

# CONSIDERACIONES SOBRE LA CALIDAD Y ÉXITO EDUCATIVOS EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA

**Esther Pérez Edo**

Per citar o enllaçar aquest document:  
Para citar o enlazar este documento:  
Use this url to cite or link to this publication:  
<http://hdl.handle.net/10803/671658>

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



**TESIS DOCTORAL**

**Consideraciones sobre la calidad y éxito educativos en  
las instituciones escolares de educación obligatoria**

**Esther Pérez Edo**

**2020**



**TESIS DOCTORAL**

**Consideraciones sobre la calidad y éxito educativos en  
las instituciones escolares de educación obligatoria**

Esther Pérez Edo

2020

**Programa de Doctorat en Educació**

Dirigida y tutorizada por la: Dra. Montserrat Vilà Suñé

Memoria presentada para optar al título de doctor/a por la Universidad de Girona

## **PUBLICACIONES DERIVADAS DE LA TESIS**

Pérez Edo, E. (2016). Una visión global de propuestas innovadoras e inclusivas de un grupo de escuelas del siglo XXI. *XV Congreso Nacional de Educación Comparada: "Ciudadanía mundial y Educación para el Desarrollo. Una mirada internacional"*. ISBN: 978-84-608-9828-3. Sevilla, 16, 17 y 18 de noviembre de 2016.

Pérez Edo, E. (2015). Miradas en torno a las prácticas innovadoras de un grupo de escuelas de educación obligatoria. *I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación. La Educación en la Europa del Sur. Constricciones y Desafíos en Tiempos Inciertos. pp.17-40.*

## **LISTADO DE ABREVIATURAS**

**ACADI:** Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión.

**ACSTT:** Consejo asesor para el apoyo y entrenamiento de los profesores.

**AMPA:** Asociación de Madres y Padres de Alumnos.

**CB:** Competencias Básicas

**CCP:** Comisión de Coordinación Pedagógica

**CdA:** Comunidades de Aprendizaje.

**CDI:** Conocimientos y Destrezas Indispensables.

**CREA:** Community of Research on Excellence for All.

**EBI:** Educación Básica Interactiva.

**FAPA:** Federación de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado.

**FCAPA:** Federación Católica de Asociaciones de Padres de Alumnos.

**FUHEM:** Fundación Benéfico Social Hogar del Empleado.

**iDEA:** Internet para la Digitalización Efectiva del Aula

**IQEA:** Improving the Quality of Education for All

**INCLUD-ED:** Strategies for Inclusion and Social cohesion in Europe from Education.

**LOCE:** Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

**LOE:** Ley Orgánica de Educación.

**LOGSE:** Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

**LOMCE:** Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

**NEE:** Necesidades Educativas Especiales

**OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

**OEI:** Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación.

**PAS:** Personal de Administración y Servicios.

**PEC:** Proyecto Educativo de Centro.

**PCC:** Proyecto Educativo de Centro.

**PGA:** Programación General Anual.

**PISA:** Programa internacional para la Evaluación de Estudiantes.

**REDE:** Red por el Diálogo Educativo.

**STAD:** Student Teams-Archivment Divisions.

**TAI:** Team Assisted Individualization.

**TALIS:** Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje.

**TGT:** Team-Games-Tournament.

**TIC:** Tecnologías de la Información y la Comunicación.

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

**WMTUE:** Wireless, Mobile and Ubiquitous Technology in Education.



La Dra. Montserrat Vilà Suñé, de la Universitat de Girona,

DECLARO: Que el trabajo titulado “Consideraciones sobre la calidad y éxito educativos en las instituciones escolares de educación obligatoria”, que presenta Esther Pérez Edo para la obtención del título de doctor/a, se ha realizado bajo mi dirección.

Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmo el presente documento.

Firma

Girona, [data]

## AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a todas aquellas personas que han hecho posible el desarrollo de esta investigación que hoy presentamos.

En primer lugar quiero subrayar el aporte de quienes han sido un pilar fundamental para este estudio y lo han guiado desde su experiencia, profesionalidad, conocimiento y vocación educativa:

A mi primer director y tutor, de la Universidad Complutense de Madrid, el Dr. Mariano Fernández Enguita, quien me guio durante los primeros años de trabajo.

A mi directora y tutora, de la Universitat de Girona, la Dra. Montserrat Vilà Suñé, por aceptar dirigir mi estudio y ayudarme a realizar y finalizar la tesis; una ayuda y apoyo que valoro inmensamente. Le doy las gracias por acompañarme en este complejo camino con perspicacia y una profesionalidad y calidad pedagógica admirables que me han permitido culminar este proceso con éxito. *Gràcies Montserrat.*

Por último, expreso mi agradecimiento a todos los centros educativos que han participado abiertamente en el estudio, así como al director de la FAPA (Federación Regional de Asociaciones de Padres y Madres del alumnado Francisco Giner de los Ríos de la CAM); a los responsables del proyecto iDEA-Nimbeo; y al director de la fundación FUHEM, sin la colaboración de los cuales hubiera sido imposible realizar este estudio.

Y finalmente, a todas aquellas personas que han prestado su ayuda de forma desinteresada a este proyecto, les doy las gracias.



# ÍNDICE GENERAL

Introducción .....	1
--------------------	---

## **PRIMERA PARTE.**

### **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

#### **CAPÍTULO 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación**

1.1. Fundamentos de la educación inclusiva. ....	8
1.2. La atención a la diversidad: garante de la educación inclusiva.....	15
1.3. Principios educativos de la educación inclusiva. ....	23
1.4. Propuestas claves de la educación inclusiva.....	37

Epílogo: Equidad e inclusión como fundamentos de la educación.....	53
--	----

#### **CAPÍTULO 2. Una visión global de la educación y prácticas pedagógicas**

2.1. Aproximación teórica de los fundamentos pedagógicos.....	57
2.2. La doble vertiente: éxito y fracaso escolar.....	63
2.3. La escuela emergente. ....	68
2.4. Escuela y currículum.....	72
2.5. Procesos de enseñanza y aprendizaje. ....	81
2.5.1. El aprendizaje cooperativo: diálogo, interacción y colaboración...87	
2.5.2. Un acercamiento a la pedagogía Montessori.....	92
2.5.3. Fundamentación de la educación Waldorf.....	94

Epílogo: Una visión global de la educación y prácticas pedagógicas.....	98
---	----

#### **CAPÍTULO 3. Profesión y profesionalidad docentes: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red.**

3.1. Fundamentos de la formación, profesión y profesionalidad docentes.....	102
3.2. Colaboración, trabajo en equipo y aprendizaje colaborativo.....	112
3.3. El profesor como investigador en el aula.....	123

3.4. Liderazgo: dirección y profesorado.....	132
3.5. Trabajo en red y la colaboración intercentros.....	143
Epílogo: Profesión y profesionalidad docentes: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red.....	157
<b>Retrospectiva del marco teórico: consideraciones sobre la calidad y éxito educativos.....</b>	<b>159</b>
 <b>SEGUNDA PARTE</b>	
 <b>METODOLOGÍA, RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	
 <b>CAPÍTULO 4. Metodología del estudio</b>	
4.1. Enfoque metodológico.....	164
4.2. Objetivos e hipótesis de trabajo.....	165
4.3. Rigor del estudio y límites metodológicos.....	167
4.4. Elección de la muestra e informantes clave.....	169
4.5. Descripción de los centros educativos participantes en el estudio.....	174
4.5.1. Descripción de las instituciones externas vinculadas a los centros educativos.....	188
4.6. Instrumentos de recogida de información.....	190
4.6.1. La observación y los documentos.....	191
4.6.2. La entrevista.....	193
4.6.2.1. Elaboración de las entrevistas.....	195
4.7. Aplicación de los instrumentos (entrevistas, observación y análisis documental).....	205
4.8. Procedimiento para el análisis de la información recogida.....	207
 <b>CAPÍTULO 5. Presentación y análisis de los resultados</b>	
5.1. Introducción.....	210
5.2. Entrevistas a los directores de los centros educativos.....	214
5.2.1. Cuadro-resumen de la estructuración y organización de los centros educativos de acuerdo con la información de los directores. ....	234

5.3. Entrevistas a los docentes de los centros educativos.....	247
5.3.1. Cuadro-resumen del trabajo en el aula y organización de acuerdo con la información de los docentes.....	255
5.3.2. Cuadro-resumen de la colaboración, formación docente e implicación en los proyectos de acuerdo con la información de los docentes.....	264
5.3.3. Cuadro-resumen de la percepción sobre el centro educativo e indicadores de calidad de acuerdo con la información de los docentes.....	270
5.4. Entrevistas a los agentes externos.....	273

## **CAPÍTULO 6. Discusión de los resultados**

6. Introducción.....	286
6.1. Discusión y consideraciones desde la perspectiva del equipo directivo.....	287
6.2. Discusión y consideraciones desde la perspectiva de la comunidad docente.....	299
6.3. Discusión y consideraciones desde la perspectiva de los agentes externos.....	309

## **TERCERA PARTE**

### **CONCLUSIONES**

#### **CAPÍTULO 7. Conclusiones finales**

7. Consideraciones previas .....	314
7.1. Conclusiones finales.....	314
7.2. Apuntes generales.....	320
7.3. Líneas futuras de estudio.....	327

## **CUARTA PARTE**

### **BIBLIOGRAFÍA**

8. Referencias bibliográficas.....	330
------------------------------------	-----

## **ANEXOS**

Anexo 1. Breve resumen de la investigación.....	348
Anexo 2. Carta de presentación.....	349
Anexo 3. Transcripciones.....	350
Anexo 4. Resultados estadísticos.....	412

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Modelo Teórico Simple de los Efectos del Incentivo a la Cooperación y de las Estructuras de Tarea sobre las Relaciones Interpersonales Positivas. (Slavin, 2008).....	89
Figura 2. Fases de la personalización del plan de estudio del alumnado del centro educativo 4.STB.....	181

## **ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1. Centros educativos y siglas.....	170
Tabla 2. Relación de los centros educativos contactados.....	171
Tabla 3. Descripción de los informantes participantes por centro educativo.....	174
Tabla 4. Organización de las etapas educativas del centro educativo 2.M.....	178
Tabla 5. Sesión de las observaciones en los centros educativos .....	192
Tabla 6. Objetivos específicos e indicadores de la entrevista realizada a los directores.....	197
Tabla 7. Objetivos específicos e indicadores de la entrevista realizada a los docentes.....	199
Tabla 8. Objetivos específicos e indicadores de la entrevista realizada a las familias.....	200
Tabla 9. Objetivos específicos e indicadores de la entrevista realizada al presidente de la Federación Regional de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado, Francisco Giner de los Ríos.....	200
Tabla 10. Objetivos específicos e indicadores de la entrevista realizada al director de la fundación FUHEM.....	201
Tabla 11. Objetivos específicos e indicadores de la entrevista realizada al responsable y director del proyecto iDEA.....	202
Tabla 12. Número de entrevistas e informantes.....	203

Tabla 13. Descripción de las entrevistas por centro educativo y agentes participantes.....	204
Tabla 14. Descripción de los agentes participantes por centro educativo y agentes externos.....	206
Tabla 15. Sección 1: Directores (bloque de información e indicadores).....	211
Tabla 16. Sección 2: Docentes (bloque de información e indicadores).....	211
Tabla 17. Sección 3: Agentes externos (bloque de información e indicadores).....	212
Tabla 18. Descripción del bloque de información: estructura e identidad del centro educativo y equipo docente.....	214
Tabla 19. Descripción del bloque de información: prácticas pedagógicas.....	220
Tabla 20. Descripción del bloque de información: evaluaciones.....	224
Tabla 21. Descripción del bloque de información: relación con las familias...	227
Tabla 22. Descripción del bloque de información: relaciones externas.....	229
Tabla 23. Descripción del bloque de información: perspectiva de cambio.....	230
Tabla 24. Resumen de la información recogida en la entrevista a la directora del centro educativo 1.W.....	234
Tabla 25. Resumen de la información recogida en la entrevista al director del centro educativo 2.M.....	236
Tabla 26. Resumen de la información recogida en la entrevista a la directora del centro educativo 3.A.....	238
Tabla 27. Resumen de la información recogida en la entrevista al director del centro educativo 4.STB.....	240
Tabla 28. Resumen de la información recogida en la entrevista al director del centro educativo 5.AS.....	243
Tabla 29. Resumen de la información recogida en la entrevista al director del centro educativo 6.MF.....	245
Tabla 30. Descripción del bloque de información: experiencias de aula.....	247
Tabla 31. Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 1.W.....	255
Tabla 32. Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 2.M.....	256
Tabla 33. Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 3.A.....	256

Tabla 34. Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 4.STB.....	257
Tabla 35. Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 5.AS.....	258
Tabla 36. Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 6.MF.....	259
Tabla 37. Descripción del bloque de información: docencia, formación y cooperación.....	260
Tabla 38. Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 1.W.....	264
Tabla 39. Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 2.M.....	264
Tabla 40. Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 3.A.....	264
Tabla 41. Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 4.STB.....	265
Tabla 42. Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 5.AS.....	265
Tabla 43. Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 6.MF.....	265
Tabla 44. Descripción del bloque de información: docencia, formación y cooperación.....	266
Tabla 45. Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 1.W.....	270
Tabla 46. Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 2.M.....	270
Tabla 47. Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 3.A.....	271
Tabla 48. Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 4.STB.....	271
Tabla 49. Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 5.AS.....	271
Tabla 50. Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 6.MF.....	272
Tabla 51. Descripción del bloque de información: las AMPAs como agentes de los centros educativos.....	273

Tabla 52. Descripción del bloque de información: papel de las familias en los centros educativos.....	274
Tabla 53. Descripción del bloque de información: evolución de los centros educativos.....	275
Tabla 54. Descripción del bloque de información: comunicación interagencial (familia-escuela).....	276
Tabla 55. Descripción del bloque de información: vínculo entre el proyecto iDEA y el centro educativo 5.AS.....	278
Tabla 56. Descripción del bloque de información: vínculos entre la Fundación y la escuela 6.MF.....	281
Tabla 57. Descripción del bloque de información: papel que desempeñan las familias en el centro educativo 3.A.....	283

## **RESUMEN**

### **Consideraciones sobre la calidad y éxito educativos en las instituciones escolares de educación obligatoria**

En las instituciones educativas de nuestro país están emergiendo planteamientos y enfoques educativos innovadores que acordes a sus necesidades y contexto ofrecen alternativas educativas singulares como respuesta a las demandas de cambio. En términos generales, la emergencia de algunos de estos nuevos modelos pedagógicos se encamina, bajo el principio de inclusión, a la mejorar de la calidad y eficiencia educativas, así como a la obtención de un impacto educacional y un reconocimiento social.

Esta investigación tiene como objetivo general conocer y analizar la estructura, la organización y las experiencias educativas, así como los proyectos educativos de centros de educación obligatoria con propuestas innovadoras con el fin de captar la singularidad del trabajo y cultura docentes, como asimismo de la organización y gestión de los centros.

El estudio analiza el andamiaje de los proyectos pedagógicos innovadores de un conjunto de 6 centros de educación obligatoria a través de su estructura organizativa, así como de sus experiencias y prácticas educativas. Para ello, se ha centrado la atención en la identificación de aquellos factores que favorecen y actúan como palanca en la aplicación de métodos, experiencias y medidas educativas innovadoras para su transformación; y de igual modo, en las resistencias que dificultan o impiden su desarrollo de forma satisfactoria. También, se ha indagado en cómo iniciativas o innovaciones tan distintas, más allá o por debajo de su diferente orientación, pueden ser exitosas.

La investigación se orienta desde un enfoque metodológico cualitativo, desde el que se han realizado 35 entrevistas abiertas con una estructura común en las que han participado los equipos directivos, los docentes y los agentes externos vinculados a los 6 centros educativos; además, se han llevado a cabo observaciones en los diversos espacios y tiempos escolares.



El resultado de la investigación ha permitido la identificación de una serie de caracteres significativos esenciales para el desarrollo exitoso de proyectos innovadores y ha puesto de manifiesto que, a pesar de que en el seno de cada estructura o institución escolar se dan unas condiciones irrepetibles o difícilmente reproducibles en otros entornos, existen una serie de elementos estructurales comunes a todos ellos que favorecen la puesta en marcha, progreso y consolidación de proyectos y experiencias pedagógicas innovadoras sean de la índole que sean.

## **RESUM**

### **Consideracions sobre la qualitat i èxit educatius en les institucions escolars d'educació obligatòria**

En les institucions educatives del nostre país estan emergint plantejaments i enfocaments educatius innovadors que atenent a les seves necessitats i context, ofereixen alternatives educatives singulars com a resposta a les demandes de canvi. En termes generals, l'emergència d'alguns d'aquests nous models pedagògics s'encamina, sota el principi d'inclusió, a la millora de la qualitat i eficiència educatives, així com a l'obtenció d'un impacte educatiu i un reconeixement social.

Aquesta recerca té com a objectiu general conèixer i analitzar l'estructura, l'organització i les experiències educatives, així com els projectes educatius de centres d'educació obligatòria amb propostes innovadores amb la finalitat de captar la singularitat del treball i cultura docents, com així mateix de l'organització i gestió dels centres.

L'estudi analitza la configuració dels projectes pedagògics innovadors d'un conjunt de 6 centres d'educació obligatòria a través de la seva estructura organitzativa, així com de les seves experiències i pràctiques educatives. Per a això, s'ha centrat l'atenció en la identificació d'aquells factors que afavoreixen i actuen com a palanca en l'aplicació de mètodes, experiències i mesures educatives innovadores per a la seva transformació; i d'igual manera en les resistències que dificulten o impedeixen el seu desenvolupament de manera satisfactòria. També, s'ha indagat en com iniciatives o innovacions tan diferents, més enllà o per sota de la seva diferent orientació, poden ser reeixides.

La recerca s'orienta des d'un enfocament metodològic qualitatiu, des del qual s'han realitzat 35 entrevistes obertes amb una estructura comuna en les quals han participat els equips directius, els docents i els agents externs vinculats als

6 centres educatius; a més, s'han dut a terme observacions en els diversos espais i temps escolars.

El resultat de la recerca ha permès la identificació d'una sèrie de caràcters significatius essencials per al desenvolupament reeixit de projectes innovadors i ha posat de manifest que, malgrat que dins de cada estructura o institució escolar es donen unes condicions irrepetibles o difícilment reproduïbles en altres entorns, existeixen una sèrie d'elements estructurals comuns a tots ells que afavoreixen la posada en marxa, progrés i consolidació de projectes i experiències pedagògiques innovadores siguin de l'índole que siguin.

## **ABSTRACT**

### **Considerations on educational quality and success in compulsory education schools**

Innovative educational approaches are emerging in the educational institutions of our country, offering unique educational alternatives in response to requests for change. Generally, the emergence of some of these new pedagogical models is aimed, under the principle of inclusion, at improving educational quality and efficiency, as well as obtaining educational impact and social recognition.

The target of this research focuses on knowing and analyzing the structure, organization and educational experiences, as well as the educational projects of compulsory education schools with innovative proposals in order to capture the uniqueness of the teaching work and culture, as well as the organization and school management.

The study analyzes the configuration of innovative pedagogical projects of a set of 6 compulsory education schools through their organizational structure, as well as their experiences and educational practices. To do so, attention has been focused on the identification of those factors that favor and act as a lever in the application of innovative educational methods, experiences and measures for their transformation; and in the same way in the resistances that hinder or prevent their development in a satisfactory way. Also, it has been investigated how such different initiatives or innovations, beyond or below their different orientation, can be successful.

From a qualitative methodological approach, 35 open interviews have been conducted with a common structure in which the management teams, teachers and external agents of the 6 schools have participated.

The research results have identified a group of important elements essential for the successful development of innovative projects and has revealed that,

despite the fact that in each school structure there are unrepeatable or hardly reproducible conditions in other settings, there are a group of structural elements common to all of them that favor the start-up, progress and consolidation of innovative pedagogical projects and experiences, whatever their nature.

## INTRODUCCIÓN

Actualmente, en el panorama educativo de nuestro país están aflorando nuevos planteamientos educativos de innovación pedagógica con el fin de mejorar, adecuar y transformar la comunidad educativa de los centros escolares. De esta necesidad emergen con fuerza nuevos modelos pedagógicos que persiguen la transformación de los centros educativos con la intención de obtener un impacto educacional importante además de un reconocimiento social. Estos, a su vez, son adoptados por diversas escuelas siguiendo unos principios que aúnan proyectos educativos alternativos acordes a dichos modelos pedagógicos y a la idiosincrasia de los centros educativos. Asimismo, estas escuelas de innovación pedagógica que se posicionan como nuevos arquetipos frente a las tradicionales pueden representar modelos de escuela de referencia por adaptarse cabalmente a las necesidades educativas del siglo XXI. De modo que cada centro educativo aboga por la implementación de prácticas pedagógicas acordes a sus principios educativos que atienden a su realidad social, a la diversidad y a las múltiples variables que acontecen en la educación. Con ello persiguen que cada centro educativo cohesionese sus recursos de acuerdo a su contexto y a unos objetivos establecidos los cuales determinarán qué proyectos educativos introducirán conforme al modelo de escuela deseada.

Cabe señalar que uno de los pilares fundamentales de la educación es el modelo inclusivo recogido en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). La educación inclusiva tiene como objetivo fundamental no dejar a nadie fuera de la vida escolar ya que para las comunidades inclusivas cada sujeto es un miembro importante con responsabilidades dentro del grupo (Stainback y Stainback, 2007; Ainscow, 2001; Flecha, 2003; West, 2008; Echeita, 2013, 2017; Arnaiz, 2012, 2019; OCDE, 2015; UNESCO, 2017). Por tanto, la educación del siglo XXI pone de manifiesto la necesidad de transformar las aulas en centros inclusivos donde todo el alumnado, sin excepción, tenga derecho a disfrutar de una educación de calidad a lo largo de la vida. Esto implica un esfuerzo de toda la comunidad educativa para que tal proyecto pueda llevarse a cabo desde el principio de

inclusión y sea fructífero en términos generales y especialmente en el éxito del alumnado.

Por otra parte, los modelos de escuelas analizados en la presente investigación se muestran como ejemplos de centros educativos inclusivos cómplices y responsables de promover una educación adecuada al siglo XXI con propuestas y estrategias plausibles para la mejora educativa.

En este sentido, el estudio de investigación nos pone en disposición de conocer, analizar y valorar un conjunto de centros de educación obligatoria diversos en sus experiencias que a través de su gestión, organización y estructura, buscan nuevas formas de trabajar e implementan experiencias innovadoras con el fin de mejorar la calidad de la educación y la adecuación a las nuevas necesidades educativas. Para ello es necesario enfocar nuestra atención en los factores que favorecen la aplicación de prácticas y medidas innovadoras para la transformación de estos centros educativos, las resistencias que dificultan o impiden desarrollarlos de forma satisfactoria (Fullan y Hargreaves, 1999; Gerver, 2013; Hargreaves, 2008; Macbeath, 2013; Murillo y Krichesky, 2015; Forteza y Moreno, 2017), así como averiguar por qué iniciativas o innovaciones tan distintas pueden funcionar, o qué tienen en común más allá o por debajo de su diferente orientación.

En este punto, una vez conocidos los diversos elementos implicados en estas escuelas en su camino hacia la innovación pedagógica, se analizan los múltiples factores y agentes que intervienen en su funcionamiento, así como la indagación de la idiosincrasia que los caracteriza, prestando atención a su vez a los medidores evaluativos externos o a los instrumentos de rendición de cuentas. Esto nos permitirá identificar cuáles son los aspectos que potencian la innovación y la transformación de estos centros escolares de forma satisfactoria y conocer las resistencias que obstaculizan el desarrollo de estos proyectos y experiencias innovadores.

El estudio se compone de tres partes, la primera de las cuales está fundamentada en un marco teórico subdividido en tres capítulos que se

encuentran cohesionados e interrelacionados entre sí y que se exponen brevemente a continuación:

1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación. Principios que otorgan gran relevancia al significado de la Educación Inclusiva como concepto íntegro a través de la visión de distintos autores (Ainscow, 2001; Stainback y Stainback, 2007; Booth, 2006; Booth y Ainscow, 2012; Slee, 2012; Echeita, 2006; Arnaiz, 2012; López Melero, 2018) y a la implementación de la cultura inclusiva en los centros educativos.
2. Una visión global de la educación y prácticas pedagógicas. Enfoque de aquellas pedagogías más relevantes de nuestro tiempo que directa o indirectamente convergen con las actuales corrientes pedagógicas. Asimismo, una revisión de los elementos y prácticas que favorecen y potencian la transformación de las escuelas en verdaderos centros inclusivos.
3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red. Se trata de poner de relieve la importancia de la comunidad profesional y sus relaciones con la comunidad educativa como entidad indispensable para la innovación pedagógica y la transformación de los centros educativos. El desarrollo de la profesionalidad docente comprende aspectos múltiples que confluyen en relación a su quehacer y a su entramado de relaciones que a su vez repercuten en la calidad y mejora escolar.

Se agrupan en estos tres capítulos diversos factores determinantes que en conjunto conforman el tejido que da sentido global a la educación; desde sus principios éticos, continuando con el aspecto pedagógico, hasta la red de relaciones que los equipos humanos tejen en torno a las comunidades educativas y en favor de estas. Todo ello con el claro objetivo de que una educación de calidad es posible y para ello se deben atender a los diferentes factores que convergen en ella.



Desde esta perspectiva, es necesario valorar la educación desde el principio de integridad que atiende al conjunto de una formación intelectual, social, técnica, ética, estética y no sólo a unas competencias sociales e intelectuales concretas que empobrecen la calidad de la educación. De este modo, la eficacia para favorecer una educación humanista de calidad reside en que cada uno de los factores y agentes que fecundan la educación se adecúen a sus funciones (Hoz, 1982; García y García, 2005).

En cuanto a la segunda parte, está dividida en tres bloques y aúna todo el proceso de investigación que se ha realizado. Un primer bloque dedicado a la parte empírica; un segundo, en que se recogen y analizan los resultados obtenidos; y por último, un tercer bloque para la discusión de los resultados.

En cuanto a la parte empírica, se presenta y justifica todo lo referente a la metodología utilizada, el trabajo de campo, los objetivos que se persiguen y las hipótesis de trabajo planteadas, así como los agentes y las instituciones educativas participantes en la investigación del mismo. Por último, se dedica una parte a la descripción de los instrumentos de recogida de información y su proceso de aplicación. Para ello se ha empleado una metodología cualitativa que ha permitido profundizar, a través de la realización de entrevistas a diferentes agentes de la comunidad educativa, en los aspectos organizativos, metodológicos y humanos de los espacios educativos estudiados y que en conjunto conforman el núcleo de la investigación a partir del cual se plantea la orientación que toma el presente estudio.

Por otra parte, una vez obtenida la información del trabajo de campo, el segundo bloque comprende la presentación y análisis de los resultados obtenidos, en el que se incluyen las entrevistas acompañadas de cuadros-resumen, para su mejor comprensión, en los que se sintetiza la información recogida de cada uno de los diferentes agentes participantes: los directores de los centros educativos, los docentes y los agentes externos relacionados con los entornos educativos.

Por último, el tercer bloque se abre a la discusión y consideraciones de los principales temas que han caracterizado esta investigación desde la percepción de los directores, de los docentes y agentes externos con el objetivo de ofrecer una perspectiva multifocal que contemple los diferentes planteamientos a la hora de valorar una misma realidad educativa. En este apartado, una vez considerados los temas nucleares de las aportaciones, se ofrece una panorámica tanto de las realidades asumidas por los agentes participantes como de algunas cuestiones más controvertidas que junto a la revisión de la aportación científica permiten confrontar ideas, invitan a la reflexión crítica y ensanchan la perspectiva de las posibilidades intrínsecas a la educación.

Para acabar, la tercera y última parte recoge las conclusiones finales que dan por concluido el trabajo de investigación llevado a cabo y en el cual se ofrecen los resultados más significativos obtenidos del análisis de los datos empíricos. Asimismo, junto a las conclusiones, se presenta de manera detallada un conjunto de elementos comunes y dispares sobre la configuración de las instituciones escolares de educación obligatoria. Como cierre, se plantean líneas futuras de investigación como propuestas de continuidad a este trabajo.

# **PRIMERA PARTE**

## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

## **Capítulo 1.**

# **Equidad e inclusión como fundamentos de la educación**

### 1.1. FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Actualmente, la educación refleja la necesidad de transformar la escuela como centro integrador en una escuela inclusiva y democrática. El modelo inclusivo parte de la concepción de que no es necesario integrar si previamente no existe segregación. Este modelo entiende la educación desde una perspectiva holística e integral y se orienta en sus prácticas y proyectos educativos hacia la mejora de las instituciones para contribuir a reducir y, en el mejor de los casos, paliar los procesos de exclusión social asentados en un sistema tradicional cuyas perspectivas esencialistas sobre el fracaso y absentismo escolar han entendido otros los motivos de la exclusión y desviado en consecuencia la atención sobre el foco principal de las causas de su promoción. Como resultado de ello se reproducen mecanismos y actuaciones segregadoras sobre un amplio colectivo, sobre todo del alumnado en situación de desventaja, no solo por lo mencionado, sino por múltiples factores a los que de aquí en adelante se hará referencia.

Para hablar de escuelas inclusivas es ineludible aunar la esencia de las escuelas democráticas y los principios pedagógicos de Dewey, dado que estas escuelas se fundamentan en los principios de este autor quien aboga por que el ideal democrático de la educación impregne las escuelas públicas. Según Maxine Greene “con toda seguridad, en una democracia, es obligación de la educación facultar a los jóvenes para que lleguen a ser miembros de la comunidad, para que participen y desempeñen papeles articulados en el espacio público” (como se citó en Apple y Beane, 2005, p.22). Asimismo, estas palabras se apoyan en los fundamentos de la educación inclusiva, en el hecho de que la escuela para todos hace referencia a la participación de toda la comunidad educativa.

