostinho & B. Harper (Eds.), *Handbook of research on learning design and learning objects: Issues, applications and Technologies* (pp. 187-207). Hersey: IGI Global.
- CONTRERAS, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 61-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004>
- CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- CONTRERAS, J.D. (1990). *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid: Akal.
- COOK-SATHER, A. (2007). Resisting the impositional potential of student voice work: Lessons for liberatory educational research from poststructuralist feminist critiques of critical pedagogy.*Discourse*, 28 (3), 389-403.
- CORNEJO, M.; MENDOZA, F. & ROJAS, R.C. (2008). La investigación con Relatos de Vida: Pistas y opciones del Diseño Metodológico. *Psyke*, 17, 29-39. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>
- CORONEL, J.M. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Universidad de Huelva: Servicio de publicaciones.

- COSTA, A. (2006). El Ajuar de la Escuela. En A. Escolano (coord.), *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 197-218). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COTÁN, A. (s/f). *Investigación-participación e historias de vida, un mismo camino*. Recuperado de http://www.fpce.up.pt/iii/jornadashistoriasvida/pdf/2_Investigacion-participacion%20e%20Historias%20de%20vida.pdf
- COURTNEY, C. (1986). Language in the Classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 7, 18-33.
- COWMAN, S. (1993). Triangulation: a mean of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 788-792.
- COX, M. & MARSHALL, G. (2007). Effects of ICT: Do we know what we should know? *Education and Information Technologies*, 12(2), 59-70.
- COX, M., WEBB, M., ABBOTT, C., BLAKELY, B., BEAUCHAMP, T. & RHODES, V. (2003). *ICT and pedagogy: A review of the research literature*. London: Becta/DfES.
- CREEMERS, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- CRESWELL, J. (2002): *Educational Research: Planning, conducting and evaluating. Quantitative and qualitative research*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- CRESWELL, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage.
- CRONBACH, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.
- CUADRADO, I. y FERNÁNDEZ, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (1), 3-23.
- CUBAN, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classroom, 1890-1990*. New York: Teacher College Press.
- CUBAN, L. (2008) US school reform and classroom practice. En C. Sugrue, *The future of educational change* (pp.75-88). New York: Routledge.
- CUBERO, R. et al., (2008) La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.

CUEVAS, M. y DIAZ, F. (2002). Agentes funcionales: tiempo y espacio. En M. Lorenzo y T. Sola, *Didáctica y organización de la educación especial* (pp. 299-313). Madrid: Dykinson.

CURY, A. (2012). *El vendedor de sueños*. Barcelona: Editorial Planeta.

DALIN, P. & ROLFF, H.G. (1993). *Changing the school culture*. Londres: Cassell.

DARDER, P. y GAIRÍN, J. (1994). La perspectiva organizativa en el tratamiento a la diversidad. En J. Gairín y P. Darder, *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona: Praxis.

DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

DAVILA, P. y NAYA, L.M. (Eds.) (2010). *Infancia, Derechos y Educación*. Donostia: Erein.

DAY, C, SAMMONS, P., HOPKINS, D. et al. (2009). *Impact of school leadership on pupil outcomes*. Final report. University of Nottingham & The National College for School Leadership. Recuperado en <http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-RR108.pdf>

DE LA TORRE, S. (1994). *Innovación curricular: Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dickynson.

DE LA TORRE, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos*. Madrid: S.A. Escuela Española.

DE LOS REYES, E. (1996). Una clase muy sabrosa. *Cuadernos de Pedagogía*, 245, 14-17.

DE PABLO, P y TRUEBA, B. (1994). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos*. Madrid: S.A. Escuela Española.

DEL VALLE, J.F. (2002). *Estudio de los problemas de conducta en una muestra de menores en acogimiento residencial*. Universidad de Oviedo. Informe no publicado.

DEL VILLAR, F. (1996). La investigación en la enseñanza de la Educación Física. En F. Del Villar (Ed.), *La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de casos en Educación Física* (pp. 203-231). Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

DELAMONT, S. & ATKINSON, P. (1980). The two traditions in educational ethnography: Sociology and Antropology compared. *British Journal of Sociology of Education*, 1, 139-152.

- DELGADO, G. (2007). La violencia en la escuela. Una perspectiva del docente venezolano. En J. Gázquez y M.C. Pérez, (Eds.), *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 59-69). Almería: Grupo Editorial Universitario.
- DELHAXHE, A. (1998). La participación social en la gestión de la enseñanza obligatoria en los países de la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 4, 237-251. Recuperado en <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec04/reec0411.pdf>
- DELVAL, J. (1983). *Crecer y pensar*. Barcelona: Laila.
- DELVAL, J. (2002). *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*. Barcelona: Ariel.
- DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage Publications.
- DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Inglaterra: Sage.
- DENZIN, N.K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2º ed.). New York: McGraw-Hill.
- DENZIN, N.K. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw Hill.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (Gran Bretaña) (1975). *A language for life. "Informe Bullock"*. Londres: Her Majesty's Stationary Office.
- DERRY, S.J. & MURPHY, D.A. (1989). Designing Systems that train learning ability. From theory to practice. *Review of Educational Research*, 56, (1), 1-39.
- DEWALT, KATHLEEN M. & DEWALT, BILLIE R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- DEWEY, J. (1962). *Schools of Tomorrow*. Nueva York: E.P. Dutton.
- DEWEY, J. (1982). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- DÍAZ, A. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28 (111), 7-36. Recuperado en http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/2006_enfoque_de_competencias.pdf

- DÍAZ, M.D.; BALLESTEROS, C. y LÓPEZ, E. (2002). El diario de investigación: un instrumento de seguimiento para la formación de asesores/as universitarios dentro del ámbito de la perspectiva colaborativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 20, 89-101.
- DÍEZ NAVARRO, M^a.C. (1998). El oficio del maestro es aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 58-61.
- DÍEZ NAVARRO, M^a.C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja*. Barcelona: Graó.
- DOMÉNECH, J. y VIÑAS, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- DOMINGO, J. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2). Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Domingo.pdf>
- DOMINGO, J. (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 9- 28. Recuperado en http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2013_21_03.pdf
- DONMOYER, R. (1990). Generalizability and the single case study. En Elliot W. Eisner, & Alan Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp.175-200). New York, NY: Teachers College Press.
- DOYLE, W. (1979). Classroom Effects. *Theory into Practice*, 18, 138-144.
- DOYLE, W. (1980). *Classroom Management*. West Lafayette: IN.
- DOYLE, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 29-42.
- DOYLE, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M. C. WITROCK (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp.392-431). New York: MacMillan.
- DUBET, F. & MARTUCCELLI D. (1997). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- DUBET, F. (2005). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa.
- DUFFY, T.; DUEBER, B. & HAWLEY, C. (1998). Critical thinking in a distributed environment: A pedagogical base for the design of conferencing systems. In

- C. Bonk & K. King (Ed.), *Electronic Collaborators* (pp. 51-78). New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- DUFOUR, R., DUFOUR, R., EAKER, R., & KARHANEK, G. (2010). *Raising the bar, closing the gap: Whatever it takes*. Bloomington, ID: Solution Tree.
- DUSSEL, I. & CARUSO, M. (2003). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- DUSSEL, I. (2011). *Aprender y enseñar con nuevas tecnologías*. VII Foro Latinoamericano de Educación. Argentina: Fundación Santillana.
- ECHEITA, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18. Recuperado en <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>.
- ECHEITA, G. et al. (2004). Escuelas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 49-80.
- EGIDO (2011). Los tiempos escolares en los sistemas educativos: Análisis de algunas reformas recientes. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 255-278.
- EISENHARDT, K.M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14 (4), 532-550.
- EISNER, E. W. (1992). Educational Reform and the Ecology of schooling. *Teacher College Record*. 93 (4), 610-627.
- EISNER, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aire: Amorrortu.
- EISNER, E.W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- EJEDA, J.M. (2009). *El conocimiento sobre alimentación en la formación inicial de maestros*. Tesis doctoral. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.
- ELBAZ, F. (1991). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1), 1-19.
- EMPÍRICA (2006). *Acceso a la Comparativa y Uso de las TIC en los Centros Educativos Europeos*. Informe final de las encuestas a un Directivo y un Profesor de aula en 27 países.
- EPSTEIN, J. (1997). *School, family and community partnership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, INC.

- ERICKSON, F. (1973). What makes schools ethnography et ethnographic? *Council of Anthropology and Education Newsletter*, 2, 10-19.
- ESCOLANO, A. (2000). El espacio escolar como escenario y representación. En *Tiempos y Espacios para la Escuela*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva. Recuperado en <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/38>
- ESCOLANO, A. (2000). Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 1, 201-218.
- ESCOLANO, A. (2003): Escenografías escolares: espacios y actores. En VV.AA., *Etnohistoria de la Escuela* (pp. 365-375). Burgos: Universidad de Burgos.
- ESCOLANO, A. (2006). Las culturas escolares en el último medio siglo. En B. Escolano (Coord.), *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- ESCUDERO J. M. (1993). Formación en centros e innovación educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 81-84.
- ESCUDERO, J. M. (1983). La investigación sobre los medios de enseñanza: Revisión y perspectivas actuales. *Revista Enseñanza*, 1, 87-119.
- ESCUDERO, J. M. (2000). *La exclusión social y educativa. ¿Hay respuestas sociales y escolares?* Murcia: Federación de municipios de la región de Murcia.
- ESCUDERO, J.M. (1991). *Evaluación de los Proyectos Atenea y Mercurio. Encuentros nacionales sobre las nuevas tecnologías en la educación*. Santander: ICE de la Universidad de Cantabria.
- ESCUDERO, J.M. (1999): *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- ESCUDERO, J.M. y Martínez, B. (2004). *Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos y retos emergentes*. Madrid: UNED.
- ESTEVE, M.J. (2009) La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- ESTUDIOS CREADE (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación, 9, 1-96. Recuperado en <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/actuaciones-de-exito-en-las-escuelas-europeas.pdf>