Decir que la democracia descansa en el consentimiento de las personas gobernadas es casi un lugar común, pero en una escuela democrática es cierto que tienen derecho a participar en el proceso de toma de decisiones todos los que están implicados directamente en la escuela, incluidos los jóvenes. [...] Los comités escolares, los consejos y otros grupos de toma de decisiones incluyen

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

no sólo a los educadores profesionales, sino también a los jóvenes, a sus padres y a otros miembros de la comunidad escolar. En las aulas, los jóvenes y los profesores colaboran en la planificación y llegan a decisiones que responden a las preocupaciones, aspiraciones e intereses de ambos. (Apple y Beane, 2005, pp.24-25)

Por esto mismo, en el contexto inclusivo, este alegato en favor de la participación plural debe considerar a todos los implicados en la comunidad escolar en tanto agentes de cambio para que, mediante su participación, contribuyan en la toma de decisiones en defensa de sus intereses y los de la comunidad en conjunto, pero sobre todo estimulen y fomenten con ello el protagonismo de los más vulnerables a los procesos de exclusión; es decir, incluir a los jóvenes en general y especialmente a aquellos cuyas voces han sido doblemente silenciadas.

Esta misma concepción educativa es la recogida en la *Declaración de Salamanca* promulgada por la UNESCO (Salamanca, 1994), y aprobada por la *Conferencia Mundial sobre las necesidades educativas especiales: acceso y calidad*, la cual expone abiertamente la necesidad de creación de una educación inclusiva y de calidad capaz de abordar adecuadamente las necesidades educativas de todos los educandos, haciendo explícita referencia a la diferencia y a las necesidades educativas especiales.

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a la escuela ordinaria, que deberían integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo. (UNESCO, 1995, p.10)

Incluso podemos ir más atrás y con ello esbozar, siguiendo a Arnaiz (2019a), una breve retrospectiva de lo acontecido en este último medio siglo respecto a los cambios y avances en materia de educación inclusiva en consonancia con el compromiso con la equidad y la justicia social. Partimos del hecho de que la educación inclusiva tiene su precedente en la integración en la escuela ordinaria de las personas con discapacidad una vez fueron segregadas previamente de ella al considerarse su educación específica, diferenciada y al margen, la mejor respuesta para la atención de sus necesidades. Con su reingreso en la escuela ordinaria trasciende la educación especial del ámbito de la atención educativa especializada a la más amplia perspectiva de la integración educativa y socialización de este colectivo en el entorno común. Se progresa en consecuencia desde una normalización de la educación especial diferenciada hacia una normalización de la integración de esta (con todas sus categorizaciones y gradaciones) en el seno de la educación ordinaria. No se pretende, por tanto, eliminar ni prescindir de la educación especial, simplemente se integra en el mismo entorno educativo.

Las acciones que desde finales de los años 60 en adelante se vienen desarrollando a este respecto en favor de este colectivo, con el aval de los informes UNESCO (1968), Warnock (1978), el Acta de Educación (1981), así como de las sucesivas legislaciones educativas de nuestro entorno (estatales y autonómicas desde su transferencia competencial), se encauzan en esta dirección y con ello se sientan las bases de lo que hoy, como extensión de este largo proceso, abarca el concepto ya asentado de *educación inclusiva*; educación cuya consigna, la atención a la diversidad en un entorno integrador bajo los principios de equidad y justicia social, pone el foco en el sentido que orienta la educación actual. En definitiva, la integración e inclusión de la discapacidad, la diferencia o la diversidad, considerando todos sus matices, categorizaciones y gradaciones, opera bajo el mismo presupuesto: la consideración equitativa de la pluralidad sin menoscabo de sus derechos y la garantía plena de que cada sujeto pueda desarrollar al máximo sus

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

posibilidades en un entorno abarcador que vele por igual al conjunto que conforma la diversidad social. Esto lleva consigo, inexorablemente, la asunción de la riqueza de la diversidad.

De hecho, los logros que se propone la educación especial: aumentar la autonomía e independencia de los sujetos con necesidades educativas especiales, su integración social, así como las funciones destinadas para ello: “acoger en el ámbito escolar a todos los sujetos adaptándose a sus necesidades, favorecer el desarrollo armónico de la personalidad y de las capacidades, y aproximar al sujeto a las actividades de la vida normal, promoviendo su integración social y laboral” (Arnaiz, 2019a, p.24) pueden ser asimilables a las consignas de la educación inclusiva y por tanto perfectamente equiparables dado el vínculo de sus fundamentos y los propósitos que de ambas se esperan.

Desde entonces la educación inclusiva es un asunto de plena vigencia y carácter político cuyo lugar preeminente es manifiesto en múltiples agendas de gobiernos, instituciones y organizaciones nacionales e internacionales. Por esta misma razón, la orientación inclusiva de las escuelas es imperativa y deviene una cualidad implícita de la educación. Destacable en este sentido, por su relevancia mundial, es su consideración en el Plan de Acción de la Agenda 2030 a través del Objetivo 4, para el desarrollo sostenible, cuyo propósito es “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2017, p.12). De facto, el derecho a una educación inclusiva la protege de cualquier vulneración posible. Corresponde por tanto a las instituciones articular las políticas adecuadas a su efecto y desarrollar planes de viabilidad alineados con el doble propósito de combatir la exclusión y segregación educativas, en virtud de una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Para ello, para impulsar las actuaciones sobre esta realidad social excluyente, y para que de manera eficaz se conjugue una pluralidad social diversa, son necesarias políticas y prácticas educativas equitativas que velen por el derecho de todos a participar en las instituciones en igualdad de condiciones y



## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

oportunidades mediante procesos sistémicos de mejora e innovación educativa (Echeita, 2017).

Por esto mismo, la educación inclusiva se puede entender también como “un proyecto de participación social y ciudadana que requiere procesos de cambio y mejora que proporcionen acogida y bienestar a todos los alumnos y alumnas (Arnaiz, 2019), pero, esencialmente, a aquellos más vulnerables, a los que tienen más posibilidades de fracasar, de quedarse en los márgenes del sistema educativo y de que sus derechos no sean garantizados (Escudero, González y Martínez, 2009)” (Arnaiz, 2019b., p.42).

Otro aspecto a considerar, por los matices conceptuales y la carga semántica de sendos conceptos: el de *integración e inclusión*, es que el primero se ha ido relegando por el ahora más oportuno de inclusión. En este sentido, muchos son los autores que definen la inclusión desde esta misma perspectiva (Stainback y Stainback, 2007; Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003), la que atiende al sentido íntegro conceptual de educación inclusiva, como así lo corroboran en sus definiciones. Stainback y Stainback, (2007) señalan que:

Se ha producido un cambio de concepto de integración por el de inclusión plena y esto por una serie de razones. [...] se está adoptando el concepto de inclusión porque comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su barrio [...] se está abandonando el término integración porque supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien o algún grupo de la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido. (p.22)

Por otro lado, Ainscow (2001) apunta la amplitud del concepto:

Mi enfoque actual consiste en definir la inclusión como un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, [...] que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas. (p.293)

Y Arnaiz (1996), siguiendo la misma dinámica que los autores citados, expone la inextricable relación entre la educación inclusiva y los valores éticos:

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

Es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado. La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. Excluir, el antónimo de incluir, significa mantener fuera, apartar, expulsar. (p.27)

En la misma línea que esta última se manifiestan Booth y Ainscow (2011), cuando refieren que la misma base de las acciones son tales valores; en concreto, el compromiso con unos determinados valores “que representan el deseo de superar la exclusión y promover la participación” (p.25).

En resumen, la inclusión en términos generales y más concretamente la educación inclusiva es una concepción moral, de derecho y justicia social fundamentada para la construcción de un sistema, de un proyecto social acorde a estos principios inclusivos (Echeita, 2013, 2017; Slee, 2012).

En consecuencia, como ya anticipa Ainscow, la inclusión requiere de múltiples cambios en diversas áreas de intervención; es un complejo proceso, un proyecto social que requiere la participación de toda la comunidad educativa y excede los límites de los propios centros educativos (Arnaiz, 2019b).

En concreto, en la práctica educativa, la implementación de aprendizajes más vivenciales y con una mayor participación del alumnado en su proceso educativo es, como ejemplo, una de las acciones que en favor del proceso inclusivo se han tomado en consideración y llevado a la práctica. Acciones que en conjunto requieren de la diversificación de planteamientos pedagógicos acorde a las necesidades educativas; en esta misma línea Booth, Ainscow y Kingston (2006) plantean la inclusión dentro de los siguientes parámetros:

- Aumentar la participación de los niños y jóvenes y reducir su exclusión de las culturas, las actividades y los grupos locales.
- Reestructurar las culturas, políticas y prácticas de los centros de manera que sean sensibles a la diversidad de niños y jóvenes de la localidad.
- Valorar por igual a todos los niños, jóvenes, padres/cuidadores y profesionales.

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

- Considerar las diferencias entre los niños, un recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación en lugar de un problema resolver.
- Reconocer el derecho de los niños a una educación y un cuidado de calidad en su localidad.
- Hacer mejoras tanto para los profesionales como para los niños.
- Reducir las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños, no sólo de los que tienen discapacidad o necesidades educativas especiales.
- Aprender de los intentos de superar las barreras para aquellos niños cuyo juego, aprendizaje y/o participación están limitados de alguna forma, para que dichos cambios beneficien a todos los niños.
- Acentuar tanto el proceso de desarrollo de la comunidad y sus valores, como los logros obtenidos.
- Fomentar relaciones duraderas y satisfactorias entre los centros y sus comunidades.
- Reconocer que la inclusión en Educación Infantil tiene que ver con la inclusión en la sociedad.
- Poner en marcha los valores inclusivos. (p.4)

Por otra parte, desde el punto de vista sociocultural, político y educativo, el concepto de inclusión se aborda desde diversos frentes con el empeño de reconocer para después enmendar las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa de muchos alumnos, para a continuación iniciar los procesos de cambio y mejora pertinentes que promuevan la inclusión. Esto significa asumir de partida que las escuelas deben estar preparadas para acoger y educar a todos los alumnos y no solamente a los considerados como hasta ahora educables (Arnaiz, 2003). Por eso, es prioritario centrar el foco en las barreras que discapacitan más que en la discapacidad (Arnaiz, 2019b).

Además, una educación adecuada a nuestro tiempo exige romper con el estatus jerárquico e independiente al que están sometidos algunos centros educativos que, en perjuicio de su adecuada transformación, impiden la implementación de nuevos modelos y metodologías de trabajo y gestión susceptibles de mejorar los resultados y la calidad educativa en todos sus ámbitos, como también limitan formas de organización escolar que favorezcan las posibilidades de aprender y socializarse.

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

Esta forma generalizada de entender la educación para su principal transformación las recoge Vlachou (1999) exponiendo que:

La inclusión [...] no tiene nada que ver con programas individuales a corto plazo, con unidades especiales [...] ni con diseños experimentales; por el contrario, tiene que ver con cuestiones relativas al poder, el control, la disciplina, las prioridades y la conformidad con conjuntos de valores ya establecidos.

[...] la integración no solo depende de la aplicación de unas leyes. [...] es una cuestión de compromiso. Los profesores desempeñan un papel primordial en la creación de estructuras más abiertas y democráticas. (p.235)

En resumen, se puede definir la educación inclusiva como el nuevo marco axiológico de las políticas y prácticas educativas orientadas al cambio de paradigma de los sistemas educativos tradicionales que, incapaces de responder a las necesidades y demandas de una sociedad diversa, se han mostrado ineficientes y en consecuencia necesitados de renovación bajo este principio rector del cambio.

### 1.2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD COMO GARANTE DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Para abordar el principio de atención a la diversidad es imprescindible acotar el concepto de diversidad en el marco de la educación. Este se puede determinar o identificar como la variedad y características propias que hace que cada una de las personas sea diferente y singular, tanto en su forma de ser, proceder y relacionarse, como en los diferentes ritmos de aprendizaje. Estas diferencias se hacen más visibles en la escuela y, por tanto, la institución tiene el deber de trabajar con el objetivo de atender a las especificidades de la pluralidad y diversidad de los sujetos. Por el contrario, el concepto de diversidad también puede suponer un factor de desigualdad en el contexto educativo si la relación entre las diferentes manifestaciones inherentes a las personas, a las culturas y a la sociedad, o las múltiples realidades como la clase social, raza, sexo, procedencia, capital cultural, inteligencia, capacidades y habilidades sociales, así como el comportamiento y las dificultades de aprendizaje, se intentan homogeneizar como solución a la dificultad que significa conjugarlas.

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

Asistimos, en consecuencia, a una doble concepción de la diferencia que tiene su origen en la articulación de mecanismos para la atención educativa a los alumnos con discapacidad: la esencialista y la interaccionista; caracterizada la primera por la identificación de atributos estables y estáticos que, desde una visión parcelada de la diferencia, determinan la necesidad de una atención educativa especial y por tanto segregada en términos de discriminación positiva por sus características “especiales”; y la interaccionista, cuyo presupuesto fundamental estriba en la consideración de que las dificultades de aprendizaje no son atribuibles exclusivamente a la diferencia (a las características inherentes de cada individualidad), sino a la “interacción entre las condiciones personales de los alumnos y de la forma que hemos elegido de organizar las escuelas, como de los estilos y formas de enseñanza que les ofrecemos” (Echeita y Simón, 2007, p.10); de manera que la repercusión y consecuencias de las diferencias inherentes a cada individualidad en el proceso de aprendizaje “tienen un carácter relativo y dependiente de los contextos en los que se manifiestan (Martínez, 2002; Warnock, 1978)” (Castejón, 2017, p.24).

En este sentido, los centros educativos, como entidad de primer orden en la acción educativa, pueden acentuar o minimizar la repercusión de las diferencias de los individuos en los procesos de socialización, inclusión, y de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en sentido contrario y en el peor de los casos, en un contexto de exclusión y fragmentación social, las acciones de los centros pueden inclinar la balanza hacia el lado menos deseado. Sin pormenorizar cada uno de los aspectos de las prácticas educativas que puedan desembocar en actuaciones no deseadas, se puede afirmar que en términos generales carecen de formas de organización y estrategias adecuadas al efecto, así como de formas de enseñar y evaluar variadas en virtud del máximo rendimiento y aprendizaje de toda la diversidad del alumnado (Echeita et al., 2014); en concreto, en dos ejes de actuación: el de la organización escolar y el de las prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, los equipos directivos y los docentes son en última instancia los responsables directa o indirectamente de la promoción de la igualdad o desigualdad y, asimismo, de la diversificación u homogeneización.

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

Son quienes, con las medidas y las decisiones adoptadas pueden, desde una concepción subjetiva de lo que permanece o no dentro de los márgenes del patrón referencial de la *normalidad*, categorizar erróneamente a los alumnos sin reparar en el principio de diversidad. Ahora bien, no debe confundirse la diversidad con la desigualdad; o, en otras palabras, el panorama representativo de la realidad social con los procesos de calibrado de esa diversidad; ni tampoco, evidentemente, reconocer la diversidad como problema. De esta realidad se deriva una doble problemática perfectamente relacionada; una, el discutible acogimiento del conjunto y pluralidad de identidades diversas en el seno de cada escuela; otra, el consecuente rechazo de un modelo que el sujeto a la inclusión, por no reconocerse en él, entiende como ajeno.

En este sentido, los sistemas educativos, desde una perspectiva universal, predeterminan una línea unificada de hábitos, valores, pensamientos y significados compartidos que deben imperar en la comunidad educativa. Esto requiere tener muy presente la diversidad como factor inmanente de las personas e implícitamente exige la tarea de flexibilizar, crear y adoptar nuevas estrategias para la reorganización de dicha línea. En la actualidad los conceptos de diversidad y atención a la diversidad son asumidos como principios rectores de la educación por la gran mayoría de los profesionales de la educación, aunque siguiendo a Tarabini (2017), el alcance del concepto puede crear un conflicto hermenéutico según se oriente el enfoque. Desde una orientación sociológica, cuando como discurso hegemónico de la autoridad que lo manifiesta se instituye en estatus de diversidad socioeconómico y étnico-cultural subalterno al poder que lo profiere, se legitiman convenciones bajo las cuales atribuir estatus a la diferencia; siempre, evidentemente, bajo el estatus del grupo social dominante, lo que favorece una identificación perversa entre diferencia y desigualdad. Por otra parte, desde la universalización del derecho a la educación, en el seno de las escuelas públicas (las cuales son o deberían ser el espejo de la pluralidad social), lugar de la amalgama de la diversidad, se categorizan las diferencias en virtud de una homogenización ideal; motivo que acrecienta la asunción de la diferencia, y lo peor, la margina, al convertir la riqueza de la pluralidad en un problema por atajar, además de condicionar la acción institucional en este sentido. Por tanto, se debería volver al punto de

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

partida para reconsiderar la espuria identificación de la diversidad como fuente de problemas, dificultades de aprendizaje o incluso problemas conductuales, para desvincular el tratamiento desigual del alumnado amparándose en ella. Por este motivo, “Los conceptos no solo son relevantes porque crean marcos de referencia mentales, sino también porque estructuran las posibilidades de acción institucional” (Tarabini, 2017, p.69). Es decir, la interpretación de la realidad socioeducativa condiciona la respuesta educativa que afecta directamente al sistema y por consiguiente al alumnado.

Por otra parte, es evidente que cuando se atiende a la diversidad la tarea docente es más compleja, condición que implica una mayor preparación y dedicación del profesorado. Por el contrario, cuando no se considera esta atención los resultados académicos pueden alejarse de la realidad, dado que todos los alumnos independientemente de sus peculiaridades son evaluados bajo los mismos parámetros. De este modo, cuando los resultados académicos no se ajustan a las exigencias que establece el currículum se cuestiona el conocimiento adquirido por el alumnado; asimismo, cuando las habilidades o destrezas adquiridas por los diferentes sujetos están dentro del ideal preestablecido se asumen como factor normalizado del proceso de aprendizaje, mientras que cuando los alumnos se sitúan por debajo de esta línea ideal se considera que no han alcanzado en su proceso de aprendizaje el nivel establecido. Es decir, el alumnado cuyos resultados supere este ideal tendrá cabida en el sistema mientras que aquellos que se encuentren por debajo quedarán en riesgo de exclusión.

En la misma línea, los últimos informes de la OCDE y PISA, entre otros, reflejan con sus datos la necesidad de mejorar urgentemente la educación obligatoria española. La lectura que se sustrae de ello indica el menester de realizar unos cambios que puedan invitar al replanteamiento de la organización y gestión del sistema educativo, así como de la acción y formación docentes. Además, cabe señalar que los macroanálisis deben ser leídos desde cierta distancia dado que existen muchos factores contextuales e individuales que influyen en la educación y que no son recogidos en múltiples estudios ni en las evaluaciones diagnósticas. Por este mismo motivo, tal y como están planteados

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

estos grandes proyectos de evaluación del rendimiento escolar, se ha de cuestionar si contribuyen en la construcción de un sistema educativo en el que la calidad y la equidad vayan al compás (Echeita, 2013). Esto es consecuencia de la importancia que ha ido cobrando la adquisición de aprendizajes y, en estrecha relación, el seguimiento de los resultados mediante procesos evaluativos externos a diferente escala (local, nacional, internacional) o, en otras palabras, la importancia de la configuración de políticas de *rendición de cuentas* enfocadas en mecanismos de supervisión del rendimiento y uso de estándares para su medición y registro que permitan comparar escuelas en relación a sus resultados. Sin embargo, el auge y consolidación de esta tasación externa del rendimiento escolar no está exenta de polémica si constatamos la flagrante distancia entre la realidad de cada centro escolar y la uniformidad de las pruebas estandarizadas que desatiende todos los factores contextuales y prescinde por tanto de su valoración. Se produce con ello, en consecuencia, un desajuste entre lo que se monitorea y la realidad socioeducativa de cada centro escolar (Murillo y Krichesky, 2015). De hecho, la medición de los resultados escolares, del éxito educativo, en base a los resultados de estas pruebas es un claro signo de que “los mecanismos de supervisión pueden impedir el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo” (UNESCO, 2017, p.21). Por consiguiente, todo sistema educativo que se precie requiere de políticas enfocadas en la participación y logros de todos y cada uno de los alumnos, atendiendo a la diversidad desde una perspectiva participativa e inclusiva, y abordando con especial atención las desventajas de los grupos más vulnerables y desfavorecidos (UNESCO, 2017).

De manera que, si se apuesta por una educación inclusiva, si todos los esfuerzos se encaminan en esta dirección, las evaluaciones externas no pueden quedar fuera de este principio ni proceder al margen con los estrechos parámetros de la uniformidad; es decir, la variable *aprendizaje* no puede quedar nunca aislada del complejo proceso educativo caracterizado por la diversidad y complejidad contextuales. Bajo esta perspectiva, la intencionalidad comparativa del resultado en bruto del rendimiento escolar quedará desautorizada si el propósito de la clasificación pretende situar a unas escuelas, comunidades o países por encima de otros (Slee, 2012). Si por el



## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

contrario el orden redunda en la identificación de las debilidades y necesidades de aquellas más malparadas para el reconocimiento de su prelación en la recepción de posibles ayudas o mecanismos de intervención que contribuyan a paliar su situación de desventaja, los resultados adquirirán otro cariz más en la línea del éxito educativo bajo los principios de la inclusión y la equidad. Queda, pues, en este punto pendiente el establecimiento de herramientas de supervisión de la educación inclusiva, herramientas que permitan incorporar esta variable tan de importancia por las connotaciones que tiene, como la propia valoración del resultado académico. En este sentido, tal y como están concebidas, resulta harto difícil “conseguir escuelas eficaces, equitativas, de calidad, ante sistemas políticos que defienden estándares y clasificaciones [...]”. Se requieren, pues, reformas a medio y largo plazo en los sistemas educativos que desarrollen formas más equitativas y socialmente cohesivas que den las mismas oportunidades educativas a todos los alumnos y que no se caractericen por reproducir las pautas de desigualdad existentes” (Arnaiz, 2019a, pp.32-33).

Por todo ello, es fundamental trabajar desde la diversidad; cuestión que implica repensar y replantear su significado, así como promover cambios hacia una cultura escolar que considere la heterogeneidad de los sujetos como riqueza y factor primordial en la escuela. Desde el punto de vista de Aguado (2000) la diversidad e igualdad en educación implica considerar ciertas ideas:

1. La educación formal es la vía principal para lograr el éxito o tener una vida digna y no hay disponible otro camino [...]
2. Los alumnos, sus familias y comunidades de referencia son diferentes y desiguales. Los rasgos personales y sociales que no están en armonía con el patrón escolar ni son las exigencias del mercado de trabajo son erradicados y erosionados. Su mantenimiento actúa como lastre para lograr el éxito en la escuela.
3. La cultura transmitida por la escuela es elaborada desde un determinado patrón sociocultural de referencia, los alumnos pertenecientes a dicho grupo <juegan con ventaja> en el acceso y el uso de los recursos escolares frente a los alumnos más alejados de ese patrón de referencia.

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

4. Determinadas prácticas escolares mantienen, acentúan y legitiman las desigualdades sociales de los alumnos a base de no reconocer o valorar sus diferencias.

5. La igualdad de oportunidades debería entenderse como una cuestión de posibilidad de elección, la cual está determinada por la interacción entre características individuales y condiciones sociales. (pp.188-189)

Analizando los diferentes puntos expuestos, es ineludible fijar la atención en la importancia que adquiere la aceptación de la diversidad como factor clave para el éxito escolar y por su intrínseca contribución a la promoción de un cambio en la organización de la comunidad educativa. Reflexionar desde lo esencial lleva por tanto a construir una nueva cultura escolar que acepte las diferencias desde la normalidad y no considerarlas como un problema de desigualdad o déficit educativo. En este sentido, las prácticas y estructuras de atención a la diversidad deben ir acompañadas de nuevos valores que asuman este cambio conceptual, así como de medidas comprometidas con el impulso de una pedagogía inclusiva y un enriquecimiento del currículum; de otra manera, pueden producirse procesos de exclusión o incurrirse en ellos por negligencia.

Por consiguiente, en tanto que la escuela desatienda la inherente diversidad del alumnado, homogeneizando las diferencias en virtud de la igualdad, e identificando por tanto el principio de diversidad con dicha igualdad, el perjuicio educativo del alumnado quedará de este modo garantizado. Se trata, como a continuación se expone, de encontrar el equilibrio entre la atomización y la homogeneización.

... la escuela es el primer espacio vital público para los individuos donde la vida común obliga a restringir la contemplación de los rasgos individuales de los sujetos. El problema es de equilibrio: más o menos uniformidad y comunión para unos objetivos, más o menos contemplación posible de la individualidad en otros.

Trabajar con la diversidad es lo normal; querer fomentarla es discutible; regular toda la variabilidad en los individuos es peligrosa. (Gimeno, 2000, p.17)

Además, es evidente que la labor docente, vista desde una perspectiva holística, predetermina en los educandos, si no tiene presente la diversidad, es decir, la idiosincrasia de cada sujeto, la existencia de una línea homogénea de

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

hábitos, valores, pensamientos y significados que pone de manifiesto la perspectiva de corto alcance y de falta de estrategias para la atención a la diversidad en sus prácticas. Por ello, para el buen curso del aprendizaje individual en el seno de la colectividad, se hace necesaria la tarea de flexibilizar, crear y adoptar nuevas estrategias en orden a combatir estos mecanismos de igualación neutralizadores de la diferencia.

Sin embargo, comoquiera que trabajar desde el principio de atención a la diversidad implica un cambio pedagógico y de la forma de proceder de los docentes, este cambio de forma y fondo requiere un estudio prospectivo de las pedagogías próximas a la escuela de este siglo que garanticen la efectividad de los cambios necesarios. No obstante, la educación de calidad para todos es una fórmula de compleja resolución, pero necesaria para salvaguardar la equidad e igualdad de oportunidades de la diversidad. Y no solo esto, ya que nos encontramos ante un proceso de transformación educativa complejo que entre sus múltiples tareas conlleva quizá la más ardua de cambiar la *gramática escolar* (Echeita, 2016), aquella cultura escolar interiorizada cuya deconstrucción se hace necesaria para identificar los elementos constituyentes que han estructurado un paradigma del todo inapropiado para las necesidades y demandas socioeducativas actuales. De hecho, en todo cambio, en todo proceso de reforma, operan unos marcos mentales que requieren de “procesos de des-aprendizaje y re-aprendizaje por parte del profesorado” (Murillo y Krichesky, 2015, p.72). La transición, pues, entre la gramática escolar tradicional y la deseada gramática inclusiva no es un proceso ni sencillo ni inmediato, por eso dar una respuesta equitativa a la diversidad del alumnado y garantizarla es algo más que un propósito, es un proyecto de largo recorrido. Ahora bien, este trayecto andado y aun por andar no posee estación terminal, no puede detenerse sin más en un destino, sino que es más una aspiración que comporta un continuo, un estado de revisión y adaptación constantes debido a los obstáculos que van saliendo al paso y para los que es preciso responder de otra forma: innovando. La innovación es precisamente eso, tener la capacidad, la inteligencia y los recursos para responder de la manera más eficaz posible a los nuevos procesos y, en sentido contrario, confrontar las resistencias que los opongan y ralenticen. Todo ello lleva además aparejado el

## **1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación**

estímulo del propósito, la crítica constructiva y una actitud vigilante e inconformista, si aceptamos la conformidad como continuidad de los patrones hasta el momento vigentes.

En este sentido, movilizar la opinión hacia posiciones favorables a la inclusión y la equidad, y luchar contra posiciones inmovilistas y acomodadas, requiere de una serie de principios o acciones que conviene destacar: claridad del propósito que se persigue, comprensión del valor añadido que supone, evidencias de los beneficios de los cambios, y una comunicación estratégica multimodal que llegue a la totalidad de las partes involucradas en el proceso educativo (UNESCO, 2017). Pero también, sobre el pragmatismo de este precedente axiológico, cabe añadir que sin una formación adecuada al efecto este proyecto tan ambicioso como ético será inviable (Arnaiz, 2019a); es decir, sin unos docentes bien preparados, competentes y comprometidos, la educación inclusiva quedará en el limbo de los buenos propósitos. Por último, trascendiendo del ámbito de la formación de la educación especial al de la formación de los valores inclusivos y de la diversidad, y en relación a esta formación, sirva la siguiente reflexión:

Para ello, no bastará una formación específica destinada a especialistas (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje), sino que será necesario que la preparación de todo el profesorado, y sus contribuciones a una renovación pedagógica genuina, giren en torno al modelo inclusivo en todos los niveles del sistema educativo. Habrá de proyectarse, por consiguiente, sobre los contenidos de la profesionalidad y profesionalización docente, sobre las condiciones del puesto de trabajo y sobre los procesos de aprendizaje sostenido del oficio, antes y durante el ejercicio de la profesión. (Arnaiz, 2019a, p.39)

### **1.3. PRINCIPIOS EDUCATIVOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

La educación es el cimiento de la cohesión y la convivencia social. La sociedad del conocimiento exige una educación rica en saberes capaz de fortalecer y construir una sociedad competente en todos los sentidos y que al mismo tiempo luche contra la desigualdad y la exclusión que evidenciamos

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

actualmente. Esto, como se viene exponiendo hasta el momento, pone de manifiesto la urgencia de implementar una educación más comprometida con la inclusión y de ampliar a su vez su perímetro de actuación.

Algunos autores presentan propuestas encaminadas a promover una educación más inclusiva y, desde este ámbito, Echeita (2006) plantea unas reflexiones en esta misma dirección:

- ... debemos asumir que otra educación escolar es necesaria y posible también.
- Es necesario empezar a pensar en términos de un cambio profundo, sin duda arriesgado y profundo, pero tan necesario como la envergadura de los problemas que hoy observamos con mayor preocupación: fracaso escolar, desapego, violencia, desmotivación del profesorado...
- La preocupación por el alumnado en desventaja y, por tanto, en mayor riesgo de exclusión que el resto debe ser central en la política escolar.
- Busquemos, para ello, la transformación de los contextos escolares y usemos las estrategias y los métodos que permitan el enriquecimiento y la aceleración de aquellos que han iniciado su andadura escolar en desventaja.
- Ese enriquecimiento y aceleración puede conseguirse con el uso de métodos y estrategias [...] entre otros, de los métodos de aprendizaje cooperativo. [...] la presencia de más profesores/adultos en el aula.
- Convertir las prácticas de colaboración y ayuda en foco de atención prioritaria en las políticas de desarrollo curricular (formación, documentación, investigación e innovación educativa, etc.). (p.104)

Además, este modo de comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere otra forma de entender el espacio y el tiempo en los aprendizajes. Es indispensable para ello reorganizar la escuela para atender las necesidades propias de la cultura de la diversidad.

Sin embargo, para dar sentido a la educación inclusiva, hay que superar las barreras que impiden dar respuesta a la heterogeneidad y a la especificidad del alumnado en las aulas. Esto implica cuestionarse dos ámbitos de intervención, el aprendizaje y la participación, dos conceptos que atañen a la labor directa del docente y también a la labor de la organización escolar en su conjunto, ambas fundamentales en el proceso educativo. Asimismo, una de

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

las claves que ha de considerar los docentes, desde el punto de vista pedagógico del proceso de enseñanza y aprendizaje, queda explícita en Dewey cuando afirma que no hay ni se genera pensamiento sin finalidad ni búsqueda de lo útil, lo conocido y cercano; siendo, en suma, el principio de una pedagogía activa, reflexiva y experiencial.

Ninguna rutina, ninguna actividad impuesta desde fuera, consigue desarrollar la capacidad de comprender, aun cuando promueven habilidades en el quehacer exterior.

De nuestro análisis se desprende con toda claridad que nada se conoce realmente salvo en la medida en que se comprende. (Dewey, 2010, p.155)

Es decir, lo que se plantea es que con las prácticas educativas más experienciales, más vivenciales, diversas y participativas, en cada contexto educativo, se promueve y acelera a su vez la inclusión y el aprendizaje. En este sentido, es evidente que los procesos de enseñanza y aprendizaje poseen multitud de barreras como es el caso de la desconsideración del capital cultural de los alumnos e incluso de sus dificultades específicas, como también, el hecho de favorecer consciente o inconscientemente un clima de relaciones interindividuales competitivo o márgenes estrechos de elección.

Además, los problemas educativos son multidimensionales y complejos como así lo son la diversidad de procesos mentales de cada una de las individualidades en las que intervienen múltiples factores. En consecuencia, para dar respuesta a esta complejidad, se requiere de una pedagogía a la altura de las circunstancias que articule concienzudamente los mecanismos necesarios para ello; en concreto, unos mecanismos adaptados a las individualidades concitadas para el aprendizaje conjunto que por encima de todo consideren las necesidades educativas de cada individuo y garanticen las condiciones de justicia social y equidad de la diversidad del alumnado. Por consiguiente, merece detenerse en este punto y pensar en los fundamentos de la Pedagogía de la Complejidad inspirada por Lipman (1997) (continuador de los principios deweynianos) que sintetiza cabalmente Gimeno (2000):

...«una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico,

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras». (Gimeno, 2000, como se citó en Pujolàs, 2010, p.38)

También Romero (2003), desde una perspectiva teórica epistemológica, apuntaba que se requieren nuevos modelos teóricos y metodológicos que permitan “diseñar (modelizar) y poner en prácticas modelos de intervención – social, sanitaria, educativa, política, económica, ambiental, cultural, etc.– más eficaces que ayuden a pilotar y regular las acciones individuales y colectivas” (p.1).

De manera que conjugar las acciones educativas para dar respuesta a la heterogeneidad no puede caer en la simplificación ni en la homogeneización; se trata de personalizar sin separar, un ejercicio complejo para el que será necesario la consideración de los valores éticos de la inclusión y los principios de una pedagogía que considere “las demandas de flexibilidad, innovación, apertura y cooperación para poder atender a la diversidad del alumnado en condiciones de igualdad y sin recurrir a la exclusión” (Pujolàs, 2010, p.38). Todo, en conjunto, con una finalidad objetiva: la inclusión de todos sin distinción, en igualdad de derechos y sin descuidar las particularidades y necesidades adaptadas a cada una de ellas.

Con todo, para lograr una educación de calidad y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado en desventaja, no se debe obrar bajo la premisa de que tales procesos vayan a ser cualitativamente diferentes a los del resto de sus compañeros, sino que se ha de seleccionar aquello que es fundamental para todos y focalizarlo sobre la potencialidad constructivista que los niños poseen en virtud del aprendizaje significativo. De hecho, la Pedagogía de la Complejidad emerge cuando pensamos en los diferentes eslabones desde los que abordar el acto pedagógico: individual, colectivo, accional, relacional, etc.; asimismo, es una forma abierta de interpretar el acto pedagógico que apela al análisis, la reflexión, el cambio y la transformación en diferentes niveles: sea el social, el psíquico o el instrumental (Souto, 1993).

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

En este marco, queda explícita la importancia y aportación de la Pedagogía de la Complejidad así como la repercusión de la concepción constructivista en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ambos subyacentes al principio de inclusión; entre otros aspectos porque obliga a reflexionar sobre las dificultades y consecuentes necesidades que presenta el alumnado en el contexto amplio de la situación de enseñanza y aprendizaje; es decir, sobre las medidas de acción más idóneas y oportunas para el aglomerado plural de individualidades que conforma el conjunto diverso del alumnado.

En esta línea y como marco general, la educación de nuestro siglo debe abogar por unas expectativas educativas de calidad para todos y ha de evitar por completo el encasillado del alumnado en función de su singularidad. En esta misma dirección, los sistemas educativos engloban una serie de elementos interrelacionados que se encaminan a un mismo fin: la inclusión educativa. Estos elementos inciden directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en el desarrollo de estrategias que den respuesta a la diversidad; estrategias que en ocasiones desembocan en una enseñanza adaptativa y al tiempo sustentadas sobre dos ideas básicas:

- En el marco de la escolaridad obligatoria, el sistema educativo establece una serie de objetivos de experiencias y de aprendizajes que deben garantizarse para todos los alumnos sin excepción, en la medida que se consideran esenciales para su adecuado desarrollo y socialización en nuestra sociedad.
- Para que todos los alumnos, o la mayor parte de ellos, alcancen los objetivos establecidos y realicen los aprendizajes previstos es necesario proceder a una diversificación de los procedimientos y estrategias instruccionales en función de sus características individuales.

Desde esta perspectiva, las adaptaciones curriculares, mecanismo paradigmático de atención a la diversidad, están siendo objeto de reflexión y cambio ya que si no se plantean adecuadamente pueden caer en un



## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

reduccionismo nocivo y por tanto suponer un obstáculo para la evolución de su aprendizaje. Sobre esta misma cuestión Echeita (2006) apunta que “una primera barrera es, sobre todo, mental en la medida en que para la mayoría del personal *adaptación* es sinónimo de reducción, simplificación o eliminación de contenidos u objetivos educativos” (p.126). Otro ejemplo de barrera mental es el abandono de las expectativas de progreso y éxito educativos que está más en relación con las expectativas de los docentes que con la realidad misma de una necesidad no reconocida y por tanto no cubierta.

Lo que es cierto es que las barreras son múltiples, algunas se reconocen y otras quedan enmascaradas en acciones imperceptibles que no se desvelan más que por la reflexión de la acción. Sean de una u otra manera, es evidente que todas limitan los propósitos inclusivos y, además, las posibilidades de aprendizaje en igualdad de condiciones.

Desde otra orientación, también las barreras significan la resistencia al cambio, el inmovilismo, la marcha acomodada sobre lo ya asentado. De hecho, superar el entramado de la estructura física y mental de un sistema consolidado, no es una tarea fácil ni caracterizada por la inmediatez al llevar aparejada la consistencia del armazón de las resistencias al cambio, de lo ya instituido por lo nuevo y desconocido, por mayor peso que alberguen las razones que lo sustentan. De ahí la inseguridad, las dudas, los embates que acompañan al proceso.

Asimismo, de la misma manera que es imprescindible reconocer las citadas barreras a la inclusión, igual de relevante es destacar aquellos aspectos o acciones identificados como “facilitadores de la inclusión”, tales como las concepciones, políticas, pedagogías y recursos existentes en el seno de las instituciones escolares cuya identificación contribuye a la reestructuración del modelo educativo en virtud de la inclusión y la equidad. Se mantiene en consecuencia una relación dialéctica entre ambos modelos y, por extensión, entre los procesos de inclusión y exclusión. Una tensión que en ocasiones cede en sentido favorable, el deseable, como del mismo modo lo hace en sentido contrario. De hecho, la “dimensión procesual” de la inclusión está

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

sujeta a avances y retrocesos, a tiras y aflojas inherentes a la naturaleza del proceso. No obstante, aunque la tensión antinómica entre la inclusión y la exclusión no pueda más que alcanzar un equilibrio debe siempre aspirar a la desaparición de uno de sus extremos: el de la exclusión (Echeita, 2013).

La educación inclusiva, en consecuencia, requiere de múltiples cambios, tanto en el nivel organizativo, en el metodológico como en el curricular. Retomando las adaptaciones curriculares, cierto es que en algunos casos los sujetos deben ser atendidos mediante estas medidas, pero también es cierto que antes se ha de intentar agotar la vía contraria, es decir, la del enriquecimiento de las condiciones escolares que permitan a los alumnos en cuestión satisfacer sus necesidades específicas. No obstante, las medidas excepcionales de atención a la diversidad han ido ganando espacio a las medidas ordinarias (Tarabini, 2017). De ahí la necesidad e importancia de ampliar el concepto de atención a la diversidad, o mejor, de su aplicación en el sistema educativo para que, antes de tratarlas como medidas excepcionales que finalmente se traduzcan en formas de segregación, se agoten todas las medidas ordinarias que eviten esta deriva extrema. Con esta acción, el concepto de diversidad se trunca en dos niveles principalmente: en el de la escuela (con centros segregadores), y en el del aula (con la creación de grupos de diversidad). Razón que aleja la respuesta al principio de inclusión con parcelaciones que reproducen desigualdades sociales, intelectuales y de aprendizaje, si se considera la negativa repercusión que esta cuestión comporta en los alumnos y por consiguiente en el sistema.

En este sentido, el apoyo escolar puede ser definido de múltiples maneras; para Booth y Ainscow (2015) se define como aquellas “actividades que aumentan la capacidad de un centro escolar para atender a la diversidad del alumnado promoviendo que todo el mundo sea valorado con equidad” (como se citó en Rappoport, Sandoval, Simón y Echeita, 2019, p.135) y que puede resumirse en la capacidad de un centro escolar para promover la inclusión y la equidad.

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

Sin embargo, en el caso del aula, lo acontecido al respecto en estos últimos 20 años ha ayudado a reconocer que tanto los apoyos individuales como en pequeños grupos producen ciertos efectos no deseados, como es el caso de la delegación de responsabilidad de los docentes tutores en los especialistas (Rappoport et al., 2019), el empobrecimiento del currículum, la limitación en la interacción entre pares, así como el obstáculo que supone para el desarrollo de la autonomía e independencia de los alumnos sometidos a los mencionados apoyos. En este sentido, “Ya no son los profesores especialistas los principales y únicos responsables, como en épocas anteriores, de los alumnos con necesidades de apoyo educativo, sino que todo el profesorado es responsable de la atención a la diversidad en los centros” (Arnaiz, 2019a, p.36). De manera que, como ha quedado manifiesto anteriormente, una mayor capacidad de acción no está estrechamente relacionada con un aumento de las cotas de equidad si la acción pasa por la delegación y la consolidación de grupos con necesidades específicas *ad eternum* que contribuyan a su etiquetamiento, a la disminución de su autoestima y, evidentemente, a la obstaculización de los propósitos de equidad al quedar con ello truncados. De aquí que continúe vigente la cuestión que planteaba Castel (2004): “¿cómo hacer para evitar que las políticas de discriminación positiva se transformen en lo contrario?” (pp.65-69). Porque, en efecto, dichas políticas y su desarrollo en las prácticas son sendas intervenciones cuyos resultados se vuelven paradójicamente contra la intención que las motivó; el ejemplo más paradigmático se muestra en el mismo hecho de que al identificar las necesidades y acotar un grupo destinado a recibir una atención diferente en su propio beneficio aflore la misma segregación y exclusión del grupo o, en términos de Castel, “desafiliación” respecto al centro integrado por su situación periférica (Jiménez et al., 2009). En este punto cabe hacer alusión a la importancia que la presencia y los lugares tienen respectivamente en el progreso hacia planteamientos más inclusivos (Echeita, 2013); ambos ligados a un mismo hecho, el de evitar la barrera física, que para algunos supone no estar (en la clase ordinaria) y por tanto: estar fuera, ser otros.

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

En general, las prácticas segregacionistas son uno de los principales factores de exclusión, aunque no el único (INCLUD-ED Consortium, 2011); por ello, constatarlas, dar fe de ellas, facilita sobremanera el establecimiento de planes de acción que puedan contraponerlas con medidas acordes a los objetivos inclusivos que se persiguen. No menos importante resulta identificar, como habíamos avanzado anteriormente, los factores facilitadores de la inclusión y por ende favorecedores de la puesta en marcha de procesos de mejora e innovación sobre la base de una ecología de la equidad, en las aulas y más allá de ellas (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012); en suma, indagar sobre las condiciones ambientales idóneas para el desarrollo de la justicia social en el ámbito de la práctica educativa, en el de la escuela y fuera de ella.

Por consiguiente, la transformación de las aulas en verdaderos espacios de inclusión lleva implícito un cambio sustancial de los diferentes ámbitos educativos que ahora, con cierta perspectiva, estamos en mejor disposición de reconocer y por ende de establecer las bases, más firmemente asentadas, de los principios de la inclusión. Para ello, si atendemos a la esencia de la inclusión y al cambio cualitativo de la comunidad educativa, debemos poner en valor aquellos centros que han sido pioneros en el desarrollo y puesta en funcionamiento de proyectos que han favorecido y potenciado con gran éxito la inclusión del alumnado y se han convertido en referentes de la escuela del siglo XXI. Algunas de estas instituciones educativas son como ejemplo: *Las Escuelas aceleradas* (Accelerated Schools), fundadas en el año 1986 por Henry Levin, director del Centro de Investigación Educativa (CERAS) de la Universidad de Stanford; y el proyecto *Éxito para todos* (Success for all) impulsado, en 1987, desde el Centro de Investigación para la Educación del alumnado en riesgo de la Universidad de John Hopkins, por Robert Slavin y Wade Boykin; o las *Comunidades de Aprendizaje* que inspiradas en los anteriores proyectos nacen en el Centro de Recursos Educativos para Adultos (CREA) de la Universidad de Barcelona, coordinadas por Ramón Flecha. Todas ellas comparten el principio de actuación consistente en que antes de adaptar (si ello quiere decir reducir, eliminar o abandonar la expectativa de progreso y de éxito para algunos alumnos), se ha de probar e

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

implementar, con todos los medios a nuestro alcance, el *enriquecimiento* del quehacer docente tanto como sea necesario para dar respuesta a la diversidad del alumnado. En este sentido Slavin y Maden (2001) agrupan las ideas más destacables del proyecto *Éxito para todos*.

... la escuela tiene que perseverar con todos los niños hasta que éstos tengan éxito. [...] La escuela no puede limitarse a ser un mero proveedor de servicios para los alumnos y para ello debe mantener una constante estrategia de evaluación de los resultados de las ayudas que proporciona para el aprendizaje y si es necesario variarlas o añadir otras nuevas hasta que el alumno, todos los alumnos, tenga éxito. (Slavin y Maden, 2001, como se citó en Echeita, 2006, p.126)

Otro de los aspectos para que puedan las escuelas convertirse en verdaderos centros de inclusión es el de avanzar hacia una educación inclusiva mediante un profesorado comprometido con su labor y centrado en la colaboración con sus compañeros y familias a la hora de planificar, desarrollar y evaluar periódicamente su acción docente. Esto exige introducir las adaptaciones necesarias en la programación de aula y en la metodología didáctica para alcanzar una respuesta educativa en la que se minimicen las barreras que puedan existir durante el aprendizaje. En este aspecto, algunos estudios sobre la formación de docentes en el ámbito de la educación inclusiva han concluido que ciertos valores incorporados en su formación son de gran relevancia para reforzar su competencia en prácticas que la fomenten, como son: valorar la diversidad del alumnado, apoyar a todos los estudiantes, trabajar con otros, y el desarrollo profesional continuo. Sobre esta formación docente en particular existen investigaciones como la de Messiou y Ainscow (2015) que plantean que su desarrollo tenga lugar principalmente en el lugar donde se desarrolla la práctica: en las aulas; y también, que se compartan experiencias, ideas y recursos creando los espacios cooperativos oportunos en los que puedan involucrarse todos los docentes con afán de reflexionar sobre su labor (UNESCO, 2017).

Asimismo, en relación con la investigación sobre la mejora de las escuelas y las “escuelas eficaces”, las perspectivas de investigación confluyen en la idea

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

de que determinadas características internas de cada escuela en particular pueden favorecer el rendimiento escolar; o en otras palabras, que “los efectos de la escuela sobre los alumnos dependen en buena medida de factores que son controlables por la propia escuela y sus profesores, tales como el estilo de enseñanza, el clima organizativo de la institución o las expectativas que se tienen acerca del propio rendimiento del alumnado” (Moreno, 2004, p.243). Se establece, en definitiva, un fundamento analítico de las condiciones y mecanismos para la mejora escolar basado en el rendimiento de cuentas. Sin embargo, el valor cuantitativo del rendimiento escolar adolece de no considerar la perspectiva inclusiva, así como los factores enfocados a tal finalidad; es decir, por muy buenos resultados que obtenga la escuela, si no se garantizan los principios de igualdad, equidad y justicia social para todo el alumnado, la eficacia queda en entredicho si las respuestas educativas no llegan a todos; de manera que, desde este planteamiento, las escuelas eficaces pueden en un extremo favorecer a los alumnos que no presentan dificultades de aprendizaje y, en otro, perjudicar a quienes sí las presentan (por los motivos que sean); en este sentido Rea y Weiner (2001) señalan que:

Comulgar sin reservas con los principios de la eficacia significa ignorar cuestiones esenciales sobre el éxito de nuestras respectivas instituciones. La medición de resultados como principal determinante del éxito de una institución, no se puede considerar algo neutral. Por el contrario, esos principios dan por supuesto que la labor principal de la institución educativa es la de abrir las puertas de un sistema de evaluación determinado, de objetivos fijos y muchas veces angosto, al mayor número de posible de alumnos y estudiantes. Y considerar que los “otros” objetivos de la educación, como el desarrollo de la autoestima, la ciudadanía, la ciencia política, la responsabilidad social y el aprendizaje durante toda la vida, son marginales. (Rea y Weiner, 2001, como se citó en Echeita, 2006, p.137)

Por eso la doble importancia de conjugar la inclusión y el rendimiento escolar como cotas del mismo nivel en el plano de la calidad educativa. Por este motivo: “La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante” (Echeita, 2013, p.107); es decir, la calidad educativa no puede ya estimarse en términos de rendimiento

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

escolar si no es bajo el marco de la inclusión y desde el compromiso con la mejora de todos y para todos (considerando el umbral de cada alumno) en igualdad de oportunidades y, condicionada y ajustada a las necesidades educativas de la diversidad que representa cada una de las individualidades.

El modelo de escuelas eficaces basado en el trabajo de Sackney (1986) y aunado con el enfoque de estas escuelas por el *Proyecto Halton*, ya mostraba tres amplias directrices que fundamentaban el núcleo de la transformación de las escuelas en centros eficaces; así lo recogen Stoll y Fink (1999):

- Una misión común, que constituye una visión compartida y comunicada sobre las metas y las prioridades. El director cumple una misión fundamental en lo que se refiere a estimular a profesores, padres y alumnos a que se impliquen y comprometan con esta visión, y también se responsabilicen de ella.
- Énfasis en el aprendizaje, caracterizado por aquellos profesores que tienen y transmiten grandes expectativas a sus estudiantes. Profesores que utilizan una amplia variedad de estrategias de enseñanza y de supervisión, y que trabajan juntos para crear materiales curriculares relacionados con los objetivos de la escuela.
- Un clima estimulante para el aprendizaje, en el que la moral y la autoestima se mantengan altos, mediante una implicación activa y responsable por parte de los estudiantes [...]. El ambiente de aprendizaje ha de ser atractivo, con muestras del trabajo realizado y una preocupación expresa de que el alumno se sienta cómodo. Lo cual resultara atrayente también para los padres y los miembros de la comunidad, que forman parte también de la vida escolar. (p.80)

Sin embargo, en este viaje hacia la mejora escolar, la reestructuración de las escuelas y los procesos de innovación que lo permitan no solo recaen en los cambios en las prácticas y recursos educativos, sino además en la organización y cultura escolar, así como en las políticas educativas dirigidas a tal propósito. Aceptando, además, que de ningún modo la eficacia escolar y la inclusión están reñidas; aunque, “diferentes percepciones y concepciones personales e institucionales han provocado que el concepto de eficacia escolar termine adquiriendo concepciones negativas e incluso contrapuestas a la intervención inclusiva” (López-Cobo y González-López, 2012, p.12). Bajo este presupuesto, el trabajo *Hacia escuelas eficaces para todos* de Ainscow et al. (2018) viene al caso para entender la importancia de ese “todos” sin el

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

cual la eficacia en las escuelas deja de cobrar sentido. En definitiva, debe ahondarse en una planificación y sistematización en el doble sentido: en el de la eficacia escolar y la inclusión; considerando imprescindible la participación del conjunto de la comunidad educativa.

Es ineludible que la mejora de todos los procesos educativos exige adoptar medidas que incluyan a toda la comunidad educativa y respeten la singularidad que caracteriza a cada uno de los sujetos para conseguir un fin común. También investigaciones, como las de Sammons et al. (1995) en Gran Bretaña y Estados Unidos, avalan la necesidad de fortalecer la escuela desde diferentes puntos convergentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Otras, como la de Marchesi y Martín (1998) relacionan 11 factores no exhaustivos y dependientes unos de otros para promover las escuelas eficaces:

1. Liderazgo profesional.
2. Visión y metas compartidas.
3. Un ambiente favorable de aprendizaje.
4. Concentración en la enseñanza y aprendizaje.
5. Expectativas elevadas.
6. Refuerzo positivo.
7. Seguimiento del progreso.
8. Derechos y responsabilidades de los alumnos.
9. Enseñanza intencional.
10. Una organización para el aprendizaje.
11. Cooperación familia-escuela. (Marchesi y Martín, 1998, como se citó en Echeita, 2016, p.137)

Factores sustentados en los principios que Murphy (1992) resumió en cuatro grandes bloques y que conforman en conjunto “el legado auténtico de las escuelas eficaces”, a saber: “1. La educabilidad de los aprendices; 2. Una orientación hacia los resultados. [...] la insistencia en que la eficacia depende de la distribución equitativa de los logros educativos entre toda la población de una escuela; 3. La necesidad de asumir responsabilidades con los estudiantes; 4. Atención a la consistencia en la comunidad” (Echeita, 2016, p.138).



## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

No obstante, e insistiendo sobre la misma idea de visión ampliada del cambio educativo, por más extensa que sea la lista de consideraciones y principios citados para la eficacia escolar, centrados en la escuela y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, son insuficientes para la mejora de la calidad y éxito educativos si no se consideran desde la perspectiva inclusiva (Echeita, 2016). Por otra parte y sin entrar al detalle, del proceso histórico recorrido por las distintas corrientes de estudio bajo el lema propuesto por Berman y McLaughlin (1977) “La escuela debe ser el centro del cambio”; aquel que va desde la investigación en “escuelas eficaces” (posteriormente denominada “Eficacia Escolar”) pasando por el “Movimiento de Mejora Escolar” y las interacciones entre ambos para confluir en el movimiento conocido como “Mejora de la Eficacia Escolar” desde el que, junto a otros programas de investigación paralelos, emergieron algunos de los más exitosos proyectos: el anteriormente citado *Proyecto Halton*, así como el *Improving the Quality of Education for All* (IQEA) y otros (Murillo y Krichesky, 2015); se puede afirmar que no es hasta la emergencia de estos últimos cuando se constituye una “plataforma más robusta” y propicia para alcanzar el objetivo de una educación más inclusiva (Echeita, 2016).

En definitiva, la finalidad última de la mejora escolar, con todos los procesos de cambio necesarios e implícitos en ella, no es otra que la inclusión bajo el principio de una educación para la justicia social y desde la premisa de que “La mejora de la escuela no puede constituirse como un fin, sino como un medio para un cambio real de la sociedad” (Murillo y Krichesky, 2015, p.92); una sociedad que concierne a todos y en la que todos, por el bien común, han de ser partícipes en igualdad de condiciones, derechos y oportunidades.

Para concluir, todo este proceso que viene de largo y cuyo propósito avanza hacia una educación eficaz, democrática e inclusiva debe ser promovido por políticas públicas que favorezcan el desarrollo de escuelas, a su vez eficaces e inclusivas, que garanticen el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad, considerando siempre los pilares básicos que la sustentan: la igualdad, la equidad y la justicia social. Para ello, las instituciones deben fomentar la creación de climas de colaboración entre los

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

docentes que favorezcan la innovación educativa en los términos de eficacia e inclusión y con ello la participación de todo el alumnado en ambientes favorables y con procesos de enseñanza y aprendizaje que así lo permitan; además, deben impulsar las relaciones y participación del tejido comunitario en torno a la escuela para que se refuerce el sentido de comunidad que requiere la educación y sociedad de hoy y, por último, deben atender a las necesidades de este proyecto ciudadano, de esta nueva “lógica cultural” (Slee, 2012), con una formación acorde al propósito de todos los profesionales involucrados en él, especialmente la de los docentes (Arnaiz, 2012).

### 1.4. PROPUESTAS CLAVES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En los estudios realizados por diferentes autores, todos ellos volcados en mejorar la educación del siglo XXI y comprometidos con la necesidad de su reestructuración, se insta a promover cambios sustanciales en los diferentes ámbitos de la escuela, así como en los agentes que interceden en ella. Por consiguiente, la transformación de las escuelas en centros inclusivos depende en gran medida de la implicación de la comunidad educativa, pero sobre todo desde una perspectiva ideológica que asuma la necesidad del cambio bajo los presupuestos inclusivos. Falta en este punto concretar algunas características de este movimiento o, según Stainback y Stainback (2007), definir en qué consiste y cómo se alcanza la plena inclusión:

...en primer lugar, en no dejar a nadie fuera de la vida escolar, tanto en el plano educativo como en el físico y social. [...] construir un sistema que incluya y esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno [...]. En la enseñanza inclusiva, la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela que debe preparar una situación que satisfaga las necesidades de todos los alumnos.

El problema o dilema ya no consiste en cómo integrar a algunos de los alumnos previamente excluidos, sino en cómo crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo en una corriente que promueva el éxito de todos los miembros de las escuelas. (pp.22-23)

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

Desde esta perspectiva, las escuelas inclusivas ponen especial atención en la construcción del sentido de comunidad como razón de ser y principio indispensable para poder conformar un entorno armónico en el que el conjunto de los partícipes se organice y dirija hacia unos objetivos comunes previamente consensuados. Esto exige una relación de comunicación y trabajo conjunto y continuado en el tiempo entre los distintos miembros que participan y desarrollan su labor en estos centros educativos.

El concepto “comunidad” hace referencia a un conjunto de personas que comparten unos intereses, objetivos, características e ideas que les llevan a organizarse de una determinada manera grupal, superando enfoques individualistas. (Chacón, Sayago y Molina, 2008, como se citó en Romero, 2010, pp.2-3)

Para las comunidades inclusivas cada uno de los sujetos es un miembro importante y valioso con una responsabilidad que asumir y una función que desempeñar. Todo ello ayuda a fomentar la autoestima, el respeto mutuo y sentido de pertenencia al grupo como miembro activo y partícipe de la comunidad, como así aumentar las expectativas puestas en la escuela.

Por otra parte, algunos autores han puesto de manifiesto la ausencia de comunidad y los problemas suscitados por las escuelas despersonalizadas (Stainback y Stainback, 2007), así como la mediocridad de estas escuelas impersonales. La incidencia de la falta de participación y cooperación en las escuelas, tanto por parte de las familias (Jeynes, 2011; Grant y Ray, 2013; Vallespir, Rincón y Morey, 2016; Silveira, 2016), profesores, como de otros agentes implicados en ella, tiene unas consecuencias negativas en la educación que repercuten directamente en la calidad educativa y éxito del alumnado. Son en consecuencia los desencadenantes de una serie de problemas, tanto internos como externos, entre los que afloran en su grado más extremo las condiciones propicias para el fracaso y el abandono escolar. De ahí la importancia de reivindicar la escuela como un espacio para el desarrollo de experiencias democráticas fundadas en prácticas morales que estimulen el sentido de pertenencia a la comunidad (Thoilliez, 2019); porque, en definitiva, la escuela “tiene el potencial para proporcionar a cada cual,

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible)” (Masschelein y Simons, 2014, como se citó en Thoilliez, 2019, p.298).

Como contrapeso, las escuelas inclusivas, son aquellas en las que, insistimos, se valora la diversidad como fuente de riqueza y de aprendizaje, y donde el aula es el medio básico de atención, desde la filosofía de que todos los niños pertenecen a un mismo grupo. Esta forma de trabajar y de entender la educación desde su vertiente inclusiva aboga por el tratamiento justo entre iguales y el respeto mutuo de todos los componentes de la comunidad. Siguiendo esta misma línea, Barth (1990) describe el valor y riqueza de la diversidad que lleva inserta la diferencia, evidentemente contrapuesta a la perspectiva que la desvirtúa al entenderla como un problema añadido a las ya de por sí dificultades inherentes a la educación.