- FEITO, R. (2010). Familias y escuela. Las razones de un desencuentro. *Educación y Futuro*, 22, 87–107.
- FEITO, R. (2011). *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid: Morata.
- FENSHAM, P. (2001). Science content as problematic. Issues for research. In H. Behrendt et al. (eds.). *Research in Science education: Past, present and future* (pp. 27-42). Dordrecht: Kluwer.
- FERMOSO, P. (1993). *El tiempo educativo y escolar* (Estudio interdisciplinar). Barcelona: PPU. Universitat.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002). *La jornada escolar: propuestas para el debate*. Barcelona. Ariel.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2007). Redes para la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 26-33.
- FERNÁNDEZ, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 17-32. Recuperado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART1.pdf>
- FERNÁNDEZ, M. y PÉREZ, M. (1999). *Las familias andaluzas ante la educación*. Instituto de Estudios Sociales Avanzados de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Recuperado en <http://digital.csic.es/bitstream/10261/25197/1/viewcontent.pdf>
- FERRER I GUARDIA, F. (1977). *La Escuela Moderna* (2ª ed.). Bilbao: Zero, S.A.
- FERRO, F., MARTÍNEZ, A. I. y OTERO, M. C. (2009). Ventajas del uso de las TICS en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EDUTEC)*, 29. Recuperado en http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec29/articulos_n29_pdf/5Edutec-E_Ferro-Martinez-Otero_n29.pdf
- FIELDING, M. & MCGREGOR, J. (2005). *Deconstructing Student Voice: New Spaces for Dialogue or New Opportunities for Surveillance? Speaking up and Speaking out: International Perspectives on the Democratic Possibilities of Student Voice*. Montreal.
- FIELDING, M. (2001). Beyond the Rhetoric of the Students Voice. New Departures or New Constraints in the Transformation of 21st century schooling. *Forum*, 100-109.

- FIELDING, M. (2004). 'New Wave' Student voice and the Renewal of Civic Society. *London Review of Education*, 2 (3), 197-217.
- FIELDING, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 31-61.
- FINK, D. (1999). The attrition of change: A study of change and continuity. *Schools Effectiveness and School Improvement*, 10 (3), 269-295.
- FISCHMAN, M. (2001). Informed consent. En sales & folkman (Eds.), *Ethics in research with human participants* (pp. 35-48). Washington: APA.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FLUTTER, J. & RUDDUCK, J. (2004). *Consulting pupils: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- FLYVBJERG, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12 (2), 219-245. Recuperado en <http://qix.sagepub.com/content/12/2/219.abstract>
- FOLKMAN, S. (2001). Privacy and Confidentiality. In Sales & Folkman (Eds.), *Ethics in Research With Human Participants* (pp. 49-58). Washington: APA.
- FONTANA, A. & FREY, J. H. (1993). The group interview in social research. En D. Morgan (ed.), *Successful focus group: advancing the state of the art*. Newbury Park: Sage Publications.
- FOREST, C. y GARCÍA, F.J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Nau Llibres.
- FOUCE, J.G. (s/f). *El movimiento estudiantil español a lo largo del tiempo. La Transición y los años 90. Un análisis cualitativo*. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Recuperado en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/7/jgfouce.htm>
- FOX, D. (1980). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsá.
- FRABBONI, F. (1987). *La educación del niño de 0 a 6 años*. Bogotá: Cincel-Kapelusz.
- FREINET, C. (1980). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1973). *Pedagogy of the Oppressed*. N.Y.: Seabury Press.

- FULLAN, M. & STIELGELBAUER, S. (2000). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- FULLAN, M. (1990). El desarrollo y la gestión del cambio. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 5, 9–22.
- FULLAN, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press and London.
- FULLAN, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1(1), 5–28.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- GABILONDO, A. (2012). “*A las aulas*”. Recuperado en <http://blogs.elpais.com/el-salto-del-angel/2012/09/>
- GAIRÍN, J. (1994). Organización de recursos materiales. En J. Gairín y P. Darder, *Organización y gestión de centros educativos* (pp.139-159). Barcelona: Praxis.
- GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (1996). *Organización Escolar: nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU.
- GAIRÍN, J. y DARVER, P. (1994). *Organización de Centros Educativos, aspectos básicos*. Barcelona: Praxis.
- GALTON, M.J., HARGREAVES, L., COMBER, C., WALL, D. & PELL, A. (1999). *Inside the Primary Classroom: 20 Years On*. London: Routledge.
- GARCÍA DÍAZ, E. (1998). *Hacia una teoría alternativa de los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA JIMÉNEZ, S. (2006). Los mapas conceptuales en Educación Infantil. *Revista Digital Investigación y Educación*, 25(2). Recuperado en <http://www.edulibre.info/IMG/pdf/mapasinfantil.pdf>
- GARCÍA PASTOR, C.; DÍAZ, L. y LÓPEZ, A. (2001) Organización y Diversidad. Una reflexión sobre el uso del espacio y el tiempo en la escuela. *XXI Revista de Educación*, 3, 55-63.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova*, 64 (<http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>).

- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2001). El conocimiento escolar en una didáctica crítica. En J. Mainer (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza* (pp. 119-139). Sevilla: Díada.
- GARCÍA, A. G. y PARDO, J. C. (2005). Los tiempos escolares virtuales. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 70-73.
- GARCÍA, F. y BRINGUÉ, X. (2009). ¿Qué hay entre los niños y sus pantallas? La escuela y la familia como factores de mediación. En X. Bringué y CH. Sábada (Coords.), *Nacidos digitales: una generación frente a las pantallas*. Madrid: Ediciones RIALP.
- GARCÍA, J. M. (2000) *Diarios de campo*. Madrid: Cuadernos metodológicos- CIS.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2003) *Tecnología Educativa. Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid: La Muralla.
- GARDNER, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (2003). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- GIBBS, G. (1998) Using assessment strategically to change the way students learn. Brown, S. & Glasner, A. (ed.), *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*. Buckingham: Open University Press.
- GILHAM, B. (2005). *Research Interviewing. The range of techniques*. Berkshire: Open University Press.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989). *El Currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). Ámbitos de diseño. En J. Gimeno y Pérez, A. (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 265-333). Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2005). *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2014). La LOMCE. ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81(28.3), 31-44. Recuperado en <file:///C:/Users/Dani/Downloads/Dialnet-LaLOMCEUnaLeyMasDeEducacion-5007012.pdf>
- GIMENO SACRISTÁN, J. (coord.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GINÉ, C., DURÁN, D., FONT, J. y MIQUEL, E. (Eds.) (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori Editorial.
- GIROUX, H.A. (2000). ¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos? En Sh. R. Steinberg & J. L. Kincheloe (Comp.), *Cultura infantil y multinacionales* (pp. 65-78). Madrid: Morata.
- GIROUX, H.A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- GISBERT, M. et al. (1998). El docente y los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. En Cebrián et al., *Recursos Tecnológicos para los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje* (pp. 126-132). Málaga: ICE/Universidad de Málaga.
- GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ, J. (1990). Metodología de encuestas por muestreo. En J. Arnau, M.T. Angera y J. Gómez, *Metodología de la Investigación en Ciencias del Comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- GONZÁLEZ REY, F. (2007). Social and individual subjectivity from an historical cultural standpoint. *Critical Social Studies*, 9 (2), 3-14.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X. A. (1994) *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- GONZÁLEZ, O. y FLORES, M. (2000). *El trabajo docente: enfoques innovadores para el diseño de un curso*. México: Ed. Trillas.

- GOODSON, I. (2003) Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19). Recuperado en http://www.oei.es/docentes/articulos/desarrollo_historias_personales_profesionales_docentes_goodson.pdf
- GRANDON, T. (2011). *Book Informing with the Case Method*. London: Informing Science Press.
- GRAUBARD, A. (1981). *Liberemos a los niños. El movimiento de las Escuelas Libres*. Barcelona: Gedisa.
- GREEN, H. (1980). Teaching and learning: A linguistics perspective. *Elementary School Journal*, 85, 353-391.
- GROS, B., y SILVA, J. (2005). La formación del profesorado como docentes en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (1). Recuperado en <http://www.rieoei.org/deloslectores/959Gros.PDF>
- GRUPO LABORATORIO PARA EL ANÁLISIS DEL CAMBIO EDUCATIVO (L.A.C.E.). HUM109. (1999). *Introducción al estudio de caso en Educación*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz. Recuperado en <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>
- GUARRO, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja: Diseño, Desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide.
- GUIL BOZAL, A. (1992). Individuo e interacción social. En *la interacción social en Educación*. Sevilla: SEDAL, 39-58.
- GURDIÁN, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- GUTIÉRREZ, J. y DELGADO, J.M. (1995). Teoría de la observación. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 141-173). Madrid: Síntesis.
- GUTIÉRREZ, R. (2006). Los estudios de casos una opción metodológica para investigar la educación artística. En R. Martín (2006), *Investigación en educación artística*. Granada: Universidades de Granada y de Sevilla.
- GUZMÁN, M. D. y AGUADED, J. I. (2011). Planes de integración de TIC en contextos educativos. En R. Roig, y C. Laneve (Eds.), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información. Innovación a través de la investigación* (pp. 201- 212). Alcoy: Marfil.

- HALL, E.T. (1984). *The Dance of Liji*. New York: Anchor Press-Doubbleday.
- HALL, N. & MARTELLO, J. (1996). *Listening to Children Think*. Londres: Hodder & Stoughton.
- HAMEL, J., DUFOUR, S., & FORTIN, D. (1993). *Case Study Methods*. Newbury Park, CA: SAGE Publications, Inc.
- HAMILTON, D. (1991). Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. *Revista de Educación*, 295, 187-205.
- HAMILTON, S. F. (1983). The social side of .school: Ecological studies of classrooms and schools. *Elementary School Journal*, 84 (4), 313-334.
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2000). The three dimensions of reform. *Educational Leadership*, 57 (7), 30-34.
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2002). Sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 16-20.
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8-13.
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 399, 43-58.
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2008). *El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. & SHIRLEY, D. (2009). *The fourth way: the inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- HARGREAVES, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, 298, 31-53.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (1997). From Reform to Renewal: A New Deal for a New Age. En A. Hargreaves & R. Evans (Eds.), *Beyond Educational Reform. Bringing Teachers Back* (pp. 105-125). Buckingham: Open University Press.
- HARGREAVES, A. (2002). Teaching and Betrayal. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8, 3-4.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.