Las diferencias encierran grandes oportunidades de aprendizaje. Las diferencias constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable. Me gustaría que nuestra necesidad compulsiva de eliminar las diferencias se sustituyese por un interés igualmente obsesivo por hacer uso de ellas para mejorar la enseñanza. Lo importante de las personas –y de las escuelas- es lo diferente, no lo igual. (Barth, 1990, como se citó en Stainback y Stainback, 2007, p.26)

De modo que las aulas inclusivas priorizan una enseñanza entre alumnos diversos desde la riqueza de la diferencia con la intención y la necesidad de borrar o difuminar las barreras de exclusión hasta ahora vigentes en las escuelas ordinarias. Para este fin y para conseguir los objetivos curriculares adecuados, estas deben prestar a los alumnos apoyo y asistencia personalizados o, en otras palabras, utilizar “estrategias que personalicen la enseñanza y que proporcionen autonomía y autorregulación del aprendizaje, dando prioridad a un currículum común y a estructuras de aprendizaje cooperativo” (Arnaiz, 2019b, p.47). Esto se fundamenta en que si los objetivos del currículum son iguales para todos los alumnos los procesos de enseñanza no tienen por qué serlos; por eso, si contamos con que las condiciones de partida de cada alumno difieren, es indiscutible que condicionan las formas y

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

los ritmos de aprendizaje. Lo que es un hecho es que el aprendizaje del conjunto no opera bajo el principio de sincronía y en consecuencia la adquisición de destrezas, competencias y conocimientos no acontecen a un tiempo. Además, la diversidad de perspectivas, enfoques, métodos y, en definitiva, de planteamientos variados, lo mismo que de recursos didácticos, es fundamental para abrir el campo de posibilidades para el aprendizaje.

Ahora bien, con el tiempo se ha puesto de manifiesto que, sin la perspectiva suficiente sobre los efectos colaterales de los mecanismos de articulación de las medidas adaptativas a esta realidad, el objetivo inclusivo queda en muchos casos inhabilitado al mediar entre la voluntad inicial y el efecto final numerosas acciones que, contrarias a los propósitos que las originó, quedan en entredicho. Es el caso controvertido de los agrupamientos por nivel, flexibles, u otras medidas de apoyo y atención a la diversidad cuyos efectos han sido cuestionados.

Por esto mismo, las medidas de apoyo educativo deben implementarse en el aula ordinaria: núcleo de cohesión grupal y medio natural de la educación inclusiva (por otra parte, uno de los principios en los que se fundamenta la educación inclusiva); como así lo refleja Stainback y Stainback (2007) “Si un alumno necesita ciertos tipos de adaptaciones curriculares o herramientas o técnicas especializadas para desenvolverse satisfactoriamente en los planos educativos o sociales, se le proporcionan en el aula ordinaria y no en un sistema o medio diferente. Esto supone que, en vez de llevar al alumno al servicio de apoyo, es éste el que se acerca a él” (p.27).

Aun con esto, siempre se debe buscar la eficiencia del aprendizaje desde la significación que a este le otorga el alumnado, cuestión que repercute directamente en el saber hacer del profesorado. En resumen, las particularidades heterogéneas del alumnado en virtud de la eficacia de la educación inclusiva deben ser atendidas adecuadamente por la comunidad educativa.

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

Por tanto, la atención a la diversidad y las medidas de apoyo destinadas al efecto han de estructurar y determinar los modos en que los estudiantes puedan obtener sus necesidades educativas dentro de los marcos normales y naturales existentes. Stainback y Stainback (2007) exponen algunas premisas en referencia a estos apoyos en el aula ordinaria.

**Fomento de las redes naturales.** Las aulas inclusivas tienden a promover las redes naturales de apoyo. [...] se trata de promover la cooperación y la colaboración entre compañeros, en vez de actividades competitivas e independientes. (Villa y Thousand, 1988, como se citó en Stainback y Stainback, 1999, p. 27)

**Adaptación del aula.**

**Capacitación.** [...] el maestro constituye la fuente primordial de apoyo, solución de problemas y divulgación de información. En el aula inclusiva [...] su función consiste en capacitar a los alumnos para que presten apoyo y ayuda a sus compañeros y tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje.

**Fomento de la comprensión de las diferencias individuales.** En las aulas inclusivas, los educadores hacen el esfuerzo consciente de orientar a los alumnos para que comprendan y aprovechen sus diferencias individuales.

**Flexibilidad.** Quienes trabajan en las escuelas y aulas inclusivas reconocen que no existen respuestas simples y universales a los problemas [...]. Por eso un elemento clave del funcionamiento de la clase es la flexibilidad. (p.27)

Uno de los factores clave a los que se enfrenta la educación en este nuevo marco es el enriquecimiento y reivindicación de la diversidad de cada uno de los sujetos en sus múltiples aspectos. Asimismo, la educación inclusiva implica la creación de una comunidad que acoja las diferencias y las incorpore como elementos del currículo con objeto de respetar la diversidad en todos los ámbitos del programa escolar. Alguna de las estrategias que ayudan a crear un clima de aula más inclusiva es, por ejemplo, la del reconocimiento del capital educativo que no queda explícito en un documento. La de reconocer y utilizar la fuerza del currículum oculto, el aprendizaje que no se limita a los elementos señalados en una guía curricular o en una adaptación, sino que emana del clima que los docentes crean en sus clases, y en general en las escuelas, mediante valores, actitudes y formas de trabajo capaces de influir o mover conciencias en favor del reconocimiento de la dimensión comunitaria, en la formación de un sentir participativo e inclusivo.

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

En consecuencia y en un sentido amplio, el currículum debe ser comprendido desde una perspectiva holística y constructivista que reconozca en él ciertas apreciaciones:

1. El contenido que hay que atender debe tener en cuenta la dinámica de la naturaleza de aquello que se necesita para vivir y trabajar con éxito en una comunidad (recordemos que se trata de aprender a aprender)
2. Para que la información se pueda aprender y usar, ésta debe tener un significado y un sentido para el alumno. Se trataría de tener en cuenta el potencial de aprendizaje y la competencia curricular de cada alumno, formado por sus experiencias, sus intereses y su comprensión. (Arnaiz, 2003, p.208)

Las comunidades, por su parte, fomentan un trabajo colaborativo y cooperativo en el que los alumnos aprenden a alcanzar objetivos con sus compañeros de grupo. Stainback y Stainback (2007) señalan la importancia y la necesidad de “que los maestros que construyen clases cooperativas tienen que trabajar con diligencia para que cada niño alcance el máximo nivel posible, pero el tono y el enfoque son diferentes. Los alumnos aprenden que, para desenvolverse bien, no tienen por qué medirse con los otros” (p.77). Es decir, se debe fomentar la cooperación educativa por encima de la competitividad.

En general, transformar las escuelas en verdaderos espacios inclusivos implica implementar medidas que potencien la socialización de los sujetos, la calidad educativa y el éxito escolar. Para ello, las escuelas deben contribuir a que todos los alumnos se impliquen socialmente y participen activamente en la vida de la comunidad.

En esta línea, Merino (2009) apunta la necesidad de fortalecer una educación inclusiva desde esta perspectiva comunitaria potencialmente socializadora e inclusiva:

La expresión “escuela inclusiva” adquiere cada vez más aceptación como expresión adecuada para reflejar el modelo de escuela centrado en la comunidad que posibilita a cada individuo desarrollarse en igualdad de condiciones como persona y como ciudadano. La escuela inclusiva es una escuela equitativa y no discriminatoria en el sentido de excluyente o marginadora, una escuela que promueve y desarrolla procesos educativo-

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

sociales equitativos, y que ayudan al hombre a construir y desarrollar su personal proyecto de vida individual y ciudadano. (pp.49-50)

De hecho, las Comunidades de Aprendizaje se presentan como estructuras simbióticas propicias para el desarrollo de procesos inclusivos. Por esto mismo, es interesante ahondar en las experiencias, así como en los mecanismos y estrategias que utilizan estos centros con el fin de mejorar y alcanzar una educación inclusiva que vele al mismo tiempo por la calidad educativa y la integración social. Algunas de estas estrategias que implementan las Comunidades de Aprendizaje como pilar esencial en su proceso educativo son, entre otras, el fomento del aprendizaje dialógico y cooperativo mediante el trabajo en grupos interactivos desde la creencia de que el aprendizaje escolar no recae exclusivamente en manos del profesorado, sino que depende de la participación conjunta de la comunidad (Flecha y Puigvert, 2002). Sin embargo, para que esta labor pueda llevarse a cabo de forma exitosa e influya de manera positiva en el alumnado es necesario que la comunidad parta de unos principios unánimes encaminados a un mismo fin. En este sentido, Stoll y Fink (1996) muestran que las Comunidades de Aprendizaje se constituyen en torno a unos principios cohesionados con el fin de lograr una educación inclusiva. Algunas de sus características son las siguientes:

- a) Asumen que no hay prototipo o modelo único de alumno y que la enseñanza no es una rutina. Esta asunción lleva a reconocer que los profesores necesitan formación y conocimientos (como profesionales y no meros técnicos) sobre el desarrollo y evolución de los alumnos, sobre métodos de enseñanza, evaluación, etc.
- b) Promueven un desarrollo profesional de calidad entre los profesores.
- c) Facilitan y animan a la participación y el liderazgo entre los profesores.
- d) Se promueve la colaboración como estrategia de mejora.
- e) Desarrollan formas de promover la entrada, renovación e incorporación de nuevas personas a la comunidad que sirvan de estímulo para revisar y mejorar las prácticas, procedimientos y costumbres escolares.
- g) Trabaja para cambiar aquellos aspectos problemáticos, más allá de los cambios de primer orden e inmediatos.
- h) Crean procesos para abordar y manejar los problemas más pequeños e inmediatos del día a día, en los que confían padres, profesores y alumnos. Aspectos como la disciplina, el orden, las rutinas o la toma de decisiones están



## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

regulados de tal manera que actúan con medidas saludables y de prevención evitando el desarrollo de problemas que podrían llegar a obstruir o impedir la reconstrucción de cambios más amplios. (Stoll y Fink, 1996, como se citó en López, 2004, pp.120-121)

En resumen, cuando existe una interrelación positiva entre los miembros de la comunidad es viable poner en marcha medidas y estrategias que potencien la educación en el sentido más amplio del término. Entre otras cosas porque dicha colaboración hace las veces de sostén emocional y de cohesionador social (Grant y Ray, 2013). Evidentemente, la colaboración no se limita al entorno de las prácticas educativas ni de la escuela, sino que se extiende al ámbito de la geografía local, a la relación entre las escuelas, las familias, la administración local y las organizaciones involucradas en el ámbito educativo y social, marco que confiere identidad a las Comunidades de Aprendizaje y desde el que transformar los centros educativos con un objetivo claro, el de combatir las situaciones de desigualdad.

Siguiendo la retrospectiva de Murillo y Krichesky (2015) sobre los cambios educativos del último medio siglo recogida líneas arriba, y más en concreto desde el período que se inicia con la emergencia del Movimiento de Mejora de la Escuela, se pueden extraer algunas lecciones que ayuden a ilustrar y otorguen un enfoque coherente a las acciones que en el decurso de los procesos de cambio se han ido ensayando y que con mayor o menor éxito han sido adoptadas o en su defecto descartadas. En un trazo grueso, sin entrar en los pormenores de cada una de las etapas que jalonan su transición, recogemos en este punto seis iniciativas que en síntesis han enmarcado los procesos de reflexión y acción en pro de la mejora escolar, en concreto: “la colaboración docente y el trabajo en redes, la implicación de la comunidad, el liderazgo sistémico, la centralidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el debate entre la rendición de cuentas y la responsabilidad, y las nuevas relaciones entre la administración pública y las escuelas” (p.78).

Esta transición de la Mejora Escolar tiene su correlato en la educación inclusiva, un modelo que pretende cumplir por igual las expectativas de la innovación educativa para el éxito escolar como las de la inclusión y la equidad

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

socioeducativas, es decir, un marco educativo innovador para alcanzar por igual los objetivos de aprendizaje y la justicia social, en definitiva, los fines últimos que lo sustentan. Al respecto, Booth y Ainscow (2011) ya manifestaron que “La educación inclusiva no es solo una innovación educativa, sino sobre todo una cuestión ética, de valores” (como se citó en Echeita, 2016, p.9) aunque avanzar en el compromiso ético también requiera de innovaciones en el proceder y propuestas al efecto.

En cuanto al trabajo en redes, es imprescindible “el establecimiento de redes de apoyo en y entre los centros que favorezcan la colaboración y el intercambio de sus proyectos educativos” (Arnaiz, 2019b, p.45), pero también relaciones de interdependencia entre estos y su comunidad local. Estas redes imprescindibles alivian la responsabilidad de las escuelas y los educadores en los procesos de deliberación que de otro modo recaería exclusivamente sobre ellos (Echeita, 2013). Como recoge UNESCO (2017), los sistemas educativos pueden promover el liderazgo escolar de varias maneras: seleccionando y formando a quienes lideren las escuelas; desarrollando *culturas inclusivas*; y otorgando a los docentes la oportunidad para la revisión y reflexión de sus prácticas con objeto de hacerlas más sensibles y flexibles para el alumnado.

Sin embargo, en tanto que los sistemas se vuelven más inclusivos, las nuevas exigencias profesionales adecuadas a las características de entornos de mayor diversidad necesitan de programas de desarrollo profesional continuos que involucren a los docentes mediante la creación de espacios cooperativos que faciliten la reflexión sobre las prácticas docentes, compartir ideas y recursos, así como la planificación en conjunto; son las aulas el espacio idóneo para dicho propósito, el espacio para el intercambio de experiencias para el aprendizaje, para la observación mutua, el lugar de la acción y la reflexión en constante reciprocidad (UNESCO, 2017). Además, para la adquisición de las competencias inclusivas se requiere de una formación continua y actualizada que cuente con asesores de docentes.

No obstante, sobre este último punto, los docentes, en su ejercicio profesional, cuentan con escaso tiempo para dialogar sobre sus prácticas educativas

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

cuando sabemos que es precisamente el hecho de compartir experiencias lo que puede definir un marco de acción fundamentado en la reflexión y puesta en común que en general un entorno escolar requiere tanto para fomentar la inclusión y la equidad, como para la identificación de las necesidades y prioridades de acuerdo a su contexto en favor de esa transición inclusiva.

Desde una perspectiva más amplia, se ha de propiciar además la participación y creación de alianzas entre todas las partes involucradas en materia educativa estableciendo espacios de cooperación, como nodo de articulación de todos los actores implicados directa o indirectamente en la educación, que posibiliten sinergias y permitan compartir objetivos encaminados a la mejora escolar en todos los sentidos (UNESCO, 2017).

La implicación de la comunidad, por otra parte, responde a la intervención de los entornos en los que estén insertos los centros escolares bajo la perspectiva de que cada contexto particular determina las estrategias de apoyo y las creencias compartidas sobre las formas de intervención (Rappoport et al., 2019).

En un sentido global y como se ha mencionado anteriormente, la educación inclusiva requiere de cambios curriculares, metodológicos y organizativos, de una formación consistente del profesorado y de una transferencia y permeabilidad entre la investigación educativa y las prácticas educativas inclusivas que en conjunto exigen la corresponsabilidad de todos los órganos, entidades y actores que en ella intervienen.

No puede por tanto limitarse el concepto de inclusión al papel de los docentes o al ámbito de los centros escolares por no ser estos entornos aislados y depender de las políticas, administraciones, aportaciones científicas, constructos y acciones sociales y todo el entramado que en conjunto repercute sobre ella. De este modo para que los proyectos de educación inclusiva puedan llevarse a cabo en las escuelas se debe considerar el “apoyo de los gobiernos, de los poderes públicos y de las administraciones sociales y educativas” (Arnaiz, 2019b, p.49) porque el hecho de no establecerse esta

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

relación y contribución mutuas supondrá que las comunidades escolares se verán limitadas en el desarrollo de sus proyectos inclusivos y en su capacidad para “asumir el liderazgo que requiere su puesta en marcha a través de procesos innovadores” (Arnaiz, 2019b, p.49). En definitiva, se trata de un proyecto integral, permeable entre los diferentes niveles en que se organiza y adaptativo en relación al contexto.

En cuanto a las propuestas tangibles, múltiples son las estrategias y modelos de intervención aplicados en los proyectos escolares en virtud de la inclusión. Una muestra de ellos es el compendio de 3 experiencias llevadas a cabo en los centros analizados en el estudio de Simón et al. (2016) para una educación inclusiva. Todas ellas son estrategias que pueden enmarcarse en los siguientes seis niveles, cada uno de los cuales enfocado en un aspecto concreto, pero en suma interrelacionados: (1) El grado de aprehensión de la realidad inclusiva por parte de los equipos docentes y las consiguientes prácticas que lo fomenten (reuniones, organización, etc.). (2) Las prácticas educativas (trabajo cooperativo), importancia del tutor de referencia (agente esencial de la inclusión), la coenseñanza (varios profesores en el aula), trabajo por ámbitos, cambio de rol del profesorado de apoyo (integración en el aula ordinaria: de apoyar a los alumnos individualmente a apoyar a los docentes, tutores y familias). (3) Formas de enseñar motivadoras (proyectos de investigación donde se estimule la participación, colaboración y autonomía con adecuación a los diferentes ritmos de aprendizaje; y arquitectura de espacios abiertos, mobiliario y organización de los espacios para el mejor desarrollo de estas (proyecto Aulas Cooperativas Multitarea). (4) Participación efectiva del alumnado en la toma de decisiones. (5) Participación activa de las familias en la toma de decisiones; relación entre escuela y comunidad; proyecto “escuela de familias” (en el marco de las comunidades de aprendizaje). (6) Importancia del liderazgo del equipo directivo y de la formación de todo el profesorado según las necesidades de la etapa.

Desde otra perspectiva, otros estudios (Rappoport et al., 2019) aúnan los factores comunes que en diversos centros escolares favorecen el desarrollo de

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

sistemas de apoyo globales bajo un ideario inclusivo, que a modo de resumen se exponen a continuación.

Entre estos reforzadores del ideario inclusivo se encuentran: el valor de la riqueza de la diversidad y del impacto social del proyecto inclusivo; la eficacia del liderazgo distribuido derivado de una modalidad participativa de gestión tanto para las labores administrativas como para las prácticas pedagógicas (la pluralidad de las reflexiones enriquece y legitima la implicación en el proyecto); la incidencia positiva de la colaboración docente (aumento de la responsabilidad y de la diversidad de propuestas de apoyo, así como del fomento de la formación del profesorado); las prácticas docentes diversas y abiertas (pedagogías complejas) en entornos proteicos (aulas multiuso y mobiliario flexible) potencian la interacción y la participación, reducen el encasillamiento y favorecen un buen clima escolar, así como una mayor autoestima; el compromiso de todos los docentes con el proyecto y con todo el alumnado; la repercusión emocional del apoyo en el refuerzo de la autoestima de los estudiantes; la mejora de la implicación familiar en el clima escolar (Grant y Ray, 2013), en el aprendizaje y los recursos de apoyo disponibles; el beneficio de la sostenibilidad de los proyectos mediante relaciones bidireccionales que articulen estrategias entre las escuelas, actores y organizaciones vinculados a ellas (redes de colaboración); el alto nivel del profesorado y la decisión colegiada de las necesidades de formación continua acorde con los proyectos educativos; y por último, cuando la función de los docentes se reparte entre la enseñanza y la gestión se evita la tensión y el solapamiento de funciones entre los docentes tutores y el personal de apoyo.

Más interesante si cabe son las conclusiones de la investigación que en concreto evidencian la inexistencia de un modelo de apoyo único asimilable por todos los contextos; esto se debe a que las singularidades de cada centro “dependen del modelo didáctico adoptado, de las características del entorno en el que el centro está inserto y de la dinámica que se establece entre los agentes del centro y entre éste y su entorno” (Rappoport et al., 2019, p.149). Por otra parte, los beneficios de la existencia de un “sistema de creencias y valores común, afín al ideario inclusivo, expuesto abiertamente en los documentos de centro y en los discursos de los docentes emerge como el

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

componente que más incidencias positivas exhibió” (Rappoport et al., 2019, p.149); y que en consecuencia puede ser considerado como condición *sine qua non* que todo centro ha de cumplir para el desarrollo de un sistema de apoyo global.

Otros dos aspectos importantes por añadir, una vez reconocido el beneficio de los modelos de colaboración flexibles, son el de superar la clasificación del profesorado y la delimitación externa de sus funciones y el de una intervención educativa exógena a la escuela que profundice en los valores de la justicia social y de la ecología de la equidad mediante el diseño de políticas de redistribución del alumnado enfocadas en la promoción de escuelas heterogéneas de acuerdo a la diversidad (socioeconómica, étnica, cultural y cualquier otra) del alumnado que las conforme.

Por otra parte, desde el punto de vista jurídico y, más en concreto, desde los marcos legislativos en el ámbito de la educación, se evidencia la relevancia y consideración que el principio de inclusión ha adquirido como eje de articulación del desarrollo de un modelo educativo garante de los valores de justicia social. Sin embargo, del clamor de los discursos políticos en favor de la inclusión, así como de su expresión recogida en los diversos textos legislativos, a la realidad de las prácticas educativas, los extremos entre el propósito y la repercusión quedan aún muy distanciados y por tanto evidencian el desajuste entre lo que se proclama y publica, y lo que verdaderamente se lleva a efecto. De hecho, el optimismo inicial de estas expectativas, el despertado por el deseo de cambio de la institución escolar hacia un horizonte inclusivo, hecho que ahora parece operar en la doble dirección arriba-abajo y viceversa, ha ido erosionándose por varios motivos; por un lado, por efecto de la subsunción de la educación bajo el principio de la productividad propio del racionalismo económico de las políticas neoliberales mercantilizadoras (Grimaldi, 2012) algunos de cuyos efectos han producido un aumento de la segregación escolar y en consecuencia de la exclusión social y educativa, por estar ambas, la segregación y la exclusión, en estrecha relación (INCLUD-ED, 2011; Echeita, 2016); hecho que además ha contribuido a la consolidación de la nueva subjetividad neoliberal cuyas notas vienen definidas por el interés individual

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

frente al colectivo y una lógica educativa empresarial que prima la competencia y deja a la deriva la cooperación al erosionar con ello los vínculos sociales; es decir, una subjetividad y racionalidad mercantiles que no han hecho más que socavar el modelo de la dimensión colectiva del procomún, y con ello los proyectos de las comunidades educativas y de escuelas cooperativas, de inextricables relaciones intersubjetivas, en pro del credo individualista del *do it yourself* cuya máxima responsabiliza exclusivamente al sujeto de sus éxitos o fracasos (Díez-Gutiérrez, 2015). Esta segregación escolar viene además determinada por diversas causas entre las que pueden aludirse: la segregación residencial, la libre elección de centro, y la enseñanza privada/concertada; y producir a su vez efectos perjudiciales en el rendimiento de los alumnos, en su formación integral y socialización en consonancia con la desigualdad de oportunidades que le son inherentes. En este sentido, la distribución desigual de los estudiantes que estas medidas promueven de acuerdo a las diversas características personales, sociales y económicas se ve reflejada en un estudio reciente el cual ha arrojado datos que sitúan a España como el quinto país con mayor segregación escolar por nivel socioeconómico de la Unión Europea (Murillo y Martínez Garrido, 2018).

Otro de los efectos, ya aludido líneas arriba, que se manifiestan en contra de la inclusión, es el de las medidas de discriminación positiva adoptadas cuyos efectos (descontextualización del alumno de su grupo de referencia bajo las pautas de *delegación y separación* en lugar de las de *colaboración y corresponsabilidad* entre docentes), como ya se refirió anteriormente, han resultado contrarios a los propósitos que se persiguen. En definitiva, un conjunto de causas, tanto exógenas como endógenas a la educación que, a la luz de los hechos, no acaban de favorecer la instauración y consolidación de un modelo inclusivo a pesar de la centralidad y resonancia de sus principios y del gran consenso que existe en torno a su papel central en el marco educativo.

Otro de los aspectos a los que merece hacer referencia son los sistemas de evaluación de los centros escolares. Como se ha visto, una vez contamos con todos los antecedentes referidos, es imprescindible destacar aquí las críticas a

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

las que se han visto expuestas las evaluaciones externas, como también y en sentido contrario el valor del papel de la autoevaluación de los índices de inclusión y de mejora de la atención a la diversidad de los centros educativos, como instrumento especialmente destacable. Sobre este último, algunas de las voces más autorizadas han destacado “la influencia positiva que ha tenido la aplicación de instrumentos de medición para el cambio hacia prácticas de orientación inclusiva en las instituciones educativas” (Azorín, Arnaiz y Maquilón, 2017, p.1023). En particular, el beneficio que aportan los resultados de estos instrumentos que inciden en la autoevaluación de los procesos de inclusión y atención a la diversidad recaen en su potencialidad diagnóstica para determinar, en base a unas dimensiones e indicadores, el grado de logro de los propósitos inclusivos y de atención a la diversidad y, en consecuencia, de la posible reorientación de las prácticas de acuerdo a los datos que las evaluaciones reflejan; en definitiva, instrumentos que “se erigen en elemento dinamizador para el diseño, desarrollo y evaluación de planes de mejora” (Guirao y Arnaiz, 2014, p.22) que a su vez sirven de guía para la reflexión y valoración de las prácticas inclusivas, así como del grado de inclusión alcanzado; son, por tanto, herramientas que informan del estado de la cuestión y el grado de repercusión de las medidas y prácticas puestas en marcha en favor de la inclusión que permiten tanto el reconocimiento del valor de las prácticas loables y por tanto dignas de ser continuadas, como la identificación de las posibles barreras que impiden u obstaculizan los procesos inclusivos para en su caso ser adaptados o modificados. No obstante, el verdadero valor de estas herramientas de evaluación de los procesos de inclusión es el hecho de situar en primera línea la importancia de estos, pero sobre todo el de reorientar la perspectiva del panorama educativo desde el tamiz de la inclusión. Con ello se consigue el doble propósito de orientar el foco hacia las prácticas inclusivas y el de estimular la reflexión colegiada sobre este elemento axial de la educación: la inclusión.

Un buen ejemplo de estos mecanismos son algunos de los proyectos que sobre este particular han sido recopilados por Guirao y Arnaiz (2014), desde el *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2011), cuya repercusión internacional es más que evidente (dada la cantidad de países que desde su primera



## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

publicación (2000) lo han utilizado y adaptado a sus contextos), hasta el entonces más actual elaborado por los propios autores: el instrumento ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión) cuyo fundamento queda muy bien reflejado en las siguientes palabras:

Desde nuestro punto de vista, la herramienta que presentamos no debe percibirse como una iniciativa más para los centros educativos, sino como una forma sistemática de comprometerse con un plan de mejora del centro que establezca prioridades, implemente innovaciones y evalúe los progresos. Su utilización pretende la cuidadosa planificación de cambios progresivos, como el que asume en otras muchas iniciativas para la innovación educativa, que modifiquen la cultura y los valores de los centros, y propicien el desarrollo de prácticas inclusivas. (Arnaiz y Guirao, 2015, p.47)

En definitiva, se dispone de diversos modelos para la autoevaluación de los proyectos y prácticas inclusivas de las escuelas y aulas respectivamente cuyo valor resulta imprescindible para el seguimiento, la reflexión crítica y la priorización de un modelo inclusivo como marco para una educación innovadora, de calidad y exitosa.

## **EPÍLOGO: EQUIDAD E INCLUSIÓN COMO FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN.**

En las últimas décadas es más que notoria la centralidad de la educación inclusiva como modelo de escuela para todos, es decir, la de la inclusión plena y por tanto combativa contra la exclusión social. Una inclusión que comprende, más que el hecho de estar, el de pertenecer a la comunidad y ser partícipe en ella siguiendo el principio de atención a la diversidad como garante del valor inmanente de las personas y de la riqueza plural de la diferencia. Por ello desde los organismos internacionales las acciones políticas, reformas legislativas y acciones y estrategias sistémicas se ha producido una acción que tiene la inclusión educativa y social como fundamento.

Este paradigma no obvia la adecuación a los cambios necesarios en la organización y gestión en todos los órdenes de la escuela (dirección-profesorado-familia) y promueve planteamientos acordes a los logros que el actual panorama requiere de unas instituciones al corriente de los quehaceres que la sociedad plural exige de ella. Desterrar moldes y patrones conceptuales anacrónicos para instaurar la nueva cultura escolar no responde al principio de igualdad de derechos ya presumiblemente asumidos, sino al encaje del principio de diversidad bajo prácticas heterogéneas no homogeneizadoras en virtud de la igualdad sustentada como principio universal. Homogeneidad que se resuelve contraria al respeto a la diversidad y que acarrea por tanto rechazo y exclusión. Así, los cambios pedagógicos se encaminan a salvaguardar la igualdad de oportunidades en el marco de la atención flexible a la heterogeneidad. De aquí que los principios educativos de la educación inclusiva, cimentados en la cohesión y en la convivencia social, constaten la necesidad de implementar prácticas y estrategias adecuadas a esta realidad y el compromiso con el cambio que es un clamor a la luz de los resultados pasados o las elevadas cotas de fracaso escolar.

Todo en conjunto significa una tarea ardua, cooperativa y de largo recorrido, cuya proyección última pasa por la intervención de cambios profundos en el proceso de enseñanza y aprendizaje que emerge del cuestionamiento de

## 1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación

experiencias pasadas y propone con convicción abordar la educación desde la complejidad y las múltiples perspectivas que se manifiestan en sí incorporando pedagogías, conocimientos e innovaciones adecuadas al nuevo marco. De modo que lograr una educación de calidad plantea la dificultad añadida de responder a las expectativas de la heterogeneidad del alumnado de manera equilibrada mediante una enseñanza adaptativa, la diversificación de los procedimientos y estrategias a las características individuales previstos como adaptaciones curriculares y sin perjuicio del alcance de los objetivos establecidos y aprendizajes previstos.

Ahora bien, en el ejercicio adaptativo estriba el éxito educativo, de otra manera se puede caer en simplificaciones, reducción o supresión de objetivos educativos y desembocar contra pronóstico en desigualdad y exclusión, paradójicamente en aquello que se pretende atajar.