- HARGREAVES, A., & FULLAN, M. (eds.) (2009). *Change wars*. Bloomington: Solution Tree.
- HARRIS, A. & JONES, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13 (2), 172-181. Recuperado en <http://www.almaharris.co.uk/files/improving-schools-article.pdf>
- HARRIS, A. & LAMBERT, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. London: Open University Press.
- HARRISSON, D. & LABEROE, M. (2002). Innovation, identities and resistance: the social construction of an innovation network. *Journal of Management Studies*, 39 (4).
- HART, S. (1992). Evaluating Support Teaching. En T. Booth, W. Swann, M. Masterton & P. Potts (Ed.), *Curricula for Diversity in Education*. New York: The Open University.
- HARTLEY, J. (1994). Case studies in organizational Research. En C. Casell & G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational Research* (pp. 208-229). Londres: Sage Publications.
- HENRY, J. (1994). *Teaching through Projects*. Londres: Kogan Page.
- HERAS MONTOYA, L. (1994). *Etnografía del espacio escolar. Estudio de un caso*. Tesis doctoral. Málaga: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- HERAS MONTOYA, L. (1997). *Comprender el espacio educativo*. Málaga: Aljibe.
- HERMAN, J., ASCHBACHER, P. & WINTERS, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- HERNÁNDEZ, F. (1986). La globalización mediante proyectos de trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*, 185, 1-9.
- HERNÁNDEZ, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Revista Educar*, 26, 39 – 51.
- HERNÁNDEZ, F. (2002). Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J.M. (1989). Para saber más sobre investigación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 176, 70-72.

- HERNÁNDEZ, G. Y DÍAZ, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica*, 40. Recuperado en http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/40_una_mirada_psicoeducativa_al_aprendizaje_que_sabemos_y_hacia_donde_vamos.pdf
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3a ed.). México: McGraw-Hill.
- HERRERA, M. (2003). Las fuentes del aprendizaje en ambientes virtuales educativos. Anuario 2003. *Área de Investigación de Nuevas Tecnologías*, (pp. 28-34). México: Ed. por la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Ciencias y Artes para el Diseño.
- HERRERA, M. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 2.
- HONEBEIN, P. (1996). Seven Goals for the Design of Constructivist Learning Environments. En B. Wilson, *Constructivist Learning Environments* (pp. 11-24). New Jersey: Library of Congress Catalog Card Number.
- HOPKINS, D. (1998). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- HOPKINS, D., AINSWORTH, M. & WEST, M. (1993). *School improvement in an era of change*. Londres: Cassell.
- HUBERMAN, M. et al. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris: Neuchâtel.
- HUBERMAN, M., THOMPSON, CH. & WEILAND, S. (2000). Perspectivas en la carrera del profesor. En B. Biddle, T. Good & I. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 19-98). Barcelona: Paidós.
- HUSEN, T. & POSTLETHWAITE, T. N. (1989). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vol. 1. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Ed. Vicens-Vives.
- HUSTI, A. (1985). Emploi du temps mobile a l' ecole. Un aspect de l'expérience. *Temporalistes*, 10. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- HUSTI, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, 298, 271-305.
- IBARRA, M.S.; RODRÍGUEZ, G. y GÓMEZ, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-232.

- IGLESIAS, L. (1996) La organización de los espacios en la educación infantil. En M.A. Zabalza, *Calidad en la educación infantil* (pp.235-286). Madrid: Narcea.
- IMBERNÓN, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (Coord.), *La función docente* (pp. 27-45). Barcelona: Síntesis.
- IMBERNÓN, F. (coord.) (2005). *Vivencias de maestros y maestras*. Barcelona: Graó.
- IZQUIERDO, M. (2005). Hacia una teoría de los contenidos escolares. *Enseñanza de las Ciencias*, 23 (1), 111-122.
- IZQUIERDO, M., SANMARTÍ, N. y ESPINET, M. (1999). Fundamentación y diseño de las prácticas escolares de ciencias experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(1), 45-59.
- JACKSON, P. W. (2009). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- JANESICK, J. (1994). The dance o Qualitative Research Design, Metaphor, Methodolatr, and Meaning.En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Londres, Nueva Delhi: SAGE publications-Thousand Oaks
- JENCKS, C. et al. (1972). *Inequality.A reassessment of the effect of family and schooling in America*.Nueva York: Harper and Row.
- JIMÉNEZ, J.R (2003-2004). Ambiente de clase e investigación educativa: el aula como contexto. *Cooperación Educativa. Kikirikí*, 71-72, 31-70.
- JIMÉNEZ, J.R. y POZUELOS, F. J. (2001). Una escuela pública abierta a la comunidad. *Investigación en la escuela*, 44, 5-17.
- JIMÉNEZ, J.R. (2006). *Un aula para la investigación*. Sevilla: Díada Editora.
- JIMÉNEZ, P. y VILÁ, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- JOAS, H. (1998). Interaccionismo simbólico. En Giddens, A. & Turner, J. (Ed.), *La teoría social hoy* (pp. 112-154). Madrid: Alianza Universidad.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. & HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- JOHNSON, R. B., & CHRISTENSEN, L. B. (2004).*Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston: Allyn and Bacon.

- JONASSEN, D. H. & ROHRER-MURPHY, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 62-79.
- JORGENSEN, D. L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Newbury Park, CA: Sage.
- JUWAH, C. (2006). *Interactions in Online Education. Open & Flexible Learning series*. Routledge: London.
- KAHN, R. & CANNELL C. (1977). Entrevista. Investigación social. En D. Sills (comp.), *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. Madrid: Aguilar.
- KAPUSCINSKI, R. (2006). *Encuentro con el otro*. Barcelona: Anagrama.
- KARLIN, M., & VIANI, N. (2001). *Project-based learning*. Medford, OR: Jackson Education Service District. Recuperado en <http://www.soesd.k12.or.us/>
- KARWEIT, N. (1984). Time on Task Reconsidered. *Educational Leadership*, 41, 32-35.
- KELCHTERMANS, G. & VANDENBERGHE, R. (1994). Teachers professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26, 45-62.
- KELCHTERMANS, G. (1993). Getting the Story. Understanding the lives: from career stories to teachers professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 443-456.
- KELCHTERMANS, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 307-324.
- KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (2000). Participatory action research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Coord.), *Handbook of qualitative Research* (2º ed.). Londres: Sage.
- KEMMIS, S. & ROBOTOM, Y. (1981). Principles of Procedure in Curriculum Evaluation. *Journal of Curriculum Studies*, 13 (2), 151-155.
- KEPPELL, M., AU, E., MA, A. & CHAN, C. (2006). Peer learning and learning-oriented assessment in technology-enhanced environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 453-464.
- KING, N. (1998). Template analysis. En G. Symon & C. Cassell (Eds.), *Qualitative methods and analysis organizational research* (pp. 118-134). Londres: Sage.

- KLAFKI, W. (1958). *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*. Basel: Wienheim.
- KNIGHT, T. (2001). Longitudinal development of educational theory: Democracy a classroom. *Journal of Education Policy*, 16(3), 249-263.
- KNOBEL, M. & LANKSHEAR, C. (2008). *The Handbook of Research on New Literacies*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- KORN, C.V. (1991): *Alternative American Schools. Ideals in action*. Albany: SUNY Press.
- KRATHWOHL, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An overview Theory. *Practice*, 41 (1), 212-218.
- KUGEL, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3).
- KVALE, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Londres: Sage
- KVALE, S. (2006). Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12(3), 480-500.
- KVALE, S. (2007). *Doing interviews*. Thousands Oak: Sage.
- LABRIE, V. (1982). Précis de transcription de documents d'archives orales, Québec: Institut québécois de recherche sur la culture, coll. *Instruments de travail*, 4.
- LAING, R.D. (1970). *Knots*. London: Tavistock Publications.
- LANDERO, R. y VIDAL, M^a. A. (2008). El supermercado. Génesis, Desarrollo y Posibilidades de un proyecto de trabajo. *XXI. Revista de Educación*, 10, 203-216.
- LANGLEY, A. & ROYER, I. (2006). Perspectivas on Doing Case Study Research in Organizations. *Management*, 9 (3), 73-86.
- LAORDEN. C. y PÉREZ. C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso: Revista de Educación*, 25, 133-146.
- LARA, R. (2010). Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. 51/4. Recuperado en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3054Lara.pdf>

- LATORRE, A. et al. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa* (1º ed.). Barcelona: Editor Jordi Hurtado M.
- LAW, N., PELGRUM, W.J. & PLOMP, T. (eds.) (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study*.
- LÁZARO, J. (2000). El tiempo escolar en la Unión Europea. Organización del calendario y la jornada escolar. *Aula*, 12, 185-202.
- LEITE, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis doctoral. Málaga: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- LEITHWOOD, K. (2009) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile/Salesianos Editores.
- LEJEUNE, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris: Éditions du Seuil.
- LEÓN, O.G. y MONTERO, I. (2003). *Métodos de Investigación en psicología y Educación* (3ª edición). McGraw-Hill: Madrid.
- LICHTMAN, M. (2006). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. California: Sage Publications.
- LIEBERMAN, A. & WOOD, D.R. (2002). From network learning to classroom teaching. *Journal of Educational Change*, 3, 315–337.
- LIGHTFOOT, S. (1983). *The Good High School. Portraits of Character and Culture*. New York: Basic Books.
- LINCOLN, Y. & GUBA, E. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In K. Norman, Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (second edition) (pp.163-188). London: Sage.
- LLEDÓ, A. (1997): A propósito de lo bien que dicen que está ahora la Educación Primaria. *Investigación en la Escuela*, 31, 5-16.
- LLEDÓ, A. y CANO, M. (1994). Cambiar el entorno. *Cuadernos de Pedagogía*, 226, 22-25.
- LLEDÓ, E. (1992). *El surco del tiempo*. Barcelona: Crítica.
- LODGE, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125-146.