En este sentido destacan ciertas iniciativas y proyectos educativos de éxito (referentes en educación inclusiva) que orientan el sentido del cambio cualitativo sin perder la esencia de la inclusión, siempre con la imprescindible presencia de un profesorado comprometido y convencido de la idoneidad del nuevo marco, además, competente en su ejercicio pedagógico planificador, adaptivo y metodológico y con espíritu crítico.

Sin embargo, la mejora de los procesos educativos no pasa siempre por la figura del docente, sino por la interrelación de la comunidad educativa en su conjunto de la cual depende la necesidad de transformar las escuelas en centros inclusivos, poniendo especial énfasis en la creación de un sentido de comunidad en el que prime la participación y cooperación de todos.

En este mismo sentido, el tratamiento de la diferencia no significa promover una enseñanza entre iguales por caer de esta manera en la homogeneización e inevitablemente en la exclusión no deseada, sino en las adaptaciones personalizadas de aquellos que las precisan, todo ello en la misma aula ordinaria.

## **1. Equidad e inclusión como fundamentos de la educación**

En resumen, el objetivo último de las escuelas inclusivas es incorporar un modelo en el que cada alumno se desarrolle en igualdad de condiciones y se sienta parte de una comunidad de aprendizaje que estimule y, por tanto, desarrolle un sentido de pertenencia que le sitúe en un contexto confortable para su desarrollo personal y favorable para el éxito escolar.

## **Capítulo 2.**

### **Una visión global de la educación y prácticas pedagógicas**

### 2.1. APROXIMACIÓN TEÓRICA A LOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

Cuando dirigimos la visión a la escuela de nuestro siglo y analizamos las pedagogías más relevantes de nuestro tiempo resulta que, en todas ellas, encontramos significados que convergen con las actuales corrientes pedagógicas. Algunos ejemplos los encontramos en los planteamientos de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) quien ya criticaba la desconexión que existía entre los intereses de los educandos y los contenidos que se enseñaban en la escuela, además de la disciplina rígida y autoritaria impuesta por los docentes, entre otros muchos aspectos. Buscaba para ello una alternativa pedagógica innovadora en la que se respetara el desarrollo intelectual, la capacidad de aprender y los intereses de los sujetos.

La concepción educativa de Rousseau, junto con las de otros grandes pedagogos como Pestalozzi (1746-1827) y Fröbel (1782-1852) se convierte en el cimiento esencial para las pedagogías renovadoras de finales del XX. Esto nos exige subrayar algunos de los planteamientos pedagógicos más relevantes del siglo pasado como la *pedagogía de la acción* del pragmatista y pedagogo Dewey (1859-1952), las *teorías genético-cognitivas* de Piaget (1896-1980), la *teoría genético-dialéctica* de Vygotsky (1896-1934), la pedagogía y la *teoría dialógica* de Freire (1921-1997) y, el *aprendizaje significativo* o el constructivismo de Ausubel (1918-2008). Todos estos estudios son, en definitiva, la base sobre la cual se sustenta algunos de los nuevos trabajos o corrientes pedagógicas del siglo XXI.

Asimismo, desde esta mirada de la escuela creemos conveniente enfatizar tres corrientes pedagógicas: la pedagogía crítica, la pedagogía de la complejidad y la pedagogía por objetivos, que de alguna manera están presentes en las escuelas y emergen con fuerza para hacer posible la transformación de los centros con el fin de proceder adecuadamente a la demanda socioeducativa.

La **PEDAGOGÍA CRÍTICA** en términos generales centra su interés en la producción cultural; el intercambio se basa en el diálogo, el significado, el conocimiento y su alcance se materializa en la sociedad-escuela, por lo cual,

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

otorga especial atención a la forma en que los sujetos construyen su significado en relación a los conocimientos impartidos en el aula y a cómo responden a ellos desde su praxis.

En la educación debe existir una simbiosis entre la cultura popular y los aprendizajes transmitidos en los centros escolares, dado que es necesaria una conexión entre la realidad social, los conocimientos que poseen los alumnos, y los aprendizajes establecidos por los educadores. Por tanto, se entiende que la pedagogía crítica no se reduce a la transmisión de conocimientos, sino que se construye desde una lectura analítico-crítica de la realidad, la diversidad, la conflictividad y la complejidad (Freire, 1988). Esta macro-relación viene precedida por el enfoque comunicativo de la pedagogía crítica que se fundamenta en el valor que albergan las diferencias en contra del discurso hegemónico u oficial que coarta la expresión de determinados grupos sociales. Este enfoque comunicativo muestra unas características que hacen posible que el conocimiento adquirido y generado se construya desde la crítica y el diálogo entre educadores y educandos. Ayuste, Duque, Fisas y Valls (1994) elaboran seis puntos esenciales con respecto al significado del enfoque comunicativo:

- Reivindicación del papel del sujeto, del diálogo intersubjetivo y de la transformación.
- Énfasis en el estudio de la transmisión de poder dentro de la escuela, así como de su transformación.
- Concepción de la educación como un instrumento de transmisión ideológica, pero con posibilidad de que los sujetos se resistan e intervengan en el cambio de la realidad social.
- La escuela no es únicamente un aparato de reproducción del orden social dominante, sino también un espacio para la creación cultural.
- Concepción del aprendizaje como un proceso de interacción comunicativa.
- El educador como facilitador del diálogo. (pp.32-33)

Por otra parte, la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1930) toma como principio universal la competencia comunicativa de la persona como fundamento necesario para la transformación del sujeto y la sociedad. El discurso y la comunicación entre sujeto-comunidad propicia un intercambio de conocimiento donde el saber y el pensamiento subjetivo e intersubjetivo

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

facilitan la generación de mecanismos que permiten adoptar acciones de cambio. Cada individuo tiene una visión subjetiva que es transformada en intersubjetiva en el intercambio dialógico. La capacidad de diálogo permite que se produzcan multitudes de mensajes entre los interlocutores; en estos se opina, critica, consensúa o discrepa y se posibilita la reflexión sobre la transformación de aquellos valores preconcebidos o prejuicios adquiridos. Por tanto, a través del diálogo podemos llegar a modificar o transformar ciertos estereotipos que están implícitos en la sociedad y la hacen más excluyente y atomizada. En resumen, el valor de la acción comunicativa de transformación es un aspecto más que engloba y constituye la pedagogía crítica.

La concepción educativa desde esta perspectiva plantea el proceso de aprendizaje mediante el diálogo y la interacción entre la comunidad. Por consiguiente, la acción comunicativa, en un plano horizontal, promueve la autorreflexión y autonomía del alumnado e impulsa el conocimiento desde el significado.

Todas las personas que participan tienen derecho a expresar y defender sus opiniones, a reflexionar y a argumentar sus experiencias y a construir nuevos significados. (Ayuste et al., 1994, p.39)

Esta forma de entender la pedagogía elimina las barreras entre profesor y alumno; por ende, la diversidad de los educandos a través de su propia cultura junto al diálogo colectivo y los aprendizajes establecidos por los profesores se interrelacionan uniendo intereses, motivaciones y aprendizajes.

Esta visión de la pedagogía crítica es recogida por Freire (2005), Apple (1986) y Giroux (1998), entre otros, y tienen un objetivo común según Ayuste et al. (1994) “todos coinciden en que es necesario elaborar un discurso pedagógico crítico que supere las limitaciones del discurso tecnocrático de la educación” (p.40).

La pedagogía crítica basada en el enfoque de Giroux (1998), Apple (1986) y Freire (2005) definen la escuela como “un espacio creativo lleno de posibilidades de generar acciones de resistencia, conflicto y transformación.



## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

Concibe el aprendizaje como un proceso de interacción comunicativa y el papel del educador como facilitador del diálogo. [...] defienden un modelo de aprendizaje basado en un proceso comunicativo a través del cual los sujetos elaboran sus propios significados y construyen colectivamente la realidad” (Ayuste et al., 1994, p.41).

Sobre este mismo respecto, Maclaren (1994) añade que “La pedagogía crítica se compromete con formas de aprendizaje y acción que son adoptadas en solidaridad con los grupos subordinados y marginados. [...] se centra en el autofortalecimiento y en la transformación social” (p.50).

La **PEDAGOGÍA DE LA COMPLEJIDAD** se sostiene sobre dos ejes esenciales: el paradigma reflexivo y el paradigma crítico. Sobre el primero, Lipman (2001) enuncia que “los conceptos de indagación, comunidad, racionalidad, juicio, creatividad y autonomía” (p.56) lo fundamentan.

Una práctica crítica y reflexiva del proceso de enseñanza y aprendizaje implica implementar actividades metódicas que proporcionen un desarrollo del pensamiento creativo, crítico y reflexivo de los educandos con el fin de que puedan encontrar significado a sus aprendizajes desde la autonomía. Estos métodos que deben proporcionar los educadores implican a su vez, que estos sean capaces de valorar críticamente su autogestión educadora. Por consiguiente, es importante reconocer los pasos que deben modificarse para activar la práctica crítica; Lipman (2001) los enumera en cuatro puntos: “1. La crítica de las prácticas de nuestros colegas; 2. La autocrítica; 3. La corrección de la práctica de los otros; 4. La autocorrección” (p.54). En definitiva, la modificación y la corrección en mayor o menor medida de algunos de estos factores hará factible producir un cambio en la forma de proceder de los docentes en su práctica educativa.

De modo que la reestructuración del proceso educativo ha de exigir un cambio de mentalidad y trabajo de toda la comunidad. Esta transformación implica entender el currículum como un documento que debe respetarse. Esto es, se ha de realizar un estudio del mismo y seleccionar minuciosamente aquellos contenidos necesarios para el desarrollo de la persona y que son vinculantes

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

para comprender el resto de aprendizajes; es decir, la buena selección de los contenidos del currículum será fundamental para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, la pedagogía de la complejidad insta a la comunidad educativa a replantearse el método, el proceso, el sentido y significado de la educación, y requiere además de un cambio generalizado del pensar educativo y de las jerarquías implicadas en la institución.

Autores como Gimeno (2000) entienden la pedagogía de la complejidad como “una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde un punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras” (p. 34). El punto de vista de Gimeno (2000) confluye con el paradigma reflexivo de Lipman (2001). Asimismo, para que se puedan cumplir dichas propuestas es necesario que en la educación se impulse la indagación guiada, se promueva el pensamiento reflexivo del alumnado, se modifique el sentido de autoridad del profesorado hacia la autocrítica y flexibilidad, y se priorice la adquisición de conocimientos desde los intereses de los sujetos.

Próximo a este sentido y basándose en la obra de Morín (1994), Brower (2010) presenta diversos procesos que median en la construcción de la pedagogía de la complejidad. Esta debe establecerse como un sistema educativo abierto al diálogo de la comunidad educativa, al desarrollo de contenidos concretos y consensuados, al impulso de la creatividad y la investigación, y al planteamiento de didácticas motivadoras y diversas.

La pedagogía compleja se presenta como una modalidad de aprendizaje integral, que no descuida la relación primordial del hombre con el mundo.  
(Brower, 2010, p.25)

Cuando se habla de este paradigma unido al pensamiento complejo es inexorable referirse al pensamiento de orden superior, el cual surge de la fusión entre el pensamiento crítico y el pensamiento creativo (Lipman, 2001). De los

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

nueve rasgos que la psicóloga Resnick (1987) identifica como el fundamento del pensamiento de orden superior destacan los siguientes: tiende a ser complejo; aporta soluciones múltiples y diversas; implica un juicio reflexivo, equilibrado, medido e interpretativo; conlleva el análisis del empleo de criterios diversos que pueden entrar en conflicto; entraña incertidumbre, es decir, se desconocen algunos de los factores de la tarea; incorpora la autorregulación del proceso del pensamiento; constituye la construcción del significado; y, por último, precisa esfuerzo.

En definitiva, el pensamiento complejo realiza un análisis riguroso del proceso, la metodología y la perspectiva propia del significado sin obviar los aspectos conducentes a la parcialidad y negatividad; en esta misma línea, el pensamiento de orden superior, desde la visión planteada, es un pensamiento complejo que suscita la crítica, la reflexión, el diálogo, la creatividad y permite la elaboración de juicios de valor. Por consiguiente, los cimientos del pensamiento complejo posibilitan la comprensión de cualquier proceso de aprendizaje desde una visión multidisciplinar, transdisciplinar y global.

La **PEDAGOGÍA POR OBJETIVOS** nace en Estados Unidos a mediados del siglo XX y va unida a la concepción de la eficiencia escolar. Basa sus esfuerzos en el desarrollo de una concepción racional del proceso de enseñanza y aprendizaje, en la búsqueda de la optimización en el logro de objetivos, así como en el utilitarismo de la educación. Esta visión de la educación pretende alcanzar un alto porcentaje de éxito educativo y disminuir el fracaso escolar; de ello podemos inferir la finalidad cuantitativa de esta pedagogía sobre la que se pone especial énfasis en la rentabilidad y eficiencia de la educación (Callahan, 1962; Bellack, 1969).

Este enfoque educativo utilitarista sirve como guía para el proceso de enseñanza y aprendizaje, y se materializa en los indicadores que recoge el currículum (contenidos, objetivos, evaluación, metodología y planificación).

El paradigma de la *pedagogía por objetivos* como modelo para guiar la enseñanza nace, pues, como un planteamiento puramente tecnocrático, de orden [...] instrumental, dentro de la aspiración a la eficiencia, [...] el logro de ésta es el máximo criterio para juzgar lo que es o no adecuado de dicho

## **2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas**

paradigma. Se es eficaz o no se es, éste es el criterio para evaluar la técnica pedagógica; y toda teoría debe subordinarse al logro de esa eficiencia: conseguir que se satisfagan las necesidades sociales, determinando éstas a base de analizar la sociedad existente, para reproducirla por medio de una concepción instrumentalista de la escuela y del currículo. (Gimeno, 1997, p.22)

Vista la perspectiva tecnocrática y utilitarista de la pedagogía por objetivos cabe destacar que esta puede ser desarrollada desde un diseño crítico, social y cultural que busca alcanzar los mismos fines de mejora desde unos parámetros que vinculan el currículum con la realidad socioeconómica del momento, ajustándose a las necesidades que debe transferir la escuela a su comunidad. Por ello, manejar el currículum, aun entendiendo que su base se sustenta en objetivos, no debe menospreciarse. En este sentido, compete a la comunidad educativa el análisis para racionalizar lo que se pretende alcanzar de acuerdo al contexto socioeducativo en que tiene lugar.

La pedagogía por objetivos forma parte de un modelo educativo vigente y extendido que puede despertar cierto recelo entre el profesorado, dado que absorbe una buena parte de su trabajo en la planificación de sus programaciones. Esta dedicación burocrática encuadrada en lo fundamentado por el reglamento educativo dificulta dedicar un mayor esfuerzo a la creación de tareas que incrementen eficazmente el rendimiento de los educandos; así pues, alcanzar los objetivos no ayuda en sí mismo a aprender ni tan siquiera a mejorar el proceso de enseñanza (Eisner, 1969; Goodlad, 1960; Kliber, 1977). Cabe destacar que la pedagogía por objetivos debe interpretarse acorde a unos principios que fomenten el proceso de enseñanza y aprendizaje cuyo paradigma se sustancie en la flexibilización y adecuación sin que ello signifique la desvalorización de la calidad y el éxito escolar.

### **2.2. LA DOBLE VERTIENTE: ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR**

La escuela comprensiva se conforma como uno de los núcleos en los que se condensan las diferentes leyes educativas de finales del siglo XX y XXI en España. Todas ellas aluden al Estado de Bienestar y priorizan una educación democrática y universal, basada en la igualdad de oportunidades, en la que la

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

calidad educativa y el concepto de igualdad son garantes del principio de atención a la diversidad.

La calidad de la educación debe atender a los diferentes factores que confluyen en ella. Es para ello necesario valorar la educación desde el principio de integridad que ahonde en una formación intelectual, social, técnica, ética y estética, y no sólo en unas competencias sociales e intelectuales concretas que empobrezcan la calidad de la educación. En este sentido García Hoz (1982) afirma que “necesitamos un concepto claro de la educación para realizar una educación de calidad” (como se citó en García y García, 2005, p.19). De todo ello se colige que la eficacia para favorecer una educación humanista y de calidad reside en que cada uno de los agentes que fecundan la educación cumpla adecuadamente sus funciones.

El concepto de calidad educativa es de difícil definición y acotación por los diferentes factores que convergen en él. De forma general, apuntamos algunos de los elementos que definen y contribuyen a potenciar una educación de calidad:

... reposa ordinariamente en un concepto de la educación concebida como integral en sus planteamientos y objetivos. Precisa del consenso de la comunidad educativa y de la puesta en práctica de estrategias para el logro de dichos objetivos. [...] un sistema educativo de calidad no sería más que el feliz resultado de un conjunto de comunidades educativas responsables, capaces de elaborar proyectos de formación integral, de crear un favorable clima de aprendizaje, de conseguir el consenso y la colaboración de los diversos agentes, etc. (García y García, 2005, p.16)

Dentro de los diferentes factores que determinan la educación encontramos la excelencia escolar como lema de calidad, futuro y éxito educativo. Esta arraiga en un ideal de objetivos idóneos configurado por expertos; sin embargo, el artificio de la excelencia académica es peligroso por la ambigüedad del significado que en él subyace dado que implícitamente puede generar desigualdades, fracaso y/o éxito educativo. En este plano y basándonos en el estudio sobre la excelencia escolar como una realidad fabricada, Perrenoud (1990) expone que:

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

En cualquier situación de enseñanza colectiva, las jerarquías de excelencia son omnipresentes, aunque sólo sea por el hecho de que todo el mundo está sujeto, por principio al juicio de un profesor y al de los demás alumnos. [...] En las aulas de primaria, los alumnos ya se observan y miden. De esta comparación surgen jerarquías que se establecen con tanta mayor rapidez cuanto más se parezcan las tareas y sean propuestas con mayor frecuencia a todos en las mismas condiciones. (p.15)

A pesar del carácter transformador de la educación se aprecia que la escuela está supeditada a la demarcación de unos objetivos y resultados que categorizan a los alumnos y reproducen las desigualdades. Se constata, además, que el currículum se impone como un modelo único para todo el alumnado y que los educadores evalúan basándose en los contenidos de la hegemonía de este. Igualmente, las pruebas empleadas para la evaluación de los contenidos suelen ser de índole sistémica siendo las más utilizadas los exámenes orales y escritos cuyos resultados serán los que determinen el nivel de excelencia.

El currículum define lo que se considera válido, las formas pedagógicas, lo que se pondera como la transmisión válida del mismo, y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento (Brenstein, 1980, como se citó en Gimeno, 2002, p.21)

Tanto la excelencia como el fracaso educativo se utilizan de manera artificiosa con connotaciones antagonistas: la primera es socialmente aceptada mientras que la segunda es excluyente y segregadora.

Del currículum subyace el fracaso escolar cuyo límite viene determinado por los objetivos, contenidos y aprendizajes a alcanzar. En esta misma línea los resultados que arroja la escuela al supeditarse a este artificio no evidencian la realidad.

El fracaso, por lo tanto, no es un fenómeno natural, sino una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y, naturalmente, de éstos con ella. Sin el orden moral y cultural que representa e impone, el fracaso sencillamente no existiría. O, al menos, no en los términos y con las manifestaciones que podemos apreciar, por ejemplo, aquí y ahora, ni

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

tampoco con sus efectos más directos y colaterales para los estudiantes e incluso para la sociedad en general. Asimismo, el fracaso escolar no sólo es una realidad social y escolar fabricada. También es un fenómeno designado con ciertas palabras y significados, interpretado y valorado según determinados discursos y perspectivas. (Escudero, 2005, p.1)

Son interesantes también los cuatro puntos en que Perrenoud (1990) sintetiza sobre cómo el ciclo escolar y sus diferentes mecanismos deciden el nivel alcanzado de los sujetos:

a) Una imagen global de la excelencia escolar de cada alumno; b) una comprobación del éxito o fracaso respecto a las exigencias trimestrales o anuales [...]; c) determinadas decisiones que, en caso de fracaso, van desde incluir al alumno en clases de recuperación hasta relegarlo a la enseñanza especial, pasando por la repetición de curso o la revisión médico-pedagógica; d) por último, al final de la enseñanza primaria, una selección para el ingreso en la secundaria, que se basa, al menos en parte, en el éxito escolar, obtenido en la escuela primaria. (pp.16-17)

Así, Perrenoud (1990), cuando habla de los contenidos de la cultura escolar o capital escolar está haciendo referencia al capital cultural que define Bourdieu (1990) y por ello refiere que las desigualdades de capital cultural originan las desigualdades de aprendizaje escolar, dado que este primero constituye la singularidad, la identidad, el saber y el conocimiento adquiridos por los factores naturales contextuales a la persona haciendo posible la socialización entre iguales y la relación con el mundo. En esta misma tesitura Bourdieu describe el capital cultural como un instrumento de saber inherente dado por el entorno físico y familiar que dota al sujeto de unas cualidades intelectuales. El capital cultural, definido por Bourdieu (1990), puede existir bajo tres formas diferentes: una de ellas es el *estado incorporado* donde el *habitus* cultural de la persona se construye por la socialización entre iguales y el medio en el que vive; otra es el *estado objetivado* que hace referencia a los bienes culturales (el capital cultural objetivado depende principalmente del capital cultural o *habitus* cultural incorporado por el conjunto de la familia); y por último, el *estado institucionalizado* que viene determinado por los títulos escolares, es decir, la escuela.

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

La escuela adopta el capital cultural, el habitus, de la clase media como algo natural y lo emplea como si todos los niños tuvieran igual acceso a él. (Apple, 1986, p.49)

Aquí reside la mala praxis de los educadores. En la evidencia de que no todos los individuos tienen el mismo capital cultural; lo que se hace al adoptar esta postura es favorecer a quienes ya tienen adquiridas ciertas habilidades lingüísticas y sociales en detrimento de aquellos otros que carecen de ellas. De hecho, según manifiesta Bourdieu “el completo entendimiento de lo que hace la escuela, de quién triunfa y quién fracasa, exige que dejemos de ver la cultura como algo neutral que contribuye necesariamente al progreso social” (Bourdieu, como se cita en Apple, 1986, p.50). De lo anterior se puede extraer que no considerar el capital cultural puede contribuir a la desigualdad y, en consecuencia, poner en entredicho el binomio cultura y progreso. De igual modo, la participación de las familias en la escuela viene condicionada por el nivel socioeconómico y cultural (Parra, García, Gomáriz y Hernández, 2014).

Quizás la escuela no sea el único lugar donde se gestan las desigualdades, pero sí es la institución por antonomasia donde el alumnado es cuestionado y sometido a evaluaciones que lo categorizan. De este modo, la institución educativa, a través de los resultados de estas evaluaciones, puede fomentar la segregación de su alumnado poniendo de manifiesto las connotaciones negativas que produce la yuxtaposición de los resultados con la tipología del alumnado, reforzando de esta manera la tesis del *statu quo*.

Por tanto, cuando hablamos de fracaso escolar no debemos dirigir la mirada hacia el alumnado, sino que tenemos la obligación de reflexionar críticamente sobre la responsabilidad de la escuela en esta materia.

Como epítome es interesante la aportación de Giroux (1994): “El conocimiento y la autoridad de los currículos escolares están organizados no para eliminar las diferencias, sino para regularlas mediante divisiones de trabajo social y cultural” (p.107).



### 2.3. LA ESCUELA EMERGENTE

El principal ente educativo que da acceso a todo individuo, sin exclusión, a una educación es la escuela. La escuela es el principal andamiaje que proporciona en un espacio social una formación integral. Si bien, aun no siendo esta el único garante de esa formación se instituye como espacio al que puede acceder todo individuo independientemente de sus posibilidades. Aunque evidentemente, según la nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013), no signifique el único espacio para este proceso que se extiende a otros contextos, fuera del hasta ahora epicentro de la educación formal y escolar. De hecho, la emergencia de las nuevas concepciones del aprendizaje y la educación comportan unas consideraciones que amplían los márgenes de acción y tiempo que apuntan hacia nuevos desafíos producto de las nuevas formas integradas del proceso de la educación que remueven los cimientos ya endeblados del encapsulado sistema educativo formal y escolar. Se plantean, pues, nuevos retos para la formación de personas competentes, en una coyuntura alejada de la tradicional y paradigmática visión de la educación formal y escolar como único pasaporte para la formación completa de los escolares. Si a ello añadimos la cada vez más asentada idea y tendencia del aprendizaje para la vida y, de por vida, cuyos límites se ensanchan o tienden a difuminarse, es más fácil entender los cambios, las nuevas vías por recorrer y los nichos potenciales de aprendizaje que los favorezcan. De hecho, la iconicidad de un espacio de aprendizaje por encima de todo, pongamos por caso la institución escolar, queda, tras la emergencia de la WMTUE (Wireless, Mobile and Ubiquitous Technology in Education), en puro anacronismo. Asimismo, la diversificación de recursos y entornos de aprendizaje abren el campo de significación del proceso de aprendizaje y con ello la posibilidad de exploración de este espacio cada vez más abierto, ubicuo y plural, pero sobre todo, necesariamente adaptativo a los contextos y coyunturas de la presente sociedad de la información. Esta realidad, hace ya tiempo manifiesta, mueve a la reorientación de la visión educativa escolar y, en consecuencia, el conjunto de intervenciones innovadoras para este nuevo marco. Por todo ello, cumple “repensar las funciones, los objetivos, y la organización y funcionamiento de las

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

instituciones de educación formal en el escenario que dibuja la nueva ecología del aprendizaje” (Coll, 2013, p.9).

Actualmente estamos inmersos en un cambio social en el que las tecnologías de la información y los intereses sociales han evolucionado a un ritmo vertiginoso y donde la escuela ha quedado rezagada. Muchos de los problemas suscitados en los centros educativos vienen precedidos por el alejamiento de lo meramente propedéutico y la realidad que fluye fuera de las aulas. El déficit que arrastra la institución escolar reposa sobre una base de estancamiento, principalmente en su estructura, organización y profesorado. No obstante, no debemos obviar que existen otros factores que obstaculizan la evolución de las escuelas. Cabe señalar que los recursos humanos, es decir, la comunidad educativa en general son quienes tienen las herramientas para poder transformarla en última instancia.

A lo largo de los años, la escuela ha tenido que hacer frente a unos cambios sociales dilatados en el tiempo que ha podido absorber en mayor o menor medida. El problema ha devenido, haciéndose más visible, a partir de finales de los años 90 cuando se aprueba la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, que sustituye a Ley General de Educación de 1970. Según Esteve (2003) los problemas derivados de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) se manifiestan básicamente en dos aspectos: en la permanencia de los educandos en las aulas hasta los 16 o 18 años de forma obligatoria, lo que hace que afloren conflictos difíciles de afrontar; y, en la manifestación taxativa de la escuela como único camino para poder acceder a la vida adulta con un solo recorrido curricular.

Mediante la aprobación de Leyes educativas, valga nombrar la Ley Orgánica General del Sistema Educativo 1990 (LOGSE), la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE), la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) y, por último, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE) se ha pretendido mejorar la educación aunque, en términos cualitativos, no se haya conseguido atajar la realidad del problema.

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

Los centros educativos arrastran un lastre que necesariamente debe ser liberado para alcanzar las expectativas que la sociedad tiene puesta sobre ellos y así mejorar su valoración como institución íntegra. El ejercicio de responsabilidad de la comunidad y política educativas pasa por aceptar que la base del problema, en gran medida, reside en la resistencia al cambio de las escuelas, la cual se ha visto sobrepasada por el cambio social. En esta línea, la escuela no ha podido o no ha sabido absorber los cambios de una sociedad postmoderna (Esteve, 2003) y en esta misma tesitura, Fullan y Hargreaves, (1999) afirman que “Las escuelas no son hoy organizaciones donde se aprenda. En general no son lugares interesantes ni gratificantes para los docentes ni para los alumnos” (p.12). Además, exponen algunos aspectos esenciales que pueden ayudar a transformarlas de la mano de docentes y directores, algunos de los sujetos implicados en la educación capaces de promover el cambio con su quehacer y autonomía.

... un interés por *nuevos resultados*, definidos menos por el contenido tradicional y más por una enseñanza dirigida a la comprensión y el rendimiento en mundo cambiante; la idea de las escuelas *autogestionadas* [...] con menos dependencia de la burocracia; [...] reinventar un *profesionalismo* docente con una práctica más exigente, una insistencia en el trabajo en equipo y una capacitación permanente; la difusión masiva de la *tecnología de la información* junto con mayor acceso global a las ideas y personas. (Fullan y Hargreaves, 1999, p.11)

Los cambios transformacionales que debe adquirir la escuela residen en gran medida en los recursos humanos. Son estos quienes deben promover un conocimiento no centrado únicamente en los contenidos curriculares, sino en la atención a la realidad del contexto sociocultural como fuente de aprendizaje e interés y en la formación de personas críticas e innovadoras con una alta capacidad de reflexión y con un dominio de las tecnologías de la información y la comunicación.

Es bien sabido que la forma de trabajar del docente, así como la organización y gestión del centro educativo marcan diferencias abrumadoras con respecto a los niveles educacionales en todas sus vertientes: socialización, inclusión, rendimiento, participación, comprensión, aprendizaje, etcétera, lo que repercute

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

en el presente y futuro del alumnado. De esto se puede inferir que la implicación de los docentes con el proyecto educativo, así como el respaldo y la valoración de estos hará que mejore la calidad de la enseñanza.

Existen diferentes factores que obstruyen el funcionamiento y restringen la evolución de las escuelas como: la sobrecarga de la tarea docente, el aislamiento versus la colaboración o el trabajo en equipo (con matices en cuanto a su funcionalidad), la desidia del profesorado y del equipo directivo, y la incompetencia de ciertos profesores, así como la infructuosa competencia de alguno de estos (Fullan y Hargreaves, 1999).