- LOFLAND, J., & LOFLAND, L. H. (1984). *Analyzing social settings*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, Inc.
- LÓPEZ de MATURANA, S. (2003). *Construcción sociocultural de la Profesionalidad Docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de València Servei de Publicacions. Recuperado en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9647/lopez.pdf?sequence=1>
- LOPEZ de MATURANA, S. (2010). *Los Buenos Profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*. II Edición. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- LÓPEZ YAÑEZ, J. (2010). La práctica de la innovación educativa y nuestro conocimiento sobre ella. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), 3-10. Recuperado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ed.pdf>
- LÓPEZ, M. (2011). Conocimiento y Compromiso Vital. Los desafíos de la ética Planetaria en la Práctica Profesional de la Investigación Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 24-45. Recuperado en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/Reice%209,2.pdf>
- LÓPEZ-BARAJAS, E. (1996). *Las Historias de vida y la Investigación Biográfica*. Madrid: UNED.
- LORENZO, A.; MARTÍNEZ, A.B. y MARTÍNEZ, E. (2004). Fuentes de información en investigación socioeducativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2). Recuperado en http://www.uv.es/relieve/v10n2/RELIEVEv10n2_6.htm
- LOSCERTALES, F. (1992). El grupo y su valor educativo. En *la interacción social en educación* (pp. 159-240). Sevilla: SEDAL.
- LOUGHLIN C. & SUINA, J. (2002). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: Morata.
- LOUIS, K. S., DRETZKE, B. & WAHLSTROM, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national U.S. Survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.

- LOUIS. K.S., LEITHWOOD, K., ANDERSON, S. & WAHLSTROM, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement & Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. Recuperado en <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/documents/how-leadership-influences-student-learning.pdf>
- LUQUE, A., ORTEGA, R. y CUBERO, R. (1997). Concepciones constructivistas y práctica escolar. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 313-336). Barcelona: Paidós.
- LUZURIAGA, L. (1925). *Escuelas activas*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional.
- MACBEATH, J. & NEMPSTER, N. (Eds.) (2009). *Connecting leadership and learning. Principles for practice*. Londres: Routledge.
- MACBEATH, J., MYERS, K. & DEMETRIOU, H. (2001). Supporting teachers in consulting pupils about aspects of teaching and learning, and evaluating impact. *Forum*, 43, 78-82.
- MACBEATH, J., SWAFFIELD, S. & FROST, D. (2009). Principled narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 223- 237.
- MAJÓ, J. (2003). *Nuevas tecnologías y educación. Conferencia*. Recuperado en http://www.uoc.edu/web/esp/articles/joan_majo.html
- MALLIMACI, F. y GIMÉNEZ, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. En I. Vasilachis, (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Barcelona: Gedisa.
- MARCELO, C. (1992). Dar sentido a los datos: combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de las entrevistas. En C. Marcelo (ed.), *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos* (pp. 13-49). Argentina CF.: Cincel.
- MARCELO, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE.
- MARCELO, C. (Coord.) (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. (ed.) (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- MARCELO, C. y PARRILLA, A. (1991). El estudio de caso: Una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En C. Marcelo et al. (Coord.), *el estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica* (pp.11-71). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCHENA, R. (2009). *El aula por dentro. Cómo mejorar su organización y gestión*. Madrid: Wolters Kluwer.
- MARCHESI, A. (2004). *Que será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MARQUÈS, P. (2011). *Impacto de las TIC en Educación: Funciones y limitaciones*. Recuperado en <http://www.peremarques.net/siyedu2.htm>
- MARSHALL, C & ROSSMAN, G. (2006). *Designing qualitative research* (4 ed.). California: SAGE Publications, Inc.
- MARTHA, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3 (1),121-134.
- MARTÍN RODRIGO, I. (2006). *Aprender con proyectos de trabajo en Educación Infantil*. Recuperado en http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=85
- MARTIN, I. (2006). *Aprender con proyectos de trabajo en Educación Infantil*. Recuperado en http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=85
- MARTÍN, L. y MARTÍN, L. (2007). Viaje a nuestras aulas. En L. Martin y L. Mijares (Coord.), *Voces del aula. Etnografías de la Escuela Multilingüe*. CIDE, Colección de Estudios Creade, 3 (pp.37-72). Recuperado de <http://www.educatolerancia.com/pdf/Voces%20del%20aula.%20Etnografias%20de%20la%20escuela%20multilingue.pdf>
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 6, 41-50.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991). El cambio profesional mediante los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 61-64.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002). *Política del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2004). Definición de Currículum Democrático en F. SALVADOR, J. RODRÍGUEZ y A. BOLÍVAR, (direc.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp.316-320). Volumen I. Málaga: Aljibe.
- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(1). Recuperado en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible? En J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 162-179). Madrid: Morata.
- MARTINEZ, A. (1988). El aula como ámbito de trabajo. En J. De Pablos (ed), *Eltrabajo en el aula* (pp.81-107). Sevilla: Alfar.
- MARTÍNEZ, A.L. (2007). *La observación participante y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Recuperado de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401121/diario_de_campo.pdf
- MARTÍNEZ, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- MARTÍNEZ, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual. Revista IIPSI, 9(1), 123-146. Recuperado en http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf
- MARTÍNEZ, R. (2008). Ambientalización pedagógica del currículum académico. *Revista Educación*, 30(2).
- MARTINIC, S. y VERGARA, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025002.pdf>
- MATEOS, A. (1996). ¿Carne o pescado? *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 12-16.
- MAXWELL, J. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage Publications.

- MAYOR ZARAGOZA, F. (2000). *Un mundo nuevo*. Círculo de Lectores, Galaxia Gutenberg. Barcelona: Ediciones Unesco.
- MCADAMS, D. (1993). *The Stories We Live by: Personal Myths and the Making of the Self*. New York: Morrow.
- MCCOMBS, B. & VAKILI, D. (2005). A learner-centered framework for e-learning. *Teachers College Record*, 107 (8), 1582-1600.
- MCEWAN, M. (1997). The functions of narrative and research on teaching. *Teacher and Teaching Education*, 13, 1, 85-92.
- MCFARLANE, A. et al. (2000). Assessment and Multimedia Authoring - A Technology for Externalising Understanding and Recognising Achievement. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16, 201-212.
- MCKERNAN, J. (1999). *La investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- MCMILLAN, J. H. & SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5º ed.). Madrid: Pearson
- MEASOR, L. & SIKES, P. (2004). Una visita a las historias de vida: ética y metodología de la historia de vida. En I. Goodson (Eds), *Historias de vida del profesorado* (pp.269-295). Madrid: Octaedro.
- MEDINA RIVILLA, A. (1989). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.
- MEDINA, R.A. (1998). Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario. En *V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp.697-790). Madrid.
- MEIRA CARTEA, P. (1997). *Proyecto docente*. Manuscrito no publicado, Santiago de Compostela.
- MENDOZA, A. y ARTILES, I. (2011). El profesor tutor como agente educativo y su rol en la evaluación formativa del aprendizaje: Premisas para el cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57(1). Recuperado en <http://www.rieoei.org/deloslectores/4099Mendoza.pdf>
- MENESES, L. y RODRÍGUEZ, D. (s/f). *El cuestionario y la entrevista*. Recuperado en http://femrecerca.cat/meneses/files/pid_00174026.pdf . Universidad Oberta de Catalunya.
- MERCHAN IGLESIAS, F.J. (2009). La Cuestión del Cambio de la Práctica de la Enseñanza y la Necesidad de una Teoría de la Acción en el Aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48/6, 1-11. Recuperado en <http://www.rieoei.org/deloslectores/2679Iglesias.pdf>

- MERRIAM, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Pubis.
- MERRIAM, S.B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Pubis.
- MERTENS, D. (2007). Transformative Paradigm Mixed Methods and Social Justice. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212-225. Recuperado en https://study.sagepub.com/sites/default/files/Ch_10-4.pdf
- MESO, K.; PÉREZ, J. A. y MENDIGUREN, T. (2011) La implementación de las redes sociales en la enseñanza superior universitaria. *Tejuelo*, 12, 137-155. Recuperado en [file:///C:/Users/Dani/Downloads/Dialnet-LaImplementacionDeLasRedesSocialesEnLaEnsenanzaSup-3737928%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dani/Downloads/Dialnet-LaImplementacionDeLasRedesSocialesEnLaEnsenanzaSup-3737928%20(1).pdf)
- MIELES, M.B, HENRÍQUEZ, I. y SÁNCHEZ, L. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y Educadores*, 12(1), 43-59.
- MIGUEL, J. M. de (1996). *Autobiografías*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- MILES, M.B. & HUBERMAN, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. California: SAGE publications.
- MILLÁS, J.J. (2010). *Lo que sé de los hombrecillos*. Barcelona: Seix Barral.
- MILLER, J. L. (1996). Teachers, researchers, and situated school reform: circulations of power. *Theory into practice*, 35 (2), 86-92.
- MOLINA, M.D. (2013). *Explorar la relación educativa. Acompañar el proceder creativo de una maestra*. Documento inédito. DOE Universitat de València.
- MOLL, B. y PUJOL, M. A. (1992). Organización de la clase. En B. Moll, *La educación infantil de 0 a 6 años* (pp.451-465). Madrid: Anaya.
- MONCADA, A. (1985). *El aburrimiento en la escuela*. Barcelona: Plaza & Janés.
- MONEREO, C. (2008). Conferencia "Desafíos educativos del siglo XXI". Universidad Metropolitana. Caracas.
- MONEREO, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.