Hablar de nuevos modelos de escuela en los que son posibles realizar transformaciones y garantizar un quehacer innovador implica atender a unos parámetros transformacionales: “Establecer metas claras y medir el progreso hacia ellas; encontrar líderes y asignarles responsabilidades; encontrar empleados de talento, invertir en ellos y recompensarlos; invertir para aumentar la productividad de la escuela; crear nuevas relaciones entre las escuelas, los padres y las comunidades; comprometer a los estudiantes; recompensar el éxito, penalizar el fracaso” (Feito, 2000, pp.157-158).

Asimismo, las sucesivas reformas educativas aprobadas por los diferentes gobiernos a lo largo del siglo XX y XXI no han conseguido frenar el desprestigio que en los últimos veinte años está experimentando la educación en España. A todo esto, en el último decenio los resultados publicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) dejan abierta una brecha, aun más profunda, entre la situación de España y los países de su entorno en términos de resultados educativos. Queda de manifiesto que los intentos de mejorar la educación mediante la aprobación de Leyes Educativas no son suficientes y no producen cambios sustanciales a largo plazo y, así lo recoge Fullan y Hargreaves (1999) “Un cambio educativo no respaldado por el docente, y que no lo incluya, por lo general es para peor o no produce cambio alguno” (p.36). Además, las reformas educativas buscan la inmediatez y el

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

impacto positivo con resultados visibles a corto plazo que no solucionan los problemas reales de las escuelas.

Los problemas en sí mismos son más complejos [...]. Los plazos son irreales porque los planificadores de políticas pretenden resultados inmediatos. Es común preferir las soluciones estructurales (como redefinir el currículum, incrementar las evaluaciones y las pruebas), pero no se las aplica a los problemas fundamentales de instrucción y el desarrollo docentes. No se prevén sistemas de seguimiento complementarios para implementar iniciativas políticas. Muchas estrategias no logran motivar a los docentes para implementar mejoras, y además los disuaden de participar en la reforma. (Fullan y Hargreaves, 1999, pp.35-36)

De modo que la promoción de mejoras solo con reformas legislativas educativas, sin el compromiso de la comunidad escolar, será difícil que surta efecto en la transformación, calidad y eficiencia de los centros escolares.

### 2.4. ESCUELA Y CURRÍCULUM

Las reformas educativas legislativas que se han producido a finales del siglo XX y siglo XXI han ido encauzadas a diseñar un currículum que satisficiera la realidad social del momento; sin embargo, este currículum se confeccionaba con una tendencia a la homogeneización de la enseñanza al no tener en cuenta las diferencias sociales y culturales del alumnado. Avanzando en el tiempo, el currículum se va configurando en consonancia con las necesidades de la sociedad a la vez que plantea y consolida una nueva concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje que atiende al proceso psicoevolutivo. Es a partir de los años ochenta cuando toma relevancia *la atención a la diversidad* y se introduce el concepto de diversidad curricular (Aubert, Duque, Fisas, 2009). En esta etapa se pasa de rechazar la homogeneización del conocimiento, en el que se priorizan los resultados principalmente, a valorar el proceso y los ritmos de aprendizajes como aspectos indispensables.

Con el paso del tiempo se tiende a la revisión, modificación y actualización del currículum, aunque su planificación esté dominada por la construcción técnico-

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

burocrática que finaliza con la elaboración de un documento vertical, racional y secuencial para cada una de las etapas o ciclos educativos. De este modo, el carácter administrativo del currículum deviene en un documento inane para la práctica educativa; por consiguiente, es necesario que el profesorado adopte un proceso de investigación-acción en el que reformule el diseño y lo adecúe a la práctica de aula en función del contexto socioeducativo del centro (Bolívar, 2008).

Para concretar el sentido que alberga el currículum, De la Herrán y Paredes (2008) apuntan que “el desarrollo curricular es, entonces, un proceso de redefinición del currículum, por un conjunto de agentes (alumnos, profesores, centros), procesos y experiencias educativas, que contribuyen conjuntamente a recrearlo” (p.75).

Sin embargo, aun con todos los cambios y transformaciones sustanciados en la diversidad curricular del proceso de enseñanza y aprendizaje, una de las medidas adoptadas y más tarde cuestionada, con el objetivo de atender a la diversidad, fue la de rebajar los objetivos y contenidos del currículum con aquellos alumnos que presentaban mayores dificultades en el aprendizaje; no obstante esta alternativa, en lugar de establecer pedagogías adaptativas, ha acrecentado las diferencias al simplificar y reducir los contenidos de la programación establecida.

... todas las reformas que se han basado en la diversidad curricular, obviando el objetivo de igualdad, ha producido currículos muy desiguales. (Aubert, 2009, p.56)

De hecho, una de las consecuencias, siguiendo esta lógica, es que los alumnos objeto de atención a la diversidad, aquellos incluidos en los grupos de diversidad por presentar dificultades de aprendizaje o trastornos del comportamiento, se ven perjudicados en un doble sentido: en primer lugar en una rebaja de las expectativas de aprendizaje y, en segundo, en un encasillamiento que profundiza las desigualdades. Se establece con estos grupos, en consecuencia, un primer paso hacia la segregación, al no ser otra cosa que agrupamientos de nivel académico inferior. En este sentido, “Ya no solo se trata de que determinados alumnos, por su perfil social, su

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

comportamiento o su rendimiento se consideren «los diversos», sino que, además, están todos juntos en el mismo grupo clase, aspecto que consolida las dinámicas de exclusión internas del sistema educativo” (Tarabini, 2017, p.70).

Además, con respecto al desarrollo del currículum, Stenhouse (2003) sugiere que:

... el desarrollo del C. debería tratarse como investigación educativa. Aquel que desarrolle un C. debe ser un investigador, y no un reformador. Debe partir de un problema, no de una solución. Y no procurará tener razón, sino ser competente. (p.169)

### **El sentido del currículum en términos pedagógicos.**

Desde una perspectiva técnica, el currículum se puede definir como el conjunto de objetivos (los aprendizajes que se espera que los alumnos alcancen al finalizar la etapa o ciclo establecido), contenidos (son los saberes que el educador trabaja con los educandos), métodos pedagógicos (las técnicas y formas empleadas por los educadores) y criterios de evaluación (que es la relación entre los objetivos y contenidos establecidos en el currículum) que establece la legislación educativa. Con esta definición sabemos cuáles son los elementos implicados y qué se debe enseñar en cada uno de los ciclos, etapas o cursos escolares. A partir de lo establecido las instituciones y los educadores desarrollan y planifican el proceso de enseñanza, gestión y actuación. Estos se recogerán en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Proyecto Curricular de Centro (PCC) y en la Programación de aula, ciclo o curso. Este currículum universal para todos es contextualizado por cada centro educativo de acuerdo a la realidad social y cultural en el que se encuentre; por ende, la interpretación que haga la comunidad educativa del currículum será clave para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta labor es compleja y laboriosa dado que implica un compromiso férreo, un trabajo continuo, como así entendimiento, colaboración, apertura, flexibilidad y persistencia en el tiempo por parte de los diversos actores involucrados en la educación.

Reflexionar sobre el currículum implica una visión caleidoscópica. Gimeno (2002) recopila diferentes versiones del significado de currículum y una de ellas lo define como “contenidos de la educación, como planes o propuestas,

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

especificación de objetivo, reflejo de la herencia cultural, como cambio de conducta, programa de la escuela que contiene contenidos y actividades, suma de aprendizajes o resultados, o todas las experiencias que el niño puede obtener” (p. 14). Y por otra parte, Stenhouse (2003), desde la visión de Neagley y Evans (1967), presenta el currículum como “el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados, según sus capacidades” (p.28). También, la afortunada cita de Coll (1994) a propósito del currículum refuerza el principio de apoyo, de soporte, entre lo que se pretende y lo que se consigue, es decir, entre el planteamiento previo fundamentado en principios de índole ideológica, pedagógica y psicopedagógica, y la realidad efectiva de la acción directa en las instituciones escolares.

El currículum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas. Así pues, es lógico que la elaboración del currículum ocupe un lugar central en los planes de reforma educativa y que se le tome a menudo como punto de referencia para guiar otras actuaciones (p. e., formación inicial y permanente del profesorado, organización de los centros, confección de materiales didácticos, etc.) y asegurar, en último término, la coherencia de las mismas. (Coll, 1994, p.1)

Asimismo, el currículum se ha de considerar desde una perspectiva sociocultural porque determina qué contenidos son los idóneos o responden mejor a la demanda social, cultural y económica del momento. Ello implica que el tiempo (momento histórico o social determinado) en la configuración del currículum es un elemento clave para abordar y desarrollar los contenidos que construyen el conocimiento.

La concreción y la implantación del currículum determinan la escuela y la educación que recibe el alumnado. El poder subliminal que alberga el currículum se debe tener en cuenta. Una hermenéutica particular de estos da pie a diferentes significaciones de acuerdo a las cuales son posibles justificaciones muy diversas de la actuación educativa. Si analizamos el



## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

currículum desde la pedagogía crítica, este es visto como una manera de política cultural, es decir, representa una forma concreta de vida social y valores que adoctrina a los educandos para un modelo de sociedad que acate un orden social específico (Giroux,1998).

La teorización sobre el *currículum* tiene que ocuparse, pues, necesariamente de las condiciones de realización del mismo, de la reflexión sobre la acción educativa en las instituciones escolares, en función de la complejidad que se deriva del desarrollo y realización del *currículum*. Sólo de esa manera la teoría curricular puede contribuir al proceso de autocrítica y autorrenovación que debe tener. (Gimeno, 2002, pp.16-17)

Según Young (1980) “el *currículum* [...] es el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente. Con ello la naturaleza del saber impartido por la escuela se sitúa como uno de los problemas centrales a plantear y discutir” (como se citó en Gimeno 2002, p.21).

Por tanto, esto nos sitúa en una tesitura compleja a la hora de configurar los currículums, dado que es necesario investigar y analizar aquellos aprendizajes imprescindibles para el alumnado ya que no todos ellos tienen la misma prioridad y función en la construcción del conocimiento. Esta divergencia y selección sobre qué es lo realmente necesario enseñar en la escuela reabre un debate interno donde la política y los intereses económicos deben quedar al margen de la construcción del currículum.

Para concluir, sobre los significados hasta ahora recogidos sobre el currículum aludimos a la definición de Stenhouse (2003) como propuesta abierta y reflexiva: “Un C. es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p.28).

### **El currículum desde la pragmática educativa.**

El currículum debe ser pensado y elaborado desde una perspectiva sociocultural para que adquiera un carácter inclusivo capaz de atender a los intereses y motivaciones del alumnado. El medio cultural será trabajado a través de una amalgama de estructuras bien relacionadas entre sí y con un hilo

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

conductor que guíe los conocimientos y contenidos que se prefijen desarrollar en las asignaturas o áreas de conocimiento explícitas en el currículum (Gimeno, 2002).

Skilbeck (1984) describe el núcleo que debe constituir el currículum desde distintos saberes:

- 1) Artes y oficios, que incluyen la literatura, la música, las artes visuales
- 2) Estudios sobre el medio ambiente
- 3) Destrezas y razonamiento matemático con sus aplicaciones, que tienen relaciones con otras áreas: ciencia, tecnología, etc.
- 4) Estudios sociales, cívicos y culturales
- 5) Educación para la salud
- 6) Modos de conocimiento científico y tecnológico
- 7) Comunicación a través de códigos verbales y no verbales relacionados con el conocimiento y los sentimientos
- 8) Razonamiento moral
- 9) Mundo del trabajo, del ocio y estilo de vida. (Skilbeck, 1984, como se citó en Gimeno, 2002, pp.71-72)

Por tanto, será la comunidad educativa quien seleccione los contenidos del currículum, en concreto aquellos que considere más adecuados y acordes al contexto socioeducativo. Desde este marco único las adaptaciones deben ser implementadas por el docente, acomodando su programación didáctica a la diversidad del aula, con el objetivo de trabajar desde los intereses y las motivaciones que manifiesta el alumnado colmando con esta acción los vacíos que encierran los currículum. Hay que tener en cuenta que los contenidos de estos siempre han estado más próximos a los intereses de las clases altas y medias, y por tanto, no son un dechado de imparcialidad (Whitty, 1985; Bourdieu, 1990).

- 5) Se puede hacer mucho por la igualdad de oportunidades educativas de alumnos diversos entre sí, simplemente cambiando la metodología educativa, haciéndola más atractiva para todos, y puliendo los *curricula* de elementos absurdos para cualquier tipo de alumno. (Gimeno, 2002, pp.76-77)

Otra cuestión que añadir es la existencia de una sobrecarga en los programas escolares, en los contenidos de enseñanza y aprendizaje, que perjudica

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

sobremedida a los educandos y favorece la potenciación de prácticas carentes de significado. Existe una valoración generalizada entre el profesorado de la imposibilidad de acometer todos los contenidos previstos en el currículum que además, en cada actualización, se añaden a los ya presentes con afán acumulativo y sin prescindir o revisar la idoneidad de los ya incorporados. Esto favorece la práctica de metodologías transmisoras, precisamente aquellas que cada vez, con más convencimiento, se quieren desterrar. Si a ello se le añade la necesidad de incorporar nuevas competencias y objetivos acordes a las demandas de la sociedad de hoy, a los ya mencionados contenidos, se acaba, si no se afina en múltiples aspectos, por la creación de un currículum sobredimensionado, el cual no deja de ser un obstáculo para el desarrollo de experiencias de innovación pedagógica. Por ello, resulta necesario tanto una reducción de estos como la incorporación de aprendizajes necesarios para el ejercicio de la ciudadanía y sobre todo para desarrollar las capacidades que permitan desenvolverse en la sociedad actual y la del mañana, pero sobre todo una revisión del estado de la cuestión y de los planteamientos ya consolidados, como el referido a qué es lo básico en la educación obligatoria, o más precisamente, a la distinción entre el aprendizaje *básico imprescindible* y el *básico deseable*, que ahonde en la inclusión o no de determinados aprendizajes en los currículum escolares; los primeros: aquellos que si no se alcanzan suponen riesgo de exclusión social; los segundos, aquellos que pueden ser recuperados y, en contraste, no comportan riesgo de exclusión. Ambos, sin entrar en precisiones y de la misma manera que otras dimensiones, han de ser considerados para el proceso de revisión y actualización curricular (Coll, 2007). Por ello, es necesario que tanto las instituciones como los educadores se cuestionen el cómo y el qué enseñar; dos aspectos necesarios para reactivar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje lo que nos lleva de nuevo al estudio y análisis de los currículum.

- c) El nuevo *currículum* reclama metodologías, saberes y destrezas profesionales diferentes, lo que lleva a una alteración en la misma forma de relacionarse con los alumnos, en esquemas de dirección evaluación y control nuevos. (Gimeno, 2002, p.115)

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

Un nuevo currículum no varía la realidad educativa existente, sino que son los recursos humanos quienes hacen posible este cambio. Se entiende que tanto la labor de los educadores como la práctica pedagógica actual no dispone de las herramientas necesarias para hacer frente a las exigencias socioeducativas de la escuela de hoy; por ello, atender a los nuevos modelos educativos exige una transformación pedagógica y organizativa de los centros escolares que implique innovación y formación del profesorado.

Por otra parte, los contenidos educativos y las experiencias del alumnado no se pueden percibir como conceptos aislados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que deben permanecer unidos e inmersos en las áreas de conocimiento, en las experiencias, en los procesos y en el ambiente en que se produce la enseñanza para una composición de elementos básicos que otorgue sentido al currículum. En esta misma tesitura, cuando se habla de mejorar la calidad de la enseñanza esta se entiende no solo como una reelaboración del currículum, sino que además exige un trabajo que tenga en consideración los conceptos expuestos anteriormente y una labor de la comunidad educativa que es quien tiene los recursos humanos para hacerlo efectivo. Por consiguiente, es fundamental atender al contexto socioeducativo y a los intereses y motivaciones del alumnado con el objetivo de facilitar un aprendizaje significativo desde una postura pedagógica acorde al sentido crítico y constructivo del currículum.

Desde una perspectiva global de la educación debemos tener en cuenta también, en el arte de enseñar, el *currículum oculto* como fuente de desarrollo en las planificaciones didácticas. Se puede afirmar que este es un subsistema del currículum que entrelaza teoría y praxis.

La escuela y el ambiente escolar que se crea bajo sus condiciones es un *currículum oculto*, fuente de innumerables aprendizajes para el alumno.  
(Gimeno, 2002, p.109)

Promover un cambio cualitativo en la enseñanza implica realizarlo desde la acción docente; no solo basta con centrar la atención en lo que exige el currículum, sino que la mejora y la innovación reside en gran parte en las

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

metodologías y prácticas pedagógicas. En esta misma dirección, Gimeno (1992) da unas pautas claves sobre el significado del currículum común y de cómo puede ser llevado a la práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

- a) El currículum común responde a la diversidad cultural. Es un currículum que se desarrolla y tiene su razón de ser como respuesta legítima y tolerante con la pluralidad y diversidad cultural.
- b) El Currículum es la base (“core”) cultural compartida, pero no es ni ha de ser exactamente igual para todos.
- d) El currículum común es la base de la educación general o básica que ha de ser además integral. Esta característica típica de la escolarización obligatoria se apoya en los siguientes argumentos: el principio de igualdad de oportunidades educativas; la concepción de la educación como desarrollo integral de la persona y el hecho de que la escolarización, la escuela, es la agencia formativa y socializadora por excelencia en educación.
- e) El currículum común reclama la llamada escuela única y la comprensividad [...]. En una escuela que responda y se articule organizativamente de modo similar en los distintos contextos o ámbitos. Así pues, tres ejes interrelacionados: la política educativa (obligatoriedad escolar y política educativa común a todos los alumnos), las propuestas pedagógicas (currículum común comprensivo con opciones a la diferenciación), y las propuestas organizativas (escuela única, para todos) son las respuestas interrelacionadas que se reclaman y construyen mutuamente.
- f) El currículum común no es necesariamente una determinación centralizada de contenidos cerrados.
- g) Los contenidos comunes no son sólo generalidades inconcretas.
- h) El currículum común prescrito es un referente de la calidad mínima exigible a un sistema homologado de enseñanza. (Gimeno, 1992, como se citó en López, 2004, pp.173-174)

Si se analiza lo citado, el currículum no determina una pedagogía universalista y, en este sentido Diez y Huete (1997) reafirman que “La igualdad pedagógica no es, por tanto, el objeto de la escuela. Se trataría de crecer no para llegar a ser iguales, sino para ser diferentes. Así pues, la respuesta educativa a la diversidad tiene que tener como principio fundamental la individualización de la enseñanza” (como se citó en Arnaiz, 2003, p.182).

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

Igualmente, son muchos los elementos intrínsecos educativos que ayudan a modelar el currículum y lo dotan de significado; la planificación de la enseñanza y su evaluación son determinantes para matizar su funcionalidad. Además, el proyecto curricular puede presentarse como un subsistema del currículum adecuado a las necesidades de cada centro educativo, así como un medio de materialización y adaptación en la actividad docente. Esta puede ser una aproximación razonada del proyecto elaborado en beneficio de mejorar la acción educativa. Este concepto lo encontramos definido en palabras de Bonafé (1991) como “un mediador entre una determinada intencionalidad educativa y social y los procesos prácticos de socialización cultural en el interior de las aulas y de las escuelas” (como se citó en De la Herrán y Paredes, 2008, p.54).

### 2.5. PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Las didácticas, cuya intención es producir conocimiento en los aprendices, encierran diversas formas de proceder. La significación de la didáctica viene definida por González (2008) como “toda acción didáctica es educativa puesto que se refiere a la enseñanza, incluso como arte que se dice en algunos casos, y la enseñanza es la condición de todo aprendizaje; se aprende a significar y a usar los significados desde la potencialidad de la razón; lo que se educa, así, es la razón” (De la Herrán y Paredes, 2008, p.13).

El proceso de enseñanza y aprendizaje es el imperativo de las escuelas y ello requiere un saber hacer de los docentes en sus prácticas pedagógicas. La adquisición de conocimiento es una búsqueda constante en la que juegan múltiples variantes a tener en consideración como son: la creatividad, los intereses y las motivaciones presentes en el alumnado. Este requisito incentiva constantemente su disposición por aprender.

Desde la perspectiva de Bruner (1963) la escuela debe ir más allá de la mera instrucción derivada del currículum con la finalidad de trabajar estructuradamente la naturaleza del aprendizaje y la transferencia de los saberes. Cuando existe un proceso de enseñanza y aprendizaje acorde a la

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

maduración intelectual del alumnado y se le proporciona una adecuada selección de los conocimientos generales, aunque estos no sean específicos, estos irán ampliando su campo de conocimiento progresando adecuadamente. Por tanto, en el proceso educativo la enseñanza estimula un aprendizaje sólido y significativo. Bruner (1963) argumenta cuatro factores que respaldan este posicionamiento:

1. ... es que la comprensión de los fundamentos hace una materia más comprensible.
2. se refiere a la memoria humana. [...] los detalles, a menos que se coloquen dentro de un patrón estructural, se olvidan rápidamente. Estas representaciones simplificadas tienen lo que puede designarse como un carácter regenerativo.
3. ... una comprensión de los principios e ideas fundamentales, [...] parece ser el camino real para una adecuada "transferencia de adiestramiento".
4. ... la estructura y los principios en la enseñanza es que, volviendo a examinar constantemente el material enseñado en las escuelas elementales y secundarias, por su carácter fundamental, uno es capaz de reducir el intervalo entre el conocimiento *superior* y el conocimiento *elemental*. (pp.36-40)

De modo que a partir de la estructura e ideas generales, el aprendizaje y el saber del alumnado será más complejo y específico y se asentará en una sólida base que le ayudará a comprender y transferir el conocimiento desde la significación.

En resumen, la *estructura* potencia la comprensión de los contenidos de las materias; no existe una desconexión de lo aprendido y lo que queda almacenado servirá para reconstruir aprendizajes más detallados; es decir, comprender y aprender conocimientos más específicos partiendo de un saber general permite un doble aprendizaje, por una parte se aprende lo específico y, por otra, el modelo utilizado servirá para entender otros aprendizajes. Todo ello propicia un aumento de la estructura cognitiva.

En esta misma línea y de modo más preciso, los aprendizajes abastecen de mecanismos facilitadores para su constante retroalimentación y, además, permiten una utilidad futura. Según Bruner (1963) existen dos formas en que

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

los aprendizajes persisten en el futuro: “1. mediante su aplicabilidad específica a tareas que son sumamente similares a las que originariamente aprendimos a desempeñar. 2. el aprendizaje temprano hace que el desempeño ulterior de tareas sea más eficiente” (p.26-27).

De ahí que la transferencia del aprendizaje no específico se centre en aprender primeramente una idea general que más tarde pueda ser utilizada como base para otros aprendizajes más complejos en relación a los iniciales. En esta fase se prioriza como factor clave la introducción de un aprendizaje más generalizado y no tanto una habilidad.

El proceso de enseñanza y aprendizaje y su interrelación con el currículum desprenden unas connotaciones obvias, tales como: el establecimiento de un aprendizaje análogo entre todo el alumnado y, la constatación de que el profesorado tenga un buen dominio de los contenidos. Es la comunidad educativa quien tiene el deber de enriquecer este proceso. Asimismo, el currículum debe facilitar ideas factibles que puedan ser materializadas en el aula y que encierren un significado acorde a la contemporaneidad de los sujetos condensando para ello: coherencia, sentido, pragmatismo y funcionalidad; por lo tanto, la búsqueda de conectividad entre currículum y labor docente es esencial para mejorar el proceso educativo.

Es fundamental, por tanto, trabajar con un currículum abierto, flexible y participativo que pueda ser modelado por la comunidad educativa con el fin de adecuar su contenido al contexto socioeducativo para que sea realizable. En este sentido, un proyecto contextualizado necesita de la intervención e implicación de los educadores y exige un compromiso unánime para desarrollar un trabajo cooperativo y colaborativo, unas evaluaciones que valoren la labor docente y unos cambios consensuados para mejorar la planificación y organización, en definitiva, una autocrítica reflexiva.

Algunos de los estudios realizados por Stenhouse han concluido que es de gran importancia emplear la investigación en el aula para la elaboración de métodos y estrategias de enseñanza que mejoren el proceso y, así lo recoge:



## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

... el desarrollo de estrategias de enseñanza no es algo que pueda hacerse *a priori*. Han de ser elaboradas nuevas estrategias por grupos de profesores que colaboren dentro de un marco de investigación y desarrollo. El C. que surja y se comunique a todos los profesionales en general, ha de basarse en el estudio de la práctica obtenida en las aulas escolares. (Stenhouse, 2003, p.54)

El diseño del currículum está basado en objetivos. Su antecedente actual más relevante parte del modelo americano fundamentado en las obras *The Curriculum* (1918) y *How to Make a Curriculum* (1924) de Bobbitt (Stenhouse, 2003). Los términos *finalidad* y *objetivos* empleados en la educación adquieren otro matiz bajo la interpretación de Taba: “Las finalidades son enunciados amplios de propósitos e intenciones: transmitir cultura o desarrollar un modo de vida democrático” (Stenhouse, 2003, p. 90); por otra parte, los objetivos son enunciados más cortos y concretos que hacen referencia a logros más específicos. Esto invita a los docentes a contemplar sendos propósitos a la hora de planificar sus propuestas educativas y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El poder y las posibilidades del C. no pueden quedar contenidos en objetivos, ya que están fundamentados en la idea de que el conocimiento debe ser especulativo y, por tanto, indeterminado en cuanto a los resultados obtenidos por los estudiantes, si éste ha de valer la pena. (Stenhouse, 2003, p.137)

Actualmente, el enfoque técnico del currículum es el predominante en las escuelas bajo el *modelo de objetivos*. Aunque el diseño tiene una estructura bien definida su interpretación puede reconceptualizarse con la inserción de elementos que potencien la creatividad, la autonomía y la flexibilidad dando lugar al desarrollo en el aula de una práctica educativa más participativa y menos instrumental. Es el Proyecto Curricular de Centro uno de los medios técnicos para poder materializar los cambios encaminados a la transformación educativa.

Podemos ver que en el planteamiento de Stenhouse (2003) se antepone, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el *modelo de proceso* al *modelo de objetivos* o *modelo producto* predominante en las escuelas. En 1970 Stenhouse

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

en su *Humanities Curriculum Project*, un estudio basado en la tradición curricular anglosajona, centraba la investigación en la implantación de un método de enseñanza donde la discusión entre grupos se posicionaba como herramienta conductora del proceso desde una visión crítica en la que los profesores asumían un papel de neutralidad en su criterio. El propósito perseguía establecer un clima de comprensión y entendimiento entre las partes adoptando una actitud positiva y democrática. Con el tiempo se ha constatado que con esta forma de trabajo se favorece el desarrollo de lazos sociales.

Tanto el modelo de *proceso* como de *objetivos* se deben tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que ambos son complementarios y potencian un proceso enriquecedor y dinámico. El problema radica en el modo en que los docentes gestionan su práctica educativa y, en esta dirección Stenhouse (2003) alude que “pueden establecerse en la práctica compromisos entre los objetivos y los modelos de proceso, pero [...] el modelo de proceso implica que en la comprobación o la evaluación, el profesor debería ser un crítico, y no un simple calificador” (p.139).

Existe una doble lectura de ambos modelos, el currículum basado en el *proceso* se centra más en la comprensión mientras que, el basado en *objetivos*, emplea la medición de estos mediante pruebas y su atención se focaliza en los resultados. Este último modelo cuantitativo puede generar aprendizajes mecánicos carentes de comprensión y con resultados negativos (Stenhouse, 2003). Por tanto, no se debe obviar que el juicio de valor de los resultados es ponderado por los docentes de acuerdo a unos baremos previamente establecidos.

Los resultados de los alumnos son cuantificados mediante la implementación de diferentes métodos de medición sobre los que se obtienen resultados concluyentes. Para comprender adecuadamente la evaluación es imprescindible recurrir a Harris (1963) quien la define como “la tentativa sistemática de recoger datos demostrativos correspondientes a cambios en el comportamiento de los estudiantes y que acompañan a las experiencias educativas planificadas” (como se citó en Stenhouse, 2003, p.152); y a

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

Cronbach (1963), quien también la caracteriza como la “recopilación y uso de información, a fin de adoptar decisiones en cuanto al programa educativo” (como se citó en Stenhouse, 2003, p.152). Si se analizan ambos significados obtenemos, por una parte, un medio que nos da información sobre el alcance de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y por otra, una forma de conocer la realidad del alcance del proceso de enseñanza y aprendizaje en virtud de los cuales actuar en consecuencia en la mejora de la acción y la planificación educativa. Por consiguiente, la evaluación hay que entenderla desde una mirada constructiva y crítica en beneficio del alumnado y del sistema, tanto de los objetivos marcados como del proceso ligado a los aprendizajes.

Otra cuestión a considerar es el hecho de que el proceso educacional ha de relacionar directamente el método de enseñanza con los procesos de pensamiento que permiten al alumnado indagar y descubrir nuevos conocimientos. Para ello, se precisa conjugar diferentes métodos que favorezcan la intuición y el descubrimiento. Bruner (1963) pone de relieve la importancia de la implementación en las aulas de técnicas que desarrollen el pensamiento intuitivo: un proceso cognitivo que no se basa en un análisis previo o en una deducción lógica. El pensamiento intuitivo nace de la percepción intuitiva del sujeto que se sostiene sobre una sólida base de conocimientos previos adquiridos y conforma un andamiaje estructural sobre el que la intuición opera; una base que permite analizar ya sea por medios deductivos o inductivos. Este modo de análisis Bruner (1963) lo describe como:

La intuición implica el acto de captar el significado, el alcance o la estructura de un problema o situación sin confiar explícitamente en el aparato analítico del oficio de uno. Lo correcto o incorrecto de una intuición decide en definitiva no por la intuición misma, sino por los métodos usuales de prueba. Es el modo intuitivo, sin embargo, el que produce rápidamente hipótesis, el que acierta con combinaciones de ideas antes de que se conozca el valor. (p.93)

Por otro lado, el pensamiento analítico se caracteriza porque los pasos que deben seguirse están bien diferenciados y existe una guía de seguimiento para llegar al objetivo que viene precedido por un proceso deductivo y experimental

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

usando diseños de investigación y análisis estadísticos. Por tanto, no se trata de obviar el pensamiento analítico en favor del pensamiento intuitivo, sino más bien de poner ambos en práctica en el momento más óptimo. Así pues, aprender saberes nuevos, desde la multidisciplinariedad pedagógica, conlleva tres periodos: la *adquisición* de la nueva información y acomodación a la estructura cognitiva, su *transformación* para adecuarla a las necesidades de cada sujeto y la *evaluación* para cerciorar si se ha ajustado apropiadamente la información a la tarea.