- MORALES, P., UROSA, S., y BLANCO, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo likert: una guía práctica*. Madrid: La Muralla.
- MORCILLO, V. y ROMERO, D. (2013). ¡Estar en forma es genial! *Cuadernos de Pedagogía*, 432, 61-63.
- MORENO, E. (2004). Definición de Espacio Físico. En F. Salvador, J. Rodríguez y A. Bolívar. (direc.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I* (pp.653-655). Málaga: Aljibe.
- MORENO, M.P, et al. (2002). Aplicación de un sistema de codificación para el análisis de contenido de la conducta verbal del entrenador de voleibol. *Revista Motricidad*, 9, 119-140. Recuperado en <http://adicodeporte.es/adicode/images/stories/articulos/articulos-linea-voleibol/3b.pdf>
- MORGAN, G. & SMIRCICH, L. (1980).The Case for Qualitative Research.*Academy of Management*, 5(4), 491-500.
- MORIN, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- MORSE, J. M. & CHUNG, S. E. (2003). Toward Holism: The Significance of Methodological Pluralism. *International Journal of Qualitative Methods*, 2 (3), 2, 12.
- MORSE, J. M. (1994). Designing funded qualitative research. En N. K. Denzin & Lincoln, Y. (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 220-235).Thousand Oaks, CA: Sage.
- MORSE, J. M. (2005) *Asuntos críticos en la Investigación cualitativa*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- MOSCOLONI, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología aplicada*, 10(2), 1-10. Recuperado en <http://www.psico.uniovi.es/rema/v10n2/moscoloni.pdf>
- MUIJS, D., HARRIS, A., CHAPMAN, C., et al. (2004). Improving Schools in Economically Disadvantaged Area: A Review of Research Evidence.*School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149-175.
- MUÑOZ y MUÑOZ (1999). Intervención en la familia. Estudio de Casos. En M.G. Pérez Serrano (Coord.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas* (pp. 221-252). Madrid: Narcea.

- MUÑOZ, J. y SAHAGÚN, M. (2011). Análisis cualitativo asistido por ordenador con ATLAS.ti. En C. Izquierdo & A. Perinat (Eds.), *Investigar en Psicología de la Educación. Nuevas Perspectivas Conceptuales y Metodológicas* (pp. 299-363). Barcelona: Amentia.
- MUÑOZ-REPISO, M., et al. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- MURILLO, F.J. & KRICHESKY, G.J. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- MYERS, K. & STOLL, L. (1998). *No quick fixes: Improving schools in difficulty*. London: Falmer Press.
- NATHAN, M. & KIM, S. (2009). Regulation of Teacher Elicitations in the Mathematics Classroom. *Cognition & Instruction*, 27 (2), 91-120.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington: United States Department of Education.
- NATIONAL EDUCATION COMMISSION ON THE TIME AND LEARNING (1994). *Prisoners of time*. Washington: National Education Commission on The Time and Learning.
- NEWMAN, F., KING, B., & YOUNGS, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 108(4), 259-299.
- NIETO, J.M. y PORTELA, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (2), 1-26. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART5.pdf>.
- NORRIS, N. (1998). Curriculum evaluation revisited. *Cam bridge Journal of Education*, 28 (2), 207-219.
- OECD (2000). *School Technology through the Eyes of its users*. Report of Roundtable discussion, France Aix-en-Provence, 8-9.
- OECD (2001a). *What School for the future? Schooling for Tomorrow*. Paris: OECD.
- OECD (2001b). *Learning to change: ICT in Schools. Schooling for tomorrow*. Paris: OECD.

- OFFE, C. y PREUSS, U. (1990). Instituciones democráticas y recursos morales. *Isegoría*, 2, 45-75.
- ONTORIA, A. (1994). *Mapas Conceptuales, una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.
- ORDEN, de la A. (1975). Implicaciones pedagógicas en el diseño y organización del espacio escolar. *Revista de Educación*, 233-234, 85-101. Recuperado en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1974-233/1974re233estudios08.pdf?documentId=0901e72b8182087a>
- ORTIZ, A. (2005). El programa AQUAD 5 como herramienta en el estudio de caso. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 2(5), 1-15.
- ORTIZ, E. (2011). Comunidad Educativa: ámbito de colaboración entre la familia y la escuela. En J.J. Maquilón; A.B. Mirete; A. Escabajar y A.M. Gímenes (Coords.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (pp.71-79). Universidad de Murcia.
- PÁEZ, R. (1991). El salón de clase, un mundo de sujetos. En M. Rueda, G. Delgado y M. A. Campos (1991), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. México: UNAM.
- PAPERT, S (1996). *The Connected family. Bridging the digital generation gap*. Atlanta: Longstreet Press.
- PARCERISA, A. (1996). *Materiales curriculares. Como elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- PARCERISA, A. (2001). ¿Servir al material o servirse del material? Evaluar los materiales curriculares para mejorar su uso. *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 61, 44-49.
- PARI, A. (2011). *Historia de Vida y Metodología de Enseñanza de la Matemática de Jaime Alfonso Escalante Gutiérrez*. Tesis doctoral. Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca.
- PARRA, J. (1994). *Crear lo humano*. Maestría. Facultad de Educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- PARRILLA, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: «investigación y formación»*. Madrid: Cincel.
- PARRILLA, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.

- PARRILLA, A. (2005). De la colaboración a la construcción de redes. En N. Martínez (Coord.), *Tejiendo redes desde la Psicopedagogía* (pp. 7-25). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- PARRILLA, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Apuntes desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 343, 101-117.
- PARRILLA, A. GALLEGO, C. y MORIÑA, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión. Una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- PARRILLA, A. y MORIÑA, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva. *Padres y Maestros*, 284, 10-14.
- PARRILLA, A., GALLEGO, C. y MURILLO, P. (1996). El análisis del aula: Una propuesta ecológica. En A. Parrilla, *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración* (pp.169-217). Bilbao: Mensajero.
- PASCUAL, C. (2003). La Historia de Vida de una educadora de profesores de Educación Física: Su desarrollo personal y profesional. *Ágora para la EF y el Deporte*, 2-3, 23-38. Recuperado en https://www5.uva.es/agora/revista/2/agora2_2_carminabanos.pdf
- PASCUAL, M. A. (2003). Medios Tecnológicos y Diversidad Educativa. En. A. Medina; J.L. Rodríguez y M.L. Sevillano (Coord.), *Diseño, desarrollo e innovación del Currículum en las Instituciones Educativas*. Tomo I. Madrid: Universitas.
- PATTON, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage.
- PATTON, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2º ed.). Newbury Park, California: Sage.
- PAULSEN, M. F. (2004). *Online Education*. Nordic States: Public Services Review.
- PEGALAJAR, M. (1999). El proceso de investigación observacional. En L. Buendía, D. González, D. y M. Pegalajar (coord.), *Modelos de análisis de la Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- PENZO, W. (coord.) et al. (2010). *Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro. Recuperado en <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/15cuaderno.pdf>
- PEREIRA DE QUEIROZ, M. I. (1991). Relatos orais: do indizível ao dizível. En M. I. Pereira de Queiroz (ed). *Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva* (pp. 1-26). São Paulo: T. A.

- PEREIRA DE QUEIROZ, M.I. (1983). Nostalgia do outro e do alhures: a obra sociológica de Roger Bastide. En M.I. Pereira de Queiroz (org.), *Roger Bastide: sociología*. São Paulo: Ática.
- PEREYRA, M. A. (2005) En el comienzo de una nueva época. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 54-59.
- PÉREZ GALÁN, R (2009). Los nuevos retos del aprendizaje social en niños con necesidades educativas especiales. El aprendizaje en comunidad o la comunidad de aprendizaje en el aula. *Revista de Educación*, 348, 443-464.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y SOLÁ, M. (2002). Evaluación de la ESO en Andalucía: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Andalucía Educativa*, 34, 22-26.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A.I. Pérez Gómez (ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.95-138). Madrid: Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2002). Un aprendizaje diverso y relevante. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 66-70.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ V. y GALLARDO, I. (2003). ¿Jugamos a los bolos o hacemos matemáticas? *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 71-72, 74-79.
- PÉREZ, E.M. (2004). *La influencia de variables familiares, personales y escolares en los resultados de los alumnos*. Tesis Doctoral. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.
- PERKINS, D. (2010). *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires: Paidós.
- PETERSON, B. (1997). La Escuela Fratney: un viaje hacia la democracia. En M. W. Apple, & J. A. Beane (Comps.), *Escuelas democráticas* (pp. 95-130). Madrid: Morata.
- PETERSON, W. (1964). Age, teacher's role and the institutional setting. En S. Delamont (1984), *Readings in interaction in the classroom*. London: Methuen.

- PHILIPS, S.V. (1983). *The visible culture: Communication in classroom and community on the Warm Spring Indian Reservation*. New York: Logman.
- PLATT, J. (1992). Case Study in American Methodological Thought. *Current Sociology*, 40, 17-48.
- PLAZA, F. (1994). *Análisis etnográfico de los determinantes de la disciplina en el centro escolar. Un estudio de casos*. Tesis doctoral. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- PLUMMER, K. (1989): *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI.
- POLANCO A. (2004). EL ambiente en un aula del ciclo de transición. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740110.pdf>
- POLKINGHORNE, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York.
- POPKEWITZ, T. S. (1987). The formation of school subjects and the political context of schooling. In T. S. Popkewitz (Ed.), *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution* (pp. 1-25). London: Falmer Press.
- PORLÁN, R. et al. (1988). *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*. Sevilla: Díada.
- PORLÁN, R. y MARTÍN, J. (1991). *El Diario del Profesor*. Sevilla: Diada.
- PORTELA, A., NIETO, J. M. y TORO, M. (2009). Historias de vida: Perspectivas y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 193-218. Recuperado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART8.pdf>
- POZO, J.I. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza
- POZO, M^a. M. (2006). La Escuela como Organización. En A. Escolano (Coord.), *Historia Ilustrada de la Escuela en España: Dos siglos de perspectiva histórica* (pp.241-266). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- POZUELOS, F. (2004). Definición de Aula. En F. Salvador; J. Rodríguez y A. Bolívar (direc.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp.87-94) Volumen I. Málaga. Aljibe.