### 2.5.1. El aprendizaje cooperativo: diálogo, interacción y colaboración.

Los métodos, prácticas o estrategias de enseñanza y aprendizaje son los recursos de trabajo de los docentes. La instrucción educativa tiene gran repercusión en el proceso de aprendizaje y dependerá de la implicación de estos en las tareas; de modo que, la capacidad de percibir, entender y otorgar significado al aprendizaje depende de la implicación de los docentes en la tarea.

Los sistemas de enseñanza y aprendizaje han ido evolucionando y adaptándose a las demandas de la escuela actual y para ello ha sido necesario investigar e implementar nuevas prácticas encaminadas a la participación, interacción, colaboración y cooperación de la comunidad educativa. Diferentes proyectos con sus métodos y estrategias de enseñanza han sido sometidos a estudio con resultados óptimos, esto es, su implementación en el aula ha logrado mejoras educativas múltiples ya sea en interés, motivación, implicación, investigación, inclusión, comunicación, resultados, etcétera.

El aprendizaje cooperativo, al mismo tiempo de ser una práctica que potencia el aprendizaje significativo, es uno de los planteamientos pedagógicos que aumenta el nivel educativo del alumnado en el que convergen de forma cohesionada la comunicación, la colaboración, el entendimiento, la crítica, el consenso y la gestión, entre otros. Desde esta dinámica Slavin (1985) presenta el método cooperativo como “técnicas que usan *sistemas de tareas cooperativas*, en que los estudiantes pasan gran parte del tiempo trabajando en

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

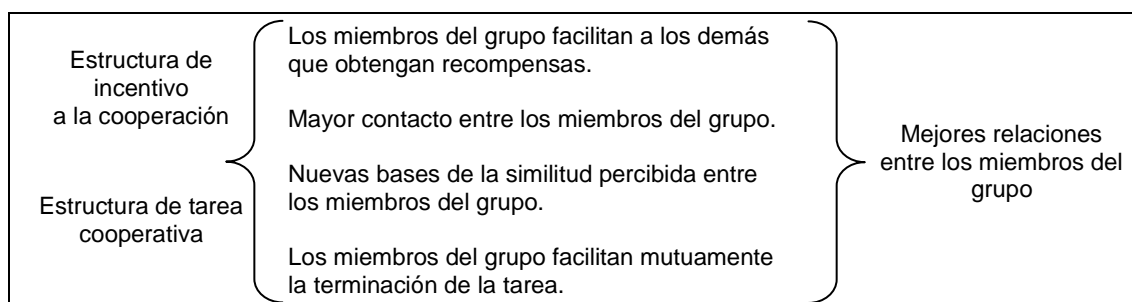
grupos heterogéneos de cuatro a seis miembros. También *métodos para dar incentivos* a la cooperación, y dar a los alumnos reconocimiento, recompensas, u (ocasionalmente) calificaciones basadas en la actuación académica de sus grupos” (p.9). Y siguiendo esta misma línea pedagógica, Pérez (2009) afirma que el método cooperativo se basa “en la propuesta de una serie de estrategias de instrucción sistemáticas y estructuradas que contribuyan a que cada grupo de alumnos, aun siendo de diferente nivel de rendimiento, de sexo opuesto, de diferentes grupos sociales, o con necesidades educativas especiales, puedan trabajar juntos en la consecución de un mismo aprendizaje” (p.448).

Muchos son los estudios que se han llevado a cabo sobre el aprendizaje cooperativo (Michels, 1977; Johnson y Johnson, 1974; Miller y Hamblin, 1963; Slavin, 1977) y que demuestran que es un método pedagógico en el que prima el esfuerzo colectivo con gran participación de las partes implicadas y contribuye a mejorar el nivel educativo del alumnado. Esta realidad viene precedida por algunos matices contradictorios en las tareas propuestas y en los sistemas de incentivos (evaluación) con este método.

Los estudios de laboratorio (estudios que se desarrollaron durante periodos de dos semanas), que llevaron a cabo los diferentes autores mencionados anteriormente, corroboran que la cooperación aporta beneficios positivos en el aprendizaje del alumnado, aunque estos resultados dependen en la forma en que se planteen y estructuren las tareas y las recompensas cooperativas. Como resultado, dependiendo de cómo se organice la cooperación esta puede tener implicaciones positivas o negativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Slavin, 1985).

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

**Figura 1.** Modelo Teórico Simple de los Efectos del Incentivo a la Cooperación y de las Estructuras de Tarea sobre las Relaciones Interpersonales Positivas.



Fuente: (Slavin, 2008)

La innovación educativa requiere que las propuestas conduzcan a la eficacia y éxito escolares y la continuidad de las tareas o nuevas prácticas implementadas esté supeditada a los resultados positivos que se obtengan. Bien es cierto que es muy difícil suplir los mecanismos tradicionales en los que priman la individualidad y competitividad con estas nuevas prácticas que potencian la cooperación y el trabajo grupal, sin embargo, estos nuevos proyectos están proliferando en los centros escolares.

Existen diferentes programas de aprendizaje cooperativo que han sido estudiados empíricamente y cuyos resultados obtenidos han resultado positivos respecto a la meta propuesta. Uno de estos estudios es el método de *Aprendizaje por Equipos* (Student Team Learning) que fue desarrollado por Slavin, DeVries y Edwards (1980) en la Universidad de John Hopkins cuyo fin principal fue el progreso educativo del alumnado. Otro de estos proyectos, basado en el aprendizaje cooperativo, son los métodos de Weigel, Wisser y Cook (1975) que consistían en la combinación de varias prácticas cooperativas que incluían la recopilación de toda la documentación (información, discusión e interpretación) elaborada por el grupo las cuales finalizaban premiando a aquel que hubiera obtenido el mejor resultado. Esta propuesta tenía como objetivo no tanto el rendimiento y la eficacia del alumnado, sino conseguir una mejor relación y comunicación entre el grupo.

El método de aprendizaje cooperativo, en sus diversas propuestas, tiende a que el alumnado comparta sus conocimientos con el grupo. Este intercambio de saberes ayuda potencialmente a cada sujeto en su tarea y favorece además

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

el desarrollo de una actitud responsable. Más allá del beneficio cualitativo que aporta el método cooperativo, este presenta cualidades probadas y potencialmente útiles como mecanismo de atención a la diversidad desde la inclusión en el aula.

Todas las investigaciones realizadas sobre procesos de enseñanza y aprendizaje basadas en el aprendizaje cooperativo como el *STAD* (Student Teams-Archivment Divisions), el *TGT* (Team-Games-Tournament), *Jigsaw II* (Rompecabezas II), el *TAI* (Team Assisted Individualization) y *Aprendiendo Juntos*, entre otros, han dado resultados positivos en una doble vertiente: en los resultados cualitativos, y en la inclusión y mejora de las relaciones e implicación en las tareas y actividades de clase, influyendo de forma ascendente en el progreso académico de los alumnos (Slavin, 1985; Devries, Lucasse y Shackman, 1979; Huber, Bogatzki y Winter, 1981; Slavin y Oickle, 1981). La empatía entre los agentes implicados en estos aprendizajes confronta con los métodos tradicionales de enseñanza, más individualizados y competitivos.

Es preciso remarcar, también, que cuando incentivamos y promovemos el trabajo cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje ineludiblemente estamos proyectando otras muchas cualidades intrínsecas que subyacen instintivamente del trabajo colaborativo como son el aprendizaje dialógico, los grupos interactivos y el aprendizaje activo.

Es destacable analizar más de cerca algunos matices que emergen de todos ellos para conocer los beneficios y mejoras que se observan en los niveles educativos. Por ejemplo, cuando nos referimos al incremento de la participación del alumnado en su propio aprendizaje estamos aludiendo al fomento de un aprendizaje activo donde prevalece el razonamiento y la reflexión de los contenidos que se trabajan de manera transversal y con significados próximos a los intereses de los alumnos.

El aprendizaje activo supone la participación de los alumnos en todos los aspectos del proceso de aprendizaje. Significa también capacitar a los alumnos para que determinen qué y cómo han de aprender.

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

[...] consideran que la escuela tiene la responsabilidad de ayudar a los estudiantes a extender sus preocupaciones más allá de sí mismos y adquirir una ética de servicio y análisis de esas experiencias dentro de las escuelas. (Stainback y Stainback, 2007, p.137)

El aprendizaje dialógico, inherente al aprendizaje colaborativo, sigue la misma dinámica y los mismos objetivos que los métodos citados anteriormente; es decir, tiene unos fines conducentes a mejorar la convivencia entre los grupos y además el rendimiento y calidad educativa del alumnado. En este contexto son muchos los autores que están a favor del diálogo como herramienta de aprendizaje y evidencian sus beneficios sobre los alumnos. Flecha, Padrós y Puigdellívol (2003), impulsores de la creación de las comunidades de aprendizaje en España, manifiestan que “El aprendizaje dialógico (Flecha 1997) [...] permite la educación y formación del alumnado en los contenidos que le harán competitivo en la sociedad de la información a la vez que establece un marco para la interacción orientado hacia la solidaridad, la igualdad y la transformación social” (p.4).

Por otra parte, Alcalde (2006), aludiendo al saber que enmarca el aprendizaje dialógico, asevera que “El aprendizaje dialógico se basa en la importancia y la riqueza que tienen las interacciones en los distintos contextos de aprendizaje y en el diálogo como acto de conocimiento en condiciones de igualdad y validez, lo que genera la reflexión y posibilita el aprendizaje” (p.52).

Además de los aspectos positivos enmarcados anteriormente, el aprendizaje dialógico ejerce una fuerza única para la construcción de una escuela equitativa y contribuye a la superación de las jerarquías inhibitorias del diálogo, de las expectativas negativas, las resistencias a la transformación, el fracaso escolar, la violencia y, las discriminaciones racistas y sexistas entre otros aspectos.

Diversos autores se han referido a la naturaleza dialógica del lenguaje y de la condición humana (Bakhtin, 1981; Mead, 1990; Vygotsky, 1986) así como del diálogo como un requisito indispensable para la convivencia entre personas (Habermas, 1987; Freire, 1997). La perspectiva dialógica en el aprendizaje se puede definir a través de la interacción social entre personas, mediada por el



## **2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas**

lenguaje. A través del diálogo las personas intercambian ideas, aprenden conjuntamente y producen conocimiento, encontrando y creando nuevos significados que transforman el lenguaje y el contenido de sus vidas. (Valls, Doler y Flecha, 2008, p.73)

Las diferentes formas de trabajo en el aula desde la vertiente cooperativa permiten establecer un diálogo y colaboración que favorezca la generación de multitud de habilidades, destrezas y capacidades, así como una mejora global del proceso tanto para el profesorado como para el alumnado. En este sentido Villa y Thousand (1999) afirman que:

Los maestros de las escuelas del siglo XXI deben familiarizarse con los métodos existentes y sentirse estimulados para experimentar nuevas estrategias que faciliten la participación activa de los alumnos en la adquisición, suya y de los demás, de una ética humanista y de servicio público; de destrezas de comunicación, de búsqueda de información y de resolución de problemas, y del currículo troncal que, tanto la escuela como la comunidad, consideren esencia. (Villa y Thousand, 1999, como se citó en Arnaiz, 2003, p.223)

### **2.5.2. Un acercamiento a la pedagogía Montessori.**

La metodología Montessori tuvo sus inicios en Italia a principios del siglo XX donde se fundó la primera “Casa dei Bambini”. Allí es donde la pedagoga María Montessori empezó a desarrollar su método de enseñanza que más tarde se conocería como el método Montessori. El método Montessori gira en torno a 4 principios básicos: la capacidad de aprendizaje de los niños; los períodos sensibles; el ambiente preparado; y por último, el rol del adulto. Estos son los 4 ejes primitivos en los que se fundamenta la enseñanza en sus inicios.

La base pedagógica Montessori sostiene que el niño ha de tener cierta libertad para realizar las tareas elegidas en un ambiente atractivo, cuidado y diseñado para su desarrollo. Estas escuelas son vehículos facilitadores que aseguran un buen clima de aprendizaje en las que las aulas multifuncionales, los materiales didácticos empleados y las actividades individuales y en grupo son varios de sus rasgos distintivos. De las tareas habituales cabe reseñar la parte conocida como “los ejercicios para la vida práctica” que engloba hábitos de la vida

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

cotidiana como saber vestirse, limpiar, recoger, etcétera; es decir, tareas del cuidado personal y ambiental (Helming, 1972).

Las escuelas Montessori no solo potencian el desarrollo de la parte más intelectual, sino que en ellas se otorga la misma relevancia a la vida comunitaria y social de la comunidad educativa. Las aulas son lugares de convivencia en los que se aprende a convivir, compartir, cuidarse y cuidar del otro al ser estas el lugar idóneo para ello, también, para el juego y el aprendizaje (Oren, 1986). Dentro de las aulas se otorga libertad de movimiento con un propósito muy claro, la interacción; las actividades se desarrollan acorde a los intereses y nivel del alumnado; y además, el mobiliario está sujeto a cambios y los materiales didácticos están concebidos para su manipulación. Por otra parte, los educadores son a la vez observadores y guías que acompañan al niño en su libertad de aprendizaje dentro de unos límites preestablecidos. En este ambiente prevalece el orden, la autodisciplina y la adquisición de hábitos de trabajo.

La pedagogía Montessori se asienta sobre unas bases tales como: el ambiente estructurado, el autoproceso e individualidad, la libertad y espontaneidad, los períodos sensibles de maduración, el ritmo de aprendizaje, el equilibrio emocional y el orden, principalmente, que cada una de las escuelas complementa con su ideario (Helming, 1972; Oren, 1986).

Se puede afirmar que los logros educacionales de estas escuelas son notables, sin embargo, no es el único de sus objetivos; deja claro que su fin no es un aprendizaje acelerado a temprana edad ni una acumulación de aprendizaje, sino que se vela por que el niño, por iniciativa propia, dentro de todas las áreas que se le ofrece y en un ambiente favorecedor, muestre interés por aprender. Si bien, este aprendizaje finaliza con logros educativos de éxito (Oren, 1986).

Eugene Haggerty, fundador de la primera escuela Montessori en San Francisco, *Montessori Gateway*, elaboró un cuadro-resumen donde muestra las principales diferencias con la escuela tradicional. Entre algunos de los rasgos del método Montessori destacan: la formación de uno mismo es la motivación

## **2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas**

principal; no existe la división en grados (los lapsos son de dos o tres años); los alumnos trabajan en mesas grupales con libertad de movimiento; las aulas poco disruptivas; los niños desarrollan, individualmente o en pequeños grupos, su plan de estudios adaptado a su propio ritmo de aprendizaje, es decir, no tienen un tiempo limitado para trabajar un contenido en el día a día (Oren, 1986).

Por último, en cuanto a la formación del profesorado, cabe reseñar que la comunidad educativa Montessori está compuesta por educadores formados por la Association Montessori Internationale Montessori (AMI).

### **2.5.3. Fundamentación de la educación Waldorf.**

La doctrina de la antroposofía es la base sobre la que se asienta la educación Waldorf y se sustenta sobre la “sabiduría del hombre” a la vez que se centra en una nueva forma de ver e interpretar el mundo a través del ser humano.

La antroposofía permite descubrir, desde una manera más íntima, las relaciones existenciales entre la naturaleza, el hombre y el cosmos. El impulsor de este conjunto de principios antroposóficos fue el pedagogo Rudolf Steiner quien transfirió la experiencia, cimentada en la ciencia, hacia una introspección y ampliación de la conciencia humana. A partir de la interrelación de la experiencia, la ciencia y la conciencia formuló las bases para la implementación de la espiritualidad en la interacción con el entorno de la vida cotidiana. Este trabajo de interconexión intrínseco a la persona aúna pensamiento, sentimiento y voluntad, y permite descubrir el sentido intangible de la existencia y de la vida. Según la antroposofía no sólo permite lograr un mayor conocimiento del hombre, sino que además asiste a la persona que recibe sus conocimientos y los utiliza para alcanzar un nuevo dominio de su vida en múltiples ámbitos (Steiner, 1924).

Lo más destacable de Steiner, por tanto, es su pedagogía impulsada desde la base de la antroposofía. En 1919 junto con Emil Molt, director de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria en Stuttgart, abrió la primera escuela mixta Waldorf para educar, mayoritariamente, a los hijos de los obreros. Steiner interpreta la

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

educación en base a sus convicciones filosóficas antropológicas en las que existe la necesidad de despertar la capacidad del educando en sus diferentes destrezas y aptitudes, y donde el maestro debe recurrir a la antropología para su propia formación y para llegar a alcanzar la imagen global del hombre que fundamenta el método Waldorf (Steiner, 1921; Clouder, 2002; Carlgren, 2004); cabe añadir también que esta pedagogía queda alejada de cualquier manifestación doctrinaria.

En junio de 1921, al cumplirse dos años de la primera escuela Waldorf, tuvo lugar un ciclo de ocho conferencias en Stuttgart donde Steiner y la comunidad educativa reflexionaron y debatieron en torno a la práctica y el método de enseñanza. En estos encuentros se asienta el origen de la estructura de la enseñanza de las actuales escuelas Waldorf. A lo largo de las sesiones, se fueron perfilando los aspectos que deberían definir la enseñanza de la pedagogía Waldorf. En la cuarta conferencia, Steiner (1921) prepondera un principio clave en la enseñanza fruto de la antropología el cual manifiesta que: “El elemento anímico-espiritual que ha de prevalecer como elemento imponderable en la Escuela Waldorf, no lo introduciremos por medio de la enseñanza antropológica, considerando que esta Escuela de ninguna manera debe estar al servicio de alguna concepción del mundo o de algún dogma (...)” (p.36). Por consiguiente, la esencia de la antropología reside en el maestro, quien ha sido formado en base a los principios antropológicos, que más allá del conocimiento de los contenidos meramente intelectuales concibe que el pleno desarrollo cognitivo del niño se adquiere alcanzando un equilibrio entre lo anímico-espiritual y lo físico-corporal (Steiner, 1921).

En las diferentes sesiones se fueron analizando minuciosamente los logros alcanzados en los dos años de existencia de la primera escuela Waldorf y entre las observaciones recogidas detectaron la falta de un aprendizaje sólido:

... mucho hemos progresado en el arte de inculcar los temas de enseñanza y de conducir a los niños para que momentáneamente los capten; pero todavía no hemos logrado cabalmente lo que es indispensable para que el aprendizaje se convierta en permanente posesión del escolar, es decir, que se deposite en su personalidad, de tal manera que con ella crezca el conocimiento [...].

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

Podríamos formular, pues, con base a nuestra práctica del aula, la candente pregunta: ¿cómo lograr mejor que el niño retenga lo aprendido como patrimonio permanente? (Steiner, 1921 pp.1-2)

Steiner en sus escritos recoge que la plenitud del aprendizaje solo es posible alcanzarla en un estado de desarrollo cognitivo pleno en el que la enseñanza debe interrelacionar la coexistencia de la parte intelectual, espiritual y emocional del individuo. Como parte íntegra de la enseñanza “una educación e instrucción que no descansen en un conocimiento autentico del hombre, no podrán realizar su cometido de adaptar el contenido de la enseñanza a la realidad de la vida” (Steiner, 1921, p.26).

El plan de estudios que propuso conjuntamente con los docentes en los encuentros de junio de 1921 deja entrever una de las características distintivas de las escuelas Waldorf: el trabajo de los contenidos o materias por periodos. Steiner afirmaba que el aprendizaje de una materia no puede ser interrumpido a lo largo de sus diferentes fases, es decir, cualquier contenido para que sea aprendido debe ser interiorizado desde la significación otorgada por el aprendiz. Steiner ejemplifica en sus exposiciones cómo el aprendizaje necesita de tres elementos; estos son: las características más objetivas, el enjuiciamiento y lo interpretativo, esto es, los tres sistemas del hombre que comprenden un mundo espiritual, un mundo psíquico y un mundo material (Steiner, 1921). Estos son elementos que establece como indispensables para adaptar la enseñanza al proceso vital de desarrollo del niño y, por lo tanto, uno de los objetivos en los planes de estudio es salvaguardar el proceso vital del aprendizaje del niño en las diferentes temáticas; esto exige que durante algunas semanas se trabaje sobre el mismo tema (Steiner, 1921) y por ello sea incompatible establecer estructuras en que las distintas materias se yuxtapongan en los periodos convenidos para cada contenido lo que impedirá una interconexión de los aprendizajes en el proceso de maduración del niño en la materia propuesta.

Otro de los aspectos destacables es la enseñanza de las artes y de los oficios en la que el desarrollo motor debe acompañar inexorablemente al crecimiento

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

de la parte intelectual del aprendizaje. Tanto la parte intelectual y manual-artística se encuentran interconectados, por ello, la pedagogía Waldorf recoge en el plan de estudios la ampliación de la parte humanística-artística que abarca distintas actividades como la talla de madera, la costura y el patronaje, la música, el teatro y la eurytmia; en definitiva, aprendizajes que deben, según su parecer, acompañar al niño en su crecimiento.

La lógica no se circunscribe al cerebro humano, sino que se ubica en el organismo humano integral, apreciaran en su verdadero valor el alcance de las prácticas de mera habilidad. Mi exigencia de que, en la Escuela Waldorf, también los muchachos aprendan a tejer y otras cosas similares, no fue simple capricho: en esta actividad manual se va generando algo que eleva substancialmente la capacidad de juicio, capacidad que virtualmente no se desarrolla cuando puramente se imponen ejercicios lógicos. (Steiner, 1921, p.31)

Para concluir, en las últimas sesiones se reflexiona sobre la necesidad de explorar el momento transitorio de la adolescencia y los cambios existenciales que se producen en el individuo en esta etapa y por supuesto los cambios que la enseñanza requiere para ello. Steiner, en la clausura del ciclo de conferencias de 1921, deja además patente la relevancia de la adaptabilidad pedagógica: "... en todas mis consideraciones pedagógico-didácticas: la acción educativa depende de nuestra autoformación y de nuestro modo de situarnos en el mundo. También me he referido, al respecto, a cuán importante es nuestra auto-preparación para acertadamente enfocar la enseñanza en la etapa adolescente" (Steiner, 1921, p.86).

### EPÍLOGO: UNA VISIÓN GLOBAL DE LA EDUCACIÓN Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

La revisión de algunas de las más destacables pedagogías pretéritas, desde Rousseau hasta hoy, permite identificar y poner en valor los planteamientos que en esta materia han ido destacando o incluso constituyéndose en fundamento de las actuales corrientes pedagógicas. Puesto el foco, por su emergencia y repercusión, en la transformación de los centros, la pedagogía crítica, la pedagogía de la complejidad y la pedagogía por objetivos, se va conformando la argumentación.

Posteriormente, se ahonda en el concepto de *calidad educativa* en aras de definir sus fines integrales y se cuestiona la excelencia escolar como objetivo último por la ambigüedad subyacente de sus presupuestos artificiosos y las derivas en sentido contrario en las que puede incurrir; entre ellas: el fracaso escolar. A ello contribuye la hegemonía del currículum y la evaluación preceptiva de sus contenidos, ambos puntos definitorios del rasero entre éxito y fracaso que definitivamente pueden no evidenciar ni tener correspondencia con la realidad de los estudiantes.

Se elucida por tanto el arbitrio del éxito y fracaso escolares en el hecho de la artificiosidad de sus fronteras o límites, cuestión que entronca con los estándares establecidos sobre el capital cultural de la clase media, lo que inexorablemente desencadena desigualdades y pone en entredicho la cultura como valor de progreso. De este modo la institución escolar no solo refleja las desigualdades sociales, sino que contribuye a mantenerlas, lo que degenera de los principios de igualdad de oportunidades y obliga a repensar el papel de la escuela en la sociedad actual. Una escuela que no se actualiza al ritmo de la sociedad y resulta por ello anacrónica. Es por tanto necesario reorientar o redirigir los múltiples aspectos y recursos que intervienen en la educación como son: la tarea docente (proceso de enseñanza y de aprendizaje, y prácticas pedagógicas), la organización y gestión de los centros, así como el desarrollo o aspecto curricular. Todos ellos en estrecha relación y por tanto determinantes de los destinos de la educación. Por tanto, para que los cambios sean

## 2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas

significativos y no meros remiendos, y para su buen funcionamiento, la intervención ha de ser sistémica y articulada, de abajo a arriba, porque la implicación de la acción docente en el cambio es capital.

En cuanto a la reforma educativa por vías legislativas, así como los currículum en ella desarrollados y cuyos contenidos evolucionan de la homogeneización hacia esquemas integradores, teniendo la atención a la diversidad como divisa, sucede, sin embargo, que este cambio no la exonera de su carácter administrativo ni de la carga técnico-burocrática que acarrea; de ahí la importancia del desarrollo ulterior del currículum en cada centro educativo, para que, en virtud del contexto sociocultural que lo caracterice y desde una perspectiva inclusiva, se acomode a la diversidad del aula.

Por otra parte, la sobrecarga de los programas deriva en prácticas carentes de significado y por tanto es necesario que tanto las instituciones como los educadores cuestionen el cómo y el qué enseñar. Un nuevo currículum no varía la realidad educativa, sino que son los recursos humanos quienes hacen posible este cambio; por ello, los nuevos modelos educativos exigen una transformación pedagógica y organizativa de los centros escolares que implique innovación y formación del profesorado. De este modo, promover un cambio cualitativo en la enseñanza implica realizarlo desde la acción docente. No solo basta centrar la atención en lo que exige el currículum, sino que la mejora e innovación residen en gran parte en las metodologías, proyectos y prácticas pedagógicas.

Además, son muchos los elementos intrínsecos de la educación que ayudan a modelar y dotar de significado al currículum, entre los que la planificación de la enseñanza y su evaluación son determinantes para matizar su funcionalidad. De esta manera, el proyecto curricular puede presentarse como un subsistema del currículum adecuado a las necesidades de cada centro educativo, así como un medio de materialización de las adaptaciones e innovaciones de la actividad docente. En esta línea, se avanza también sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sus estructuras y transferencias, la diversidad de prácticas



## **2. Una Visión global de la educación y prácticas pedagógicas**

pedagógicas, y asimismo en su interrelación con el currículum, la labor docente y la investigación en el aula.

Así llegamos a un somero análisis del currículum, del modelo “de proceso” y “de objetivos”, y a la evaluación, como elementos necesarios del proceso de enseñanza y aprendizaje directamente relacionados con la mejora de la acción y planificación educativas.

Para acabar, se atiende a la relación entre los procesos de pensamiento y los diferentes métodos y prácticas de enseñanza, poniendo el foco en el aprendizaje cooperativo por su potencialidad para el aprendizaje significativo y de mejora del nivel educativo del alumnado, así como en los rasgos caracterizadores de las metodologías renovadoras hoy vigentes: Waldorf y Montessori; de ahí, la proliferación de proyectos innovadores cooperativos en diversos centros escolares, entre los que destacan algunos de ellos por los buenos resultados obtenidos en calidad, rendimiento e inclusión.

## **Capítulo 3.**

**La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red**

### 3.1. FUNDAMENTOS DE LA FORMACIÓN, PROFESIÓN Y PROFESIONALIDAD DOCENTES

Desde hace algún tiempo la carrera y profesión docentes se encuentran estancadas. No es extraño por tanto que en los últimos diez años más de la mitad de los países de nuestro entorno hayan implementado reformas que afectan a la profesión docente (Moya y Manso, 2019). A este respecto, el replanteamiento de la carrera docente implica una formación constante para el perfeccionamiento de sus conocimientos, experiencias y saberes ya que según Fullan y Hargreaves (1999) el motor capaz de generar el cambio en las escuelas reside en los recursos humanos, en “un *profesionalismo* docente con una práctica más exigente, una insistencia de trabajo en equipo y una capacitación permanente” (p.12).

Esta situación se debe a que el docente de la escuela de hoy se enfrenta a unas demandas en el dominio de su labor mucho más amplias y complejas en las que la parte psicosocial ocupa un lugar determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, no basta con tener adquirido el conocimiento de los contenidos, sino además tener asumidas ciertas destrezas sociales, comunicadoras y de liderazgo.

Esto responde al hecho de que la base de la era educacional en la que estamos inmersos se asienta en la sociedad global del conocimiento y la información; una sociedad posmoderna, cuyos rápidos cambios sobrevenidos en las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales han concebido un mundo hiperconectado, sobreinformado y ruidoso que en el ámbito educativo requiere de un sistema reajustado al efecto dotado de profesionales versátiles, y atentos a las circunstancias cambiantes, que entiendan el nuevo contexto y en concordancia sepan reorientar sus prácticas y con ello su profesionalidad. En conjunto, para obtener, previendo las nuevas necesidades, el máximo provecho de las contingencias del nuevo marco en el que se circunscribe la educación actual.

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

De este modo, tan palmario es que las notas que definen al profesional docente de hoy se alejen exponencialmente de la imagen del docente al uso, como que la profesión y más en concreto su formación (inicial, inductiva y permanente) deje de responder a los inveterados patrones cuyos fundamentos ni se acomodan ya al tiempo presente ni responden a las exigencias que se esperan de ella.