- POZUELOS, F. (2004). Definición de Clima de Aula. En F. Salvador; J. Rodríguez y A. Bolívar (direc.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp.171-174) Volumen I. Málaga. Aljibe.
- POZUELOS, F. J. (1997). Formación en centro y mejora de la enseñanza. En P. Cañal; A.I. Lledó; F.J. Pozuelos y G. Travé (coord.), *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa* (pp.285-294). Sevilla: Díada.
- POZUELOS, F.J. (1997). Unidades Didácticas y dinámica de aula. En P. Cañal et al. (Coord.), *Investigar en la escuela: Elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla: Díada Editora.
- POZUELOS, F. J. (2002). *Colaborar en la escuela. Hacia un marco educativo dialogado*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- POZUELOS, F. J. (2003). El aula. Aportaciones para una revisión bibliográfica de urgencia. Para saber más. *Cooperación Educativa. Kikirikí*, 71-72, 59-61.
- POZUELOS, F. J. (2006). Aprender investigando con la ayuda de las TIC: algunas aportaciones de referencia. *Cooperación Educativa. Kikirikí*, 79, 45-48.
- POZUELOS, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Morón (Sevilla): Publicaciones MCEP.
- POZUELOS, F. J. y TRAVÉ, G. (2004) Aprender investigando, investigar para aprender: el punto de vista de los futuros docentes. Una investigación en el marco de la formación inicial de Magisterio y Psicopedagogía. *Investigación en la Escuela*, 54, 5-25.
- POZUELOS, F.J.; GONZÁLEZ, A. y TRAVÉ, G. (2008). *Investigando la alimentación humana. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo* (6-12). Sevilla: Díada Editora.
- POZUELOS, F.J.; ROMERO, D.; GARCÍA, F.J. y MORCILLO, V. (2010). No basta con soñar otra escuela, hay que hacerla. Relatos de experiencias y un caso. *Investigación en la Escuela*, 70, 5-20.
- PRADOS, E., MÁRQUEZ, M.J. y PADUA, D. (2012). Historias que cuentan. Entrevistar como arte de dejarse contar. En J.I. Rivas, F. Hernández, J.M. Sancho y C. Núñez (2012), *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. Recuperado en http://procie.uma.es/images/stories/Prados_Megas_Mrzque_Garca_Padua_Arcos_Historias_que_cuentan.pdf
- PRIETO, M (2001). *Mejorando la Calidad de la Educación*. Universidad Católica de Valparaíso: Ediciones Universitarias.

- PUIG, J. (1987) Información pedagógica. En A. Sanvisens (ed.), *Introducción a la pedagogía* (pp. 425-444). Barcelona: Barcanova.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1998). *La Educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- PUJADAS, J.J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- PUJOL i MONGAY, M. (1994). Habilitar el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 226, 17-21.
- PUJOLAS, P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- RAMOS, J. (1999). Preguntar, debatir, indagar, compartir, cuestionar, reconsiderar, concluir... para aprender. O de cómo una clase se convirtió en una comunidad de recreación cultural. *Investigación en la Escuela*, 38, 45-64.
- RAMOS, M.M. y PÉREZ, C. (2007). ¡Qué fácil es comer bien! *Cuadernos de Pedagogía*, 372, 26-28.
- RAPOSO, M., MARTÍNEZ, M.E., TELLADO, F. & DOVAL, M.I. (2012). La evaluación de la mejora del aprendizaje y del trabajo en grupo mediante rúbricas. En C. Leite y M. Zabalza, M. (coord.), *Ensino Superior. Inovação e qualidade na docencia* (pp. 4051-4065). Porto: Universidade do Porto.
- RATHS, L.E. et al. (1971). *Como enseñar a pensar: Teoría y aplicación*. Argentina: Paídos.
- RAZO, A. E (s/f). El tiempo de instrucción escolar. Este documento forma parte de la investigación en proceso del Programa de Doctorado en Políticas Públicas del CIDE. Recuperado en <http://docplayer.es/182158-El-tiempo-de-instruccion-escolar-1-ana-elizabeth-razo-perez-cide.html>
- REDONDO, J. M. (1997). La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 6. Recuperado en <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/18656/19740>
- REIS, P. y CLIMENT, N. (2012). *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. Recuperado en <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9568/1/Narrativas%20de%20profesores.pdf>

- REMEDI, E. (coord.) (2006). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés Editores.
- RESTREPO, B. (1995). *La colaboración entre investigadores e innovadores. Clave para potenciar el desarrollo y la productividad de la innovación*. Santafé de Bogotá: Secab/Colciencias/Menfes.
- REYNOLDS, D. & CUTTANCE, P. (1992). *School effectiveness. Research, policy and practice*. Londres: Cassell.
- RHEAUME, J. (1999). La aproximación clínica en las Ciencias Humanas. *Proposiciones*, 29, 122-127.
- RICHARDSON, L. & ST. PIERRE, E.A. (2005). Writing: A Method of Inquiry. In N.K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (3º ed.) (pp. 959-978). New York: Sage.
- RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI. Recuperado en Siglo <https://construcciondeidentidades.files.wordpress.com/2014/08/ricoeur-paul-si-mismo-como-otro.pdf>
- RÍOS, D. (2004). Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Educativos* (México), 34 (2), 95-112. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/270/27034205.pdf>
- RIVAS, J, LEITE, A.; CORTÉS, P.; MÁRQUEZ; M. Y PADUA, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar: escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-209.
- RIVAS, J.I (s/f). *La investigación biográfica y narrativa. El sujeto en el centro*. Recuperado en <http://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2012/07/In-Biografica-Narrativa-RIVAS-FLORES.pdf>
- RIVAS, J.I. (1991): El aula como unidad de socialización: Los rituales de aprendizaje. *Educación y Sociedad*, 7, 73-90.
- RIVAS, J.I. (1992). *Cultura y Organización del Aula: Los Rituales de Aprendizaje*. Málaga: Edinford D.L.
- RIVAS, J.I. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En I. SVERDLICK (coord.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- RIVAS, J.I.; HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M Y NUÑEZ, C. (2012). *Historias de Vida en Educación: Sujeto, la Experiencia y el Diálogo*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. Recuperado en

http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32345/7/reunid_rivas%20et%20al%202012.pdf

- RIVAS, M. (2000). *Innovación educativa, teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Editorial Síntesis.
- RIZO, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, 2(16).
- ROBERTS, B. (2002). *Biographical research*. Philadelphia: Open University Press.
- ROCKWELL, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RODRIGO, M.J. (1997). Hacia una cultura del cambio escolar. *Revista Investigación en la Escuela*, 32, 27-3.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1997). El asesoramiento en el escenario de la reestructuración. *Revista de Educación*, 311, 203-216. Recuperado en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre311/re3111000458.pdf?documentId=0901e72b81272f7c>
- RODRÍGUEZ, G., GÓMEZ, J., GIL, J y GARCÍA, E. (1996). *Métodos de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- ROMERO, C. A. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como proceso de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Buenos Aires. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (1). Recuperado en <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Romero.pdf>
- ROSALDO, R. (1991). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México DF: Grijalbo.
- ROTH, J.; BROOKS-GUNN, J.; LINVER, M. & HOFFERTH, S. (2003). What Happens During the School Day? Time Diaries from a National Sample of Elementary School Teachers. *Teachers College Record*, 105 (3), 317-343.
- RUDDUCK, J. & FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

- RUDDUCK, J. (1991). *Innovation and Change: Developing Involvement and Understanding*. Buckingham: Open University Press.
- RUDDUCK, J. (1994). Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. En J.F. Angulo y N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del curriculum* (pp. 385-393). Archidona: Aljibe.
- RUÉ, J. (1997). Un mundo de significados. *Cuadernos de Pedagogía*, 254, 54-58.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. y ISPIZUA, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUÍZ RUÍZ, J. M. (1994). El espacio escolar. *Revista Complutense de Educación*, 5 (2), 93-104.
- RUÍZ RUÍZ, J. M. (2001). *Las estrategias en las adaptaciones curriculares*. Madrid: Editorial Universitas.
- RUZ, I. (2004). *Diseño, elaboración y evaluación de materiales en el ámbito de la orientación educativa en la ESO y sus repercusiones personales socioprofesionales y académicas*. Tesis doctoral. Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- SABARIEGO, M., MASSOT, L.I. y DORIO, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En: R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.293-328). Madrid: La Muralla.
- SALA, T. (2002). *Crónica de un profesor de secundaria: el mundo de la enseñanza desde dentro*. Barcelona: Península.
- SALGUIERO, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- SALINAS, J. (2009). Hacia nuevas formas metodológicas en e-learning. *Formación XXI. Revista de Formación y empleo*, 12. Recuperado en http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2009/03/text/xml/Hacia_nuevas_formas_metodologicas_en_e_learning.xml.html
- SALKIND, N.J. (1999). *Métodos de investigación* (3ª ed.). México: Prentice-Hall.
- SALMERÓN, H.; ORTIZ, L. y RODRÍGUEZ, S. (2002). Identificación de estrategias de aprendizaje en educación infantil y primaria: propuesta de instrumentos. *Revista Española de Orientación*, 13, (1), 89-106.