De hecho, ya ha pasado casi medio siglo desde que surgiera en el Reino Unido la idea de la formación permanente del profesorado “centrada en la escuela”; idea que fue extendiéndose a través de las publicaciones y actividades del *Advisory Council for the Supply and Training of Teachers* (Consejo asesor para el apoyo y entrenamiento de los profesores: ACSTT) o la publicación del *Making INSET Work en 1978* (El trabajo de la formación permanente del profesorado) y que tuvo gran impacto en la difusión e implantación de actividades de **formación permanente del profesorado** desde una nueva perspectiva. Para dar cuenta de algunas de las apreciaciones que se referían, sirva la asombrosa actualidad de la siguiente publicación de 1974:

Se aprecia un creciente interés por basar determinadas actividades de formación permanente más cerca de las preocupaciones de los grupos que operan en la escuela (equipos de departamento, consejeros de dirección, el conjunto de la plantilla), o por centrarse sobre un problema o innovación específicos, y, para ciertos objetivos, este método puede ser más eficaz que el curso impartido por determinados profesores (ASCTT, 1974). (Elliott, 1990, pp.235)

Se hacen entonces tres distinciones conceptuales: “1. Entre la formación permanente que beneficia a la escuela como institución y la que beneficia al profesor como sujeto individual [...] 2. Entre el desarrollo del personal y el desarrollo del currículum [...] 3. Entre la formación permanente del profesorado centrada en la escuela y basada en ésta” (Elliott, 1990, pp.235-244-247).

Se pone de relieve la importancia de que la formación permanente del profesorado incida en una formación en la que prime las necesidades funcionales de las escuelas, centrándose en los intereses generales que

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

emanan de estas para convertirse en una herramienta capaz de intervenir y atender sus necesidades, así como de proporcionar los recursos necesarios en beneficio del conjunto; todo ello sin desatender las necesidades de formación personal que cada individuo necesite para su crecimiento personal como docente (Elliott, 1990).

Sin embargo, actualmente, la formación permanente del profesorado, la cual se considerada un deber profesional, no parece haber contribuido sustancialmente en la mejora de la práctica docente en las escuelas. Alguno de los análisis de esta ineficacia indican que tampoco puede esperarse que la formación de los docentes cambie a través de cursos y diplomas la práctica docente; por eso, “La literatura sobre este asunto es clara en señalar que la práctica docente mejora mediante acciones muy cercanas a la escuela, con apoyos, con acompañamiento, con tutoría, con modelaje, y también con cursos, claro, pero no sólo con éstos. Es evidente que también hay que mejorar la formación inicial de los docentes” (Rueda et al., 2014, p.196). De manera que no es extraño que tanto el modelo de profesión como la formación permanente sean cuestionados y objeto de tanto debate.

Algunas de las causas que han favorecido el replanteamiento de la labor y formación docentes se pueden encontrar en gran parte en los resultados que recoge el sistema escolar (bajo rendimiento, absentismo, segregación, etcétera) y en la desafección del profesorado (en lo tocante a la implicación, preparación y compromiso con el proyecto), además de otros aspectos educativos e institucionales que han potenciado la despersonalización de los centros educativos. También, existen circunstancias que influyen directamente en la merma de la labor docente como pueden ser la sobrecarga de trabajo (mayor diversidad en las aulas, temario, objetivos curriculares, burocracia, etcétera), el individualismo y aislamiento (un hábito que inunda gran parte de la actitud del profesorado), la falta de movilidad y estímulos, y por defecto, el escaso liderazgo (Fullan y Hargreaves, 1999; Fink, 2008; Rey, 2008).

La constatación de que la formación docente demanda no solo un aprendizaje más pragmático, capaz de responder a las expectativas y necesidades

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

educativas, sino además, la posibilidad de compartir experiencias con otros colectivos provenientes de diferentes sectores no solo educativos para aprender con ello a desarrollar nuevas prácticas pedagógicas, viene de largo.

Lo que es un hecho es que la parte vivencial debe ocupar un espacio importante en la formación del profesorado. Fullan y Hargreaves (1999) ya hacen mención del **profesionalismo interactivo** como fuente de crecimiento, interacción y desarrollo de los docentes mediante la *acción*, un grupo que incluye directores y personal no perteneciente a la escuela. Conjunto humano que permita establecer lazos perdurables que posibiliten el desarrollo de medidas que favorezcan la construcción de escuelas sostenibles, elaboradas desde la reflexión crítica y el diálogo, con el compromiso de la comunidad educativa. Lo que se evidencia desde este profesionalismo interactivo es que “los docentes adquieren una responsabilidad más radical cuando abren las puertas del aula y se comprometen en el diálogo, la acción y la evaluación de su trabajo con otros adultos dentro y fuera de la escuela” (Fullan y Hargreaves, 1999, p.14).

Cabe aquí matizar, siguiendo la distinción que sobre **profesión y profesionalidad docentes** precisan Manso y Moya (2019), que la primera hace referencia a “los elementos que estructuran las prácticas profesionales del profesorado”, mientras que la segunda se enfoca en “los elementos que dan forma a las prácticas educativas a partir de las posibilidades generadas por la estructura”, o lo que es lo mismo, el “conjunto de elementos culturales que dan forma al modelo de profesión generando prácticas educativas reconocibles y reconocidas” (p.15).

En conjunto, queda reflejado que la situación que atraviesan las instituciones educativas demanda una formación de base adaptada a las demandas actuales así como unos planes de formación activos y efectivos de formación permanente del profesorado que deben incluir, por una parte, el trabajo desarrollado por las instituciones de enseñanza superior de educación junto con la comunidad educativa de los centros escolares y, por otra, la necesidad de una actuación formativa de campo enfocada en la detección de deficiencias

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

del sistema para trabajar directamente sobre ellas; se puede añadir a lo anterior, la necesidad de creación de espacios de encuentro para el crecimiento personal e intelectual del profesorado (Elliot, 1990; Skinner, 1978; Ken y Fox, 1980). Así pues, no hay que obviar la inclusión en estos grupos de formación y trabajo de otros agentes externos al ámbito educativo.

Cabe añadir, además, que la formación permanente del profesorado se retroalimenta del propio trabajo, de las experiencias compartidas con el grupo y de los aprendizajes dispuestos con otros colectivos externos a la educación; sin embargo, para que exista una reciprocidad productiva de las experiencias educativas debe primar la voluntad de cambio de la actividad docente que requiere el *profesionalismo interactivo* que comprende: “las culturas de trabajo en equipo; las normas de mejora sostenida donde las nuevas ideas se buscan dentro y fuera del escenario propio; la reflexión en, sobre y para la práctica [...] individual, junto con la evaluación y el desarrollo colectivos; una mayor destreza, eficacia y satisfacción en la profesión docente” (Fullan y Hargreaves, 1999, p.109).

Asimismo, el crecimiento de la competencia intelectual y pedagógica del profesorado también debe darse en el interior de la escuela. El trabajo diario que desarrolla el docente debe ir acompañado de un aprendizaje permanente junto con el resto de la comunidad educativa, dado que la interacción y colaboración con el resto de profesionales propicia sinergias significativas que otorgan mayor efectividad en el rendimiento del profesorado e implícitamente en la escuela.

En consecuencia, no es de extrañar que en los últimos 15 años, desde el, para algunos autores, informe impulsor de los cambios en materia de profesión docente (*Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*), se hayan publicado desde diversos organismos internacionales (OCDE, UNESCO, OEI, etc.), o desde la renombrada consultora McKinsey, numerosos informes en este sentido y que más de la mitad de los países de nuestro entorno hayan establecido en los últimos 10 años reformas específicas a este respecto.

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

En esta línea existen proyectos cuyas propuestas, de forma genérica, se orientan hacia la formación del profesorado del siglo XXI; en este sentido Stoll y Fink (2004) plantean siete puntos básicos:

*Comprender el aprendizaje.* Significa conectar con el conocimiento que permanentemente se está generando sobre el aprendizaje del alumnado.

*Conocimiento de contenidos.* Implica ponerse al día y actualizarse en relación con los contenidos específicos de la disciplina.

*Comprensión pedagógica.* Tiene que ver con unir la comprensión del aprendizaje del alumnado con el conocimiento de contenidos para desarrollar una enseñanza eficaz.

*Comprensión de emociones.* Supone reconocer que el aprendizaje es una tarea emocional y por tanto los docentes tienen que aprender a conocer las respuestas emocionales del alumnado, y crear compromisos emocionales y lazos con y entre los alumnos.

*Conocer los fundamentos del cambio.* Los docentes necesitan saber qué puede suceder en el futuro para ubicar la tarea, pero también tienen que saber la incertidumbre y el conflicto.

*Nuevo profesionalismo.* A partir de conocer la enorme dependencia de lo que ocurre en los centros y en el entorno, implica saber crear y formar parte de un mundo responsable con la comunidad, pero también estar dispuestos a un enfoque profesional orientado a la investigación sobre el trabajo.

*Metaaprendizaje.* Supone estar dispuesto y convertir en una rutina mental la reflexión sobre el propio aprendizaje. (Stoll y Fink, 2004, como se citó en De la Herrán y Paredes, 2008, pp.198-199)

En este sentido, buena parte del profesorado es muy consciente del desajuste y las limitaciones del actual modelo de profesión y, por tanto, de la necesidad de cambios; barreras que en buena medida y pese a las debilidades estructurales inherentes a dicho modelo son superadas en muchas ocasiones gracias a su compromiso y sentido de la profesionalidad. En definitiva, “la fortaleza en el sentido de la profesionalidad del profesorado compensa, en muchas ocasiones, la debilidad estructural del modelo de profesión” (Manso y Moya, 2019, p.29). Son estos mismos docentes quienes impulsan y reclaman con sus iniciativas de cambio la transición entre modelos, por eso es tan importante su voz a la hora de reestructurar o acometer cualquier de ellas, así como su consideración como interventores del proceso en paralelo con los diseñadores y redactores de leyes y decretos en la materia; en suma, de



### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

prescripciones externas. Un proceso que hoy más que nunca debe ser bidireccional y situar a los de “abajo” en el mismo plano que los que ocupan la parte administrativa y burocrática; entre otros motivos, para que la regulación de la profesión incida sobre todo en el aspecto formativo y educativo y no tanto, como sucede, en el administrativo. En este sentido es esclarecedora la reflexión que sobre este aspecto declaran Darling-Hammond y Lieberman (2012): “Uno de los aspectos clave en la profesionalización del profesorado es el papel que tienen los docentes y las organizaciones que los representan en las áreas de desarrollo de políticas educativas y de asignación de recursos” (OCDE, 2018, p.80).

Todo ello no exclusivamente a título individual, sino también desde el marco de proyectos innovadores desarrollados por la inquietud de equipos humanos cuyo propósito bien claro es la mejora de la calidad de la enseñanza y de su ejercicio profesional para conseguirlo. En este sentido se manifiestan Manso y Moya (2019): “Conviene recordar, no obstante, que en el seno de los centros escolares se ha hecho mucha renovación y se han desarrollado experiencias con éxito de las que cabe derivar elementos para definir el modelo de formación por el que abogar” (p.31).

La conceptualización de la formación docente a lo largo de los años, como ya se había adelantado anteriormente, ha ido adaptándose a los nuevos tiempos y ha puesto el foco en la evolución del proceso de enseñanza y aprendizaje, además de en los contenidos a tratar y de cómo adecuarlos a las necesidades e intereses del alumnado. De este modo el qué, el cómo y el para qué enseñar, junto con los procedimientos, medios y contextos son actualmente los fundamentos y las herramientas que configuran el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la reflexión y la crítica (González, 2008). Es por esto que el desarrollo de la profesionalidad docente comprende aspectos múltiples que confluyen en relación a su quehacer y se encuentran ligados a su formación, al ecosistema digital, la evolución de la escuela, al proceso colaborativo entre sus miembros, así como, al trabajo individual y reflexivo, y a la evaluación de sus prácticas y procedimientos. De modo que la transformación educativa es un aspecto multidimensional de esta concepción ampliada de la profesión.

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

Así pues, de lo que no cabe duda es que los docentes ocupan un papel relevante y de que su profesionalidad se identifica por su figura polifacética de **profesor-investigador-innovador**. Esta perspectiva centraliza su actuación en diferentes puntos como:

a)... la *necesidad del cambio*, [...] implica un cambio de actitud y adquirir nuevas competencias profesionales; b) la *aplicación práctica de la investigación-acción*, como elemento de mejora de la propia práctica profesional y por tanto la innovación; c) el *trabajo en equipo*, lo que le exige nuevas destrezas sociales [...]. Todo ello configura una nueva concepción del centro educativo y su sistema relacional, valores y estructuras; d) la *existencia de otros protagonistas* (familia, medios de comunicación, otros profesionales) con los que tiene que relacionarse; e) la *presencia de otros medios* (las nuevas tecnologías). (De la Herrán y Paredes, 2008, p.322)

Esta forma de proceder conlleva una actitud crítica y reflexiva en su forma de enseñar, así como una estrecha colaboración con la comunidad educativa para el desarrollo del ejercicio docente, así como para, desde una perspectiva amplia, la evaluación del sistema escolar. Es por ello que las habilidades, las destrezas, las capacidades y los conocimientos prevalecientes en los educadores se relacionen con el conocimiento del contexto del entorno; la capacidad de reflexión de la práctica; el desarrollo de una actitud autocrítica y constructiva; la flexibilidad, iniciativa, decisión y trabajo en equipo; y, el auto-perfeccionamiento, compromiso y transformación hacia la mejora continua (Tejada, 1998).

Bajo esta perspectiva la reconceptualización de la figura docente y su forma de actuar se caracteriza según Kincheloe (2001) por estar:

1) orientado a la indagación; 2) socialmente contextualizado y consciente del poder; 3) comprometido con la creación del mundo; 4) dedicado al arte de la improvisación; 5) cultivador de la participación situada; 6) expandido por la inquietud hacia la reflexión crítica, tanto propia como social; 7) comprometido con una educación democrática autodirigida; 8) sensible al pluralismo; 9) comprometido con la acción; 10) preocupado por la dimensión afectiva del ser. (Kincheloe, 2001, como se citó en De la Herrán y Paredes, 2008, p.49)

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

Después de todo, con este pensamiento reflexivo, el profesor obtiene los mecanismos necesarios que le permiten conocer a fondo la realidad social del alumnado y elaborar propuestas educativas enriquecedoras.

Asimismo, y para dar solidez a estos argumentos, estos aspectos que desde el punto de vista científico se esperan de los profesionales docentes para el nuevo modelo profesional pueden ser complementados con los resultados de la encuesta *Debate Docente* diseñada y realizada en el 2018 por el Proyecto Atlántida, la Fundación COTEC y la REDE (Red por el Diálogo Educativo) sobre las características esenciales que se esperan de un docente. Cabe apuntar que la gran mayoría de los encuestados (más de un 85%) son o han sido docentes. Si centramos la atención en el ítem *perfil docente* los datos ilustran las prioridades que según los encuestados deberían caracterizar a los docentes de hoy y que por orden de porcentajes serían las siguientes: empatía y gestión emocional de los alumnos (78%), conocimiento y aplicación de metodologías didácticas activas (69%), gestión de aula (62%), conocimiento de la materia que se imparte (59%) y trabajo en equipo (58%), estrategias de atención a la diversidad (48%), la capacidad de relación con las familias y el entorno (28%), competencia digital (26%); y por último, con una valoración insignificante: el expediente académico (10%). En su conjunto: “una combinación de competencias académicas y didácticas (conocimiento de la materia, metodologías activas), competencias sociales y de gestión (empatía y gestión emocional, gestión de aula) y compromiso profesional colectivo (trabajo en equipo)” (Manso y Moya, 2019, como se citó en Cortázar et al., p.50).

Por otra parte, si atendemos al aspecto cualitativo de los docentes, aquel que según el Informe Mckinsey (Barber y Mourshed, 2007) es el techo de todo sistema educativo, se pueden destacar dos aspectos cabalmente imbricados; en primer lugar, la desconsideración sistémica de la educación y de los procesos educativos Hargreaves y Fullan (2014); y en segundo, como correlato del anterior, la perspectiva individualista ya caduca del docente “modelo” que con desatino centra toda la responsabilidad de la calidad del sistema en la calidad de sus docentes. De hecho, el “error” Mckinsey (Fernández Enguita, 2017) responde al hecho de que “una organización es siempre algo distinto de

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

los elementos que la forman. El todo es distinto de la suma de las partes. Y perjudicial porque al centrar exclusivamente la atención en los profesores de manera individual ignora la enorme importancia que tienen las organizaciones, los recursos y las culturas escolares para la mejora escolar” (Magro, 2019, p. 189). Además, esta organización es un subsistema integrado en un sistema en el que confluyen instituciones del ámbito educativo y aquellas que sin serlo se relacionan con él. De facto, si atendemos a los problemas que pueden obstaculizar la calidad de la enseñanza (OCDE, 2019) uno de los más significativos, según la opinión de los directores de las escuelas entrevistados y respecto a los recursos humanos, es el de la falta de personal de apoyo (53% en Primaria y 42% en Secundaria), representando la escasez de personal cualificado un problema solo para el 14% y 6% de los directores en las mismas etapas educativas respectivamente.

Un apunte más contra el débil argumento reivindicativo del docente modelo es que los más aptos, los excelentes, no dan para cubrir toda una profesión, pero sobre todo por la dificultad de establecer los términos que caracterizan tal excelencia, así como su transferencia del modelo teórico al pragmático.

Por estas razones, ahora con mayor intensidad, se hace necesario ensalzar el valor de las instituciones escolares como **comunidades profesionales de aprendizaje** caracterizadas por el profesionalismo colaborativo que gracias al aprendizaje interactivo, integrado, observacional y reflexivo de la experiencia colectiva posibilita la toma de decisiones colegiada, consensuada y en definitiva horizontal y democrática. Las posibilidades de estas comunidades, además, tienen su fundamento y razón de ser en el hecho de que “la colaboración profesional y la construcción de capital social entre los profesores y otros educadores mejora el aprendizaje del alumnado en tanto que estos educadores ponen en circulación sus conocimientos y con ello toman más riesgos” (Hargreaves y O’Connor, 2018, p.2); es decir, se abren posibilidades que de otro modo, el individualista, se verían restringidas al impedirse la avenida del torrente de ideas que nace de la interacción del conjunto docente.

### 3.2. LA COLABORACIÓN, EL TRABAJO EN EQUIPO Y EL APRENDIZAJE COLABORATIVO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Tiempo, aprendizaje y colaboración son tres aspectos inexorables de la profesionalidad docente para que se pueda dar una reestructuración de la escuela. La lucha por la integración de nuevas formas de desempeño del profesorado ha ocupado gran parte en las investigaciones sobre la materia. En este camino, el trabajo colaborativo ha intentado ganar espacio frente al individualismo docente, de manera que el aislamiento como modo de planificación educativa se ha puesto en cuestión, dado que solo recoge una visión unitaria y no compartida del proceso que limita sus posibilidades de desarrollo. No se trata de quitar valor al *trabajo individual*, ya que el tiempo de aislamiento es necesario para que cada profesional pueda sopesar y organizar sus ideas, sino que hace referencia al hecho de que el individualismo hermético, al margen de la puesta en común de los docentes, carece de toda su amplitud, asertividad y funcionalidad en la planificación de proyectos y propuestas comunes, así como limita las posibilidades de desarrollo de un sistema, en particular del subsistema que forma el equipo docente, que mejor funciona cuanto más integrados permanezcan los mecanismos que le otorgan su carácter sistémico. No obstante, hay que puntualizar que el trabajo en equipo no es sinónimo de *éxito* por sí solo, sino que necesita de un compromiso de las partes, una estructuración y la adopción de una actitud crítica y constructiva de su labor. Esto significa muchas veces cuestionar, reanalizar y modificar el trabajo de los compañeros, es decir, rechazar aquellas posturas que perjudican y deterioran el progreso de la enseñanza en la escuela (Fullan y Hargreaves, 1999) lo que, por otra parte, no es una tarea fácil y, en no pocas ocasiones, fuente de problemas y disputas.

Algunos estudios dejan al descubierto la improductividad del aislamiento en el desarrollo de la profesionalidad docente. Así ya lo recogía Rosenholtz (1989) en su investigación llevada a cabo en escuelas de educación primaria de Tennessee, en la cual argumentaba que “el aislamiento y la incertidumbre se asocian a lo que ella llama “escenarios de aprendizaje empobrecidos” donde el docente tiene poca capacidad para aprender de sus colegas, y por lo tanto no

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

está en una posición cuya solidez le permita experimentar y mejorar. [...] estos descubrimientos confirman los que realizó Lortie quince años antes” (como se citó en Fullan y Hargreaves, 1999, p.74).

De este modo, comprender los porqués del individualismo docente implica ahondar en la cultura de la enseñanza. Desde esta perspectiva, Hargreaves (2003) hacía alusión a los modelos de relación y asociación entre el profesorado como otra forma de entender la cultura de la enseñanza:

El individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen una forma particular de lo que se conoce como la cultura de la enseñanza.

[...] si queremos entender lo que hace el profesor y por qué lo hace, tenemos que comprender la comunidad educativa, la cultura de trabajo de la que éste participa.

Las culturas de la enseñanza [...] tienen dos dimensiones importantes: contenido y forma. [...] podemos ver el contenido de las culturas de los profesores en lo que éstos piensan, dicen y hacen.

La forma de la cultura de los profesores consiste en los *modelos de relación y formas de asociación* características entre los partícipes de esas culturas, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas. (pp.189-191)

En esta línea, los cambios en el conjunto de creencias, valores y actitudes de los docentes tienen correspondencia con las relaciones y el tipo de asociación que se establezcan entre ellos (Hargreaves, 2003).

Por consiguiente, el individualismo viene precedido por una cultura que reside en la actuación independiente del profesorado que a su vez viene determinada, entre otros motivos, por esas creencias, valores y actitudes referidos, y por la identificación de los docentes con la materia o con las personas a las que enseña y no por el contrario con sus iguales, resultando de ello dos consecuencias principales: “una conciencia débil de su profesionalidad y una visión difusa de la responsabilidad compartida” (Bolívar y Luengo, 2019, p.77), lo que según los mismos autores perjudica su desarrollo profesional al no ser el aislamiento tan eficaz como se presuponía.

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

También, el aislamiento se ve a su vez favorecido por el espacio modular de la **arquitectura escolar** y, añadido a ello, por la tradición del docente solitario que aún pervive. Que el espacio escolar condiciona la acción educativa es indiscutible; de hecho, la relevancia del “continente de unos contenidos”, del “tercer maestro” (según distinguía Malaguzzi; siendo los otros dos: el profesorado, familia, etc.; y los compañeros), o la de unas “escuelas que eduquen más allá de la acción docente” es una idea que tiene entre sus fundamentos las aportaciones de Giner de los Ríos en el seno de la Institución Libre de Enseñanza (Camacho, 2017). Resume muy bien la idea que aquí se quiere exponer las palabras de una inspectora educativa participante en el estudio *La Arquitectura Escolar: Estudio de Percepciones* del autor referenciado: “Los espacios que los centros ofrecen son, en muchos casos, auténticos corsés para la vida en los mismos, sobre todo para el profesorado más innovador” (Camacho, 2017, p.49).

En este mismo sentido Barrett et al. (2019) han concluido que la creación de espacios flexibles favorece la adaptación ante cualquier cambio o desarrollo pedagógico novedoso.

Los datos sobre el mencionado aislamiento publicados en el informe TALIS (2013) son esclarecedores: “Menos de la mitad de los profesores en España (43%) afirma recibir información tras las observaciones de aula, y el 87% dice que nunca ha observado las clases de otros compañeros ni les ha proporcionado sugerencias y comentarios para mejorar (los promedios TALIS son 79% y 45%)” (OCDE, 2014). Traducido queda aún más claro: solo un 13 % del profesorado ha observado las clases de otros compañeros y de este 13 %, menos de la mitad (el 43%) ha recibido *feedback* sobre sus prácticas, es decir apenas un 6%. Desglosadas las cifras por etapas en los resultados TALIS (2018) queda así: el 15% en Primaria y no superando el 5% en Secundaria; en resumen, algo testimonial (OCDE, 2018).

Por este motivo, entre otras propuestas, la **codocencia** puede significar una respuesta amortiguada ante la percepción fiscalizadora o intromisión que pueda suponer la observación de un compañero, lo que por otra parte dice

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

mucho del lastre de la cultura de aislamiento docente. Cabe precisar que la codocencia no alude a un soporte del profesor “principal” o colaboración con este en la misma aula, se trata de una educación compartida por más de un docente en un mismo espacio. Por eso, y en paralelo a las prácticas de codocencia, el diseño y mobiliario de dichos espacios deben adecuarse cambiando el concepto de aula modular de proyección espacial ortogonal por un espacio de geometría variable y adaptativo a las necesidades de enseñanza y aprendizaje y en consecuencia a la evolución curricular, tecnológica y pedagógica que devenga con los cambios propios de su evolución; un concepto de espacio como valor añadido y no, como se observa, rígido y limitante.

Se precisa, en consecuencia, en el ámbito más inmediato de la práctica educativa de un cambio de modelo espacial, del modelo de *aula-huevera* al de *hiperaula* (Fernández Enguita, 2020), pero que no se agota aquí y se pretende extensivo a toda la arquitectura escolar. De hecho, la arquitectura “aunque deba ser amparo y protección, no puede ser hermética, ya que imposibilitaría el vínculo del habitante con el entorno [...] debe disponer de las conexiones espaciales y visuales que le permitan al habitante establecer relaciones dialógicas con el mundo y los demás. Esas conexiones espaciales son los elementos de continuidad espacial que proporcionan el acceso de fuera a dentro y viceversa” (Paniagua y Roldán, 2015, p.448). Idealmente, una permeabilidad visual favorecida por la transparencia arquitectónica permite lo que estos presupuestos plantean, edificios que, como la educación, favorezcan la perspectiva de una proyección visual e interactiva más amplia y libre de obstáculos.

En este sentido, el informe *Clever Classrooms* del HEAD Project (*Holistic Evidence and Design*) de la Universidad de Salford (Manchester) evidenció científicamente lo que desde hacía tiempo se intuía, que las escuelas “bien diseñadas” aumentan el rendimiento académico de los alumnos (hasta 16 puntos el rendimiento en lectura, escritura y matemáticas). De entre las variables, la más relacionada con el aspecto arquitectónico y el confort se



### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

estimó que tenía un impacto del 50 %; la flexibilización y personalización del espacio, por otra parte, repercutían en un 25% (Barrett et al., 2015).

Asimismo, otro de los propósitos de la arquitectura es “permitir “ordenar” los escenarios de acción y sus conexiones para jerarquizar y dirigir, favorecer u obstaculizar, las diversas necesidades existenciales del habitante” (Paniagua y Roldán, 2015, p.449). De manera que no es casual que el interés por el diseño y construcción actual de escuelas vaya en paralelo a los procesos de innovación educativa. En esta dirección, cuatro de los estudios de arquitectura que lideran la construcción y renovación de escuelas en EUA destacan cinco principios que en su diseño se han de tener en cuenta en favor de la mejora escolar y de las posibilidades de implementar innovaciones: transparencia (visual), integración tecnológica, espacios multifuncionales, seguridad y protección, y espacios para el aprendizaje al aire libre.

Lo que están haciendo los arquitectos es incorporar una flexibilidad a largo plazo para que, a medida que la tecnología, el currículo y las pedagogías evolucionan, el espacio pueda apoyar y no obstaculizar esos cambios; en definitiva, posibilitar que el espacio sea adaptado a las evoluciones y que por tanto nunca suponga un obstáculo añadido al proceso educativo.

Retomando el proceso de observación, este puede concebirse como aquella “actividad esencial que une la reflexión individual de cada profesor con la investigación colaborativa en parejas o grupos de profesores” y que además fomenta el debate en torno a la enseñanza y proporciona, en este sentido, el medio de trabajo para desarrollar y definir en conjunto las prioridades del equipo docente (Hopkins, 2010, p.92). Ahora bien, la observación como tal, sin un propósito claramente definido, puede volverse en contra, como ya se había avanzado, de los beneficios que *a priori* se esperan de ella; por eso y para evitar los posibles efectos negativos imprevisibles que de ella puedan derivarse (temor a ser observados, sentirse juzgados por la sensación de relación desigual que se establece entre observador y observado, y apreciación superficial de su repercusión en el proceso de enseñanza y aprendizaje) debe

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

ser caracterizada metódicamente y considerar los siguientes factores claves para su proceso: planificación conjunta previa para establecer unos criterios negociados sobre el enfoque (genérico o específico) de los aspectos a observar; y desarrollo de habilidades para el refuerzo de la confianza interpersonal evitando, mediante el diseño de ítems preestablecidos, juicios sin reflexión previa fundados en la impresión que impidan recibir una retroalimentación apropiada. En resumen, que responda a estos cuatro métodos de observación de clase: “abierta, enfocada al objetivo, estructurada y sistemática” (Hopkins, 2010, p.92).

Esta forma de ejercer aislada, insistimos, puede venir marcada por diferentes motivos como la falta de confianza en sí mismos, el miedo a que sus errores (parte inherente a cualquier práctica y susceptible por tanto de aflorar) sean expuestos al examen de sus compañeros o incluso, por la incomodidad que pueden percibir al ser observados por otros; pero sobre todo, como se ha avanzado anteriormente, por estar circunscritos en el marco de una cultura escolar en la que domina la práctica docente solitaria (de “puerta cerrada”) de la que cabrá distanciarse y por tanto definir las estrategias que la dirijan hacia una cultura colaborativa en este aspecto. Comoquiera que sea, la realidad demuestra que la incertidumbre ante el cambio, la desconfianza que supone abandonar la zona de confort, puede desembocar en actitudes o respuestas en contra que se escuden en el principio de *autonomía* como justificación. Ya Hargreaves (2003) subrayaba que la *autonomía* “es la palabra aceptable para *enmascarar* la aprehensión de los profesores respecto a la evaluación y sirve de fundamento para excluir a los observadores” (p.193).

Esta aserción en particular sobre el individualismo contrasta con el primer punto antes mencionado. Por una parte, cabe destacar que el aislamiento es positivo cuando se trata de un trabajo sobre el que se medita y razona, y que posiblemente en algún momento será compartido con otros miembros de la comunidad educativa; y por otra