- SALOMON, G. & GLOBERSON, T. (1992). Co-participando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 13,6-22.
- SAN MARTÍN, A. (1991). La organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 26-28.
- SÁNCHEZ BLANCO, C. (1997). Dilemas éticos de la investigación educativa. *Revista de Educación*. 312, 271-280.
- SÁNCHEZ, G. y VALCÁRCEL, M.V. (1993). Diseño de unidades didácticas en ciencias experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, 11, 33-44.
- SÁNCHEZ, J.F. (2009). *Análisis del clima de aula en Educación Física. Un Estudio de Casos. Tesis doctoral inédita*. Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- SÁNCHEZ, M.C. y REVUELTA, F.I. (2005). El proceso de transcripción en el marco de la metodología de investigación cualitativa actual. *Enseñanza*, 23, 367-386. Recuperado en http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20243/proceso_transcripcion.pdf
- SÁNCHEZ, M.P. (1994). La organización y el espacio escolar en el marco de la integración. *Revista Complutense de Educación*, 5(2), 105-120. Recuperado en <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9494220105A/17770>
- SANCHO, J. M. (2007). A propósito dos factores que promoven a qualificação da escola. En J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coord.) *A qualificação da escola. Um novo enfoque* (pp.73-102). Porto Alegre (Brasil): ArtMed.
- SANCHO, J.M. (1991). El entorno físico y simbólico de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 73-77.
- SANCHO, J.M. y RIVAS, J.I. (2011). *Historias de Vida en Educación. Biografías en Contexto*. Barcelona: ESBINA-RECERCA, Universidad de Barcelona.
- SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- SANTANA, L.E. (2010). Presentación del Monográfico “La transición a la vida activa”. *Revista de Educación*, 351, pp. 15-21.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

- SANTOS GUERRA, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2003). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: La Muralla.
- SANTOS, M. A. (1989). *Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- SANZ, A. (2005). El método biográfico en investigación social. Potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, Vol. LVII (1), 99-115.
- SAÑUDO, L.E. (2006). *Ética de la investigación educativa*. I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS + I. Recuperado en <http://www.oei.es/memoriasctsi/mesa2/m02p33.pdf>
- SARASON, S.B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- SAS (2008). *A Stagnant Nation: Why American Students are Still at Risk*. Washington: Strong American Schools.
- SAYAGO, Z., CHACÓN, M., y ROJAS, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561.
- SCAGNOLI, N. (2000). *El aula virtual: usos y elementos que la componen*. Recuperado en <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/2326/AulaVirtual.pdf?sequence=2>
- SCHEERENS, J., & BOSKER, R. (1997). The Conceptual Map of School Effectiveness. *The Foundations of Educational Effectiveness*, 1, 3-34.
- SCHWAB, J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13, 239 –266.
- SEGALÉS, D.; FONTARNAU, D.; JIMÉNEZ, I.; MARTÍ, J. Y RIERA, S. (2011). La libreta de ciencias. *Cuadernos de pedagogía*, 409, 31-34.
- SEGOVIA, J. D., FERNÁNDEZ, J. D., BARRERO, B. (2013). Siete juventudes en la construcción de la identidad de un orientador de zona como asesor.

Recuperado

en

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/995/821>

- SEPÚLVEDA, M.P. y RIVAS, J.I. (2003). Voces para el cambio. Las biografías como estrategias de desarrollo profesional. En, M.A. Santos y R. Beltrán (Coords.), *Conocimiento, ética y esperanza* (pp.367-381). Málaga: Universidad de Málaga.
- SEVILLA, D. y MONTES, S. (2003). Funciones de la escuela y tiempos escolares en el nuevo escenario social. En Conclusiones del primer encuentro estatal de APA'S. Albacete. *Ceapa*, 74, 8-9. Recuperado en <http://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/74.pdf>
- SHARIM, D. (2005). La identidad de género en tiempos de cambio: Una aproximación desde los relatos de vida. *Psykhé*, 14, 19–32.
- SHAW, E. (1999). A guide to the Qualitative Research Process: Evidence from a Small Firm Study. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 2 (2), 59-70.
- SHEEHY, G. (1976). *Passages: predictable crises of adult life*. New York: EP Dutton.
- SHEPPARD, B., HURLEY, N. & DIBBON, D. (2010). *Distributed Leadership, Teacher Morale, and Teacher Enthusiasm: Unravelling the Leadership Pathways to School Success*. Paper presented at American Educational Research Association. Denver, Colorado May 2010.
- SHIER, H (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligation. *Children and Society*, 15,107-117.
- SHULMAN, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós/MEC.
- SICILIA, A. y DELGADO, M.A. (2002). *Educación física y Estilos de enseñanza*. Barcelona: INDE.
- SIEBER, J. (2001) Planning Research: Basical Ethical Decision-Making. In Sales & Folkman (Eds.) *Ethics in Research With Human Participants* (pp. 13-26). Washington: APA.
- SIERRA BRAVO, R. (2005). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

- SILVERMAN, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction* (3º ed.). London: Sage.
- SIMONS, H. (1987). *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*. London: The Falmer Press.
- SIMONS, H. (1989) Ethics of Case Study in Educational Research and Evaluation. En R.G. Burgess (Ed.), *The ethics of educational research* (pp. 114-138). London: The Falmer Press.
- SIROKNIT, K.A. (1994). La escuela como centro del cambio. *Revista de Educación*, 304, 7-30.
- SLAVIN, R. (1985). Co-operative learning: applying contact theory in desegregated schools. *Journal of social issues*. 45-62.
- SLAVIN, R. (1996). *Education for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- SOLÉ, I.; MIRAS, M. y CASTELLS, N. (2003). ¿Dónde se encuentra la innovación en las prácticas de evaluación innovadoras? *Infancia y aprendizaje*, 26 (2), 217-233.
- SPARKES, A. C. Y TEMPLIN, T. J. (1992). Life Histories and Physical Education Teachers: Exploring the Meanings of Marginality. En A. C. Sparkes (ed.), *Research in Physical Education and Sport* (pp. 118-145). London: The Falmer Press.
- SPRADLEY, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- SPRADLEY, J.P. (1980) *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STAKE, R. (2005). *La investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STAKE, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Graó.
- STANDING, M. (1973). *La revolución Montessori en la educación*. México: Siglo XXI.
- STEINBERG, SH.R.& KINCHELOE, J.L. (2000). *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid: Morata.

- STENHOUSE L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1975). *An introduction to Curriculum Development*. Londres: Heineman Educational Books.
- STENHOUSE, L. (1978). Case Study and case records: toward a contemporary history of education. *British Educational Research Journal*, 4 (2), 21-39.
- STERNBERG, R. J. (1997). *Thinking Styles*. New York: Cambridge University Press.
- STOLL, L. & FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- STOLL, L. (1999). Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 503-532.
- STOLL, L. (2002). Estrategias de mejora de los centros educativos. (Entrevista con Louise Stoll). *Organización y Gestión Educativa*, 4, 26-30.
- SUÁREZ, M. (1987). Organización espacial del aula. *Revista de Educación*, 282, 301-311.
- SUBIRATS, J. (2010). Evaluar desde el reconocimiento de la diversidad. La evaluación de políticas públicas de un sistema altamente descentralizado. El caso de España. *Análisis local*, 88, 7-14.
- SUDMAN, S., & BRADBURN, N. (1982). *Asking questions: A practical guide to questionnaire design*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SUSINOS, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- SZYMBORSKA, W. (1957). *Nada dos veces*. Poema. Recuperado de http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=74&limitstart=6
- TASHAKKORI, A. & TEDDLIE, C. (Eds.) (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R. (1984). La observación participante en el campo. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados* (pp. 50-99). Barcelona: Paidós.

- TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TEDDLIE, C., & YU, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- TEJADA, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.
- TEJADA, J. (2001). Innovación curricular en la formación docente. *Revista Formación XXI*, 1, 10.
- TEJEDOR, F. y GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza: análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 64, 233, 21-43.
- THIESSEN, D. & COOK-SATHER, A. (Eds.) (2007). *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary Schools*. The Netherlands: Springer.
- THOMAS, J. R., & NELSON, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- THOMPSON, P. (1988). *La voz del pasado. Historia oral*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- THOMSON, P. (2007). Making it real: engaging students in active citizenship projects. En D. Thiessen & A. Cook-Sather (eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. Dordrecht. The Netherlands: Springer.
- THURLER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Ed. Graó.
- TOJAR, J.C. (2001). *Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada*. Buenos Aires: Fundec.
- TÓJAR, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- TOLSTÓI, L. (2003). *La escuela de Yásnaia Poliana*. Barcelona: Olañeta.
- TONUCCI, F. (1981). *Viaje alrededor del mundo*. Barcelona: Laila.

- TORANZO, V. (2013). *El espacio escolar hace la calidad*. Recuperado en http://www.clarin.com/educacion/espacio-escolar-hace-calidad_0_1004299622.html
- TORRE, S. DE LA (1994). *Innovación Curricular: Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.
- TORREGROSA, A. y FALCÓN, M. (2012). Héroes anónimos, o lo extraordinario de lo cotidiano. En J.I. Rivas, F. Fernández; J.M. Sancho y C. Núñez (Coord.), *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia* (pp. 49-53). Barcelona: Dipòsit Digital UB. Recuperado en http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32345/7/reunid_rivas%20et%20al%202012.pdf
- TORRES, J. (1989). Libros de texto y control del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 235, 68-69.
- TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TORRES, J. (1994). *La evaluación en la práctica escolar: de cómo los profesores de E.G.B. ejercen la evaluación escolar.*, En Memoria de la Investigación realizada en colab. con: J. M. Alvarez, A. Bautista, E. García y E. Nafría. Madrid. Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE)-Ministerio de Educación y Ciencia.
- TORRES, J. (2001). Currículos integrados. La urgencia de una revisión de la cultura y del trabajo en los centros escolares. En L. E. Santana (Coord.), *Trabajo, educación y cultura* (pp. 159-178). Madrid: Pirámide.
- TORRES, J. (2005). Educación Infantil y Derechos de la Infancia. *Aula de Infantil*, 24, 38 - 44.
- TORRES, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- TORRES, J. (2015). Currículum intercultural, redes y comunidades globales de aprendizaje colaborativo. *Leitura: Teoria & Prática, Associação de Leitura do Brasil* (ALB), 32 (63), 51-75. Recuperado en <http://jurjotorres.com/?p=3866>
- TOUITOU, Y. Y BÉGUÉ, P. (2010). Aménagement du temps scolaire et santé del'enfant. *Bulletin Académie Nationale de Médecine*, 194 (1), 107-122.
- TRAVE, G. (2004). Más allá de las paredes del aula: salidas de investigación escolar. *Cooperación Educativa. Kikirikí*, 71, 43-47.

- TRILLO ALONSO, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer la escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 228, 70-74.
- TRIPP, D. (1994). Teacher's lives, critical incidents, and professional practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 7(1), 65-76.
- TRUCANO, M. (2005). *Knowledge maps: ICTs in education*. Washington: infoDev / World Bank.
- TRUEBA, B. (1997). Modelos didácticos y materiales curriculares en educación infantil. *Investigación en la Escuela*, 33, 35-46.
- TYACK, D. & CUBAN, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ULEARN (2003). *ICT in Education for Pioneer Teachers*. Ortona, Italy: Litografía Botolini.
- UNESCO (2008). Conferencia Internacional de Educación 48º reunión *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Recuperado en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_spa.pdf
- UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Recuperado de www.eduteka.-org/EstandaresDocentesUnesco.php
- UNZURRUNZAGA, A. (1974). Consecuencias arquitectónicas de las nuevas tendencias pedagógicas. *Revista de Educación*, 233-234, 34-53.
- VACA, M. y VARELA, M.S. (2006). ¡Estoy dentro de mi cuerpo! El ámbito corporal en la educación y su tratamiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 353, 26-28.
- VALLÉS, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VALLÉS, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos Metodológicos*. Madrid: CIS.
- VAN MANNEN, M. (1990). *Researching Lived Experience*. NY: Suny Press.
- VANWYNSBERGHE, R. & KHAN, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6 (2). Recuperado de http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/6_2/vanwynsberghe.htm
- VARELA, J. (1986). Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. *Revista de Educación*, 281, 155-175.

- VÁZQUEZ R. y ANGULO R. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona: Algabe.
- VEIRAVÉ, D., OJEDA, M., NÚÑEZ, C., & DELGADO, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-13.
- VELA, F. (2001) Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En *observar, escuchar y comprender sobre la tradición en la investigación social* (pp. 63-103) México: El colegio de México FLACSO.
- VERDUGO, M.A. y PARRILLA, A. (2009). Aportaciones actuales a la inclusión educativa. *Revista de Educación*, 349, 15-22.
- VIGOTSKY, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. Cuba: Ed. Científico Técnica.
- VILLAESCUSA, J. (2002). Comer bien y aprender en el conflicto. *Cuadernos de Pedagogía*, 314, 22-25.
- VILLALTA, M.A. y MARTINIC, S. (2009). Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 61-76. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65817287004>
- VILLALTA, M.A.; ASSAEL, C. & MARTINIC, S. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica de sala de clase. *Perfiles educativos*, 35(141), 84-96.
- VIÑAO, A. (1993). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación*, 12-13, 17-94.
- VIÑAO, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- VIÑAO, A. (2008). Templos de la patria, templos del saber. Los espacios de la escuela y la arquitectura escolar. En B. Escolano (dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp.47-71) Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- VIÑAS, J. (1994). Organización de los recursos funcionales. En J. Gairín y P. Darder, *Organización de Centros Educativos. Aspectos básicos* (pp. 179-204). Barcelona: Praxis.
- VIÑAS, M. y DELGADO, J. (1988). Redistribución de espacios en la EGB. La experiencia del colegio Martín Codees (Vigo). *Cuadernos de Pedagogía*, 159.

- VIRUET, E. (1997). El uso de la técnica de la historia de la vida en la investigación psicosocial. *Cruz Anasta*, 20, 33-43.
- VISEDO, J.M. (1991). Espacio escolar y reforma de la enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 11, 125-135.
- WALKER, R. (1983) La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W.B. Dockrell & D. Hamilton (Comps.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp.42-82). Madrid: Narcea.
- WALKER, R. (1989). *Métodos de Investigación para el Profesorado*. Madrid: Morata.
- WALLON, H. (1979). El desarrollo intelectual: el sincretismo del pensamiento infantil. En Juif. P. & Leif, J. (coord.), *Textos de psicología del niño y del adolescente*. (pp. 267-269). Madrid: Narcea.
- WELLER, M. (2007). *Virtual Learning Environments: Using, Choosing and Developing Your VLE*. London: Routledge.
- WELLS, G. & MEJÍA, R. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. *Sinéctica*, 26, 1-19.
- WELLS, G. (1991). *Dialogic Inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: University Press.
- WEST, M. & HOPKINS, D. (1996). *Reconceptualising School Effectiveness and School Improvement*. New York: AERA Annul Meeting.
- WHITAKER, P. (1998). *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid: Narcea.
- WHITE, H. (1987). *El contenido de la forma. Narrativa, Discurso y Representación Histórica*. Barcelona: Paidós.
- WHITE, R. (1994). The dimensions of Content. En *The Content of Science*.
- WILD, R. (2009). *La vida en una escuela no directiva. Diálogos entre jóvenes y adultos*. Barcelona: Herder.
- WOLCOTT, H.F. (1993): Sobre la intención etnográfica. En A. Velasco, H.; García Castaño, F. J. y A. Díaz de Rada (ed.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 127-144). Madrid: Trotta.
- WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.

- YAIR, G. (2000). Not Just About Time: Instructional Practices and Productive Time in School. *Educational Administration Quarterly*, 36 (4), 485-512.
- YELA, M. (1994). Análisis de datos. En V. García Hoz (Dir), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 223-255). Madrid: Rialp.
- YIN, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. New York: Sage Publications.
- ZABALA, A. (1990). Materiales curriculares. En T. Mauri y otros (coords.), *El currículum en el centro educativo* (pp.125-167). Barcelona: ICE de la UB/Horsori.
- ZABALZA, M.A. (1995). La evaluación en la Reforma. En G. Domínguez y L. Amador (Edit.), *El Proyecto Curricular de centro: un instrumento para la calidad educativa* (pp. 241-270). Sevilla: Centro Asociado UNED de Sevilla.
- ZABALZA, M.A. (2003). El currículo de la educación infantil. *Enciclopedia de educación infantil*, 1, 467-502.
- ZABALZA, M.A. (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *REDU. Revista de docencia Universitaria*, 10(1), 17-42.
- ZAMBONI, CH. (2004). Inventar, agradecer: pensar. En Diótima *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (Pp. 22-28). Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- ZUGASTI, M.P. (2003). El aceite de oliva, un consumo saludable. *Cuadernos de Pedagogía*, 328, 27-29.

Referencias legislativas

LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852

LEY 17/ 2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/d1.pdf>

DECRETO 137/2002, de 30 de abril, de Apoyo a las Familias Andaluzas. <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2002/52/d1.pdf>

REAL DECRETO 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias. <http://www.boe.es/boe/dias/1991/06/26/pdfs/A21181-21187.pdf>

DECRETO 301/2009, de 14 de julio, por el que se regula el calendario y la jornada escolar en los centros docentes, a excepción de los universitarios. <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2009/139/d1.pdf>

ORDEN de 27 de abril de 2010, por la que se regula el procedimiento para la determinación del modelo de horario lectivo en segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y educación especial. <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/87/d1.pdf>

REAL DECRETO 1744/1998, de 31 de julio, sobre uso y supervisión de libros de texto y demás material curricular correspondientes a las enseñanzas de Régimen General. <https://www.boe.es/boe/dias/1998/09/04/pdfs/A30005-30007.pdf>

DECRETO 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. http://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/170/BOJA13-170-00045-13897-01_00032656.pdf

REAL DECRETO de 23 de septiembre de 1898. Inicio de la implantación paulatina de la escuela graduada en España.

ORDEN ministerial de 4 de febrero de 1971. Establecía un programa de necesidades para los colegios de la EGB.

LEY de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf>

DECRETO 137/2008. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/Spaces>

Legge

Store/a8372534-f892-4a0b-b277-45a6c60120b4/l.169.2008_cittadinanza_e_costituzione.pdf

LEY 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del periodo de escolaridad obligatoria hasta los catorce años. <http://www.boe.es/boe/dias/1964/05/04/pdfs/A05696-05696.pdf>

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS (1948). Recuperado en <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCAnnexessp.pdf>

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978). Recuperado en <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>

DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO 1959 –Declaración de Ginebra-. Recuperado en <http://ojd.org.do/Normativas/Penal%20NNA/Instrumentos%20internacionales/Declaracion%20de%20Ginebra%201924.pdf>

DECLARACIÓN DE GINEBRA sobre los Derechos del Niño, 1924. Recuperado en <http://www.humanium.org/es/ginebra-1924/>

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO, 20 de noviembre de 1989. Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado en <http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelosderechos.pdf>

ORDEN ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa. Recuperado en <https://www.boe.es/boe/dias/2014/05/01/pdfs/BOE-A-2014-4626.pdf>

ORDEN de 14 de enero de 2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares. Recuperado en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2009/21/d1.pdf>

LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. <https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes.
<https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf>

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
<https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
<https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Recuperado en
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/23/pdfs/A12611-12645.pdf>

ORDEN de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+). Recuperado en
<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/85/d1.pdf>

ORDEN de 15 de noviembre de 2011, conjunta de las Consejerías de Educación, Salud, y Turismo, Comercio y Deporte, por la que se aprueban los programas de deporte en edad escolar que integran el Plan de Deporte en edad escolar de Andalucía en el curso 2011-2012. Recuperado en
<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2012/3/d1.pdf>

ORDEN de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Recuperado en
http://www.juntadeandalucia.es/boja/2014/170/BOJA14-170-00026-14522-01_00053945.pdf

La acción educativa en el aula: análisis de las variables que intervienen en la práctica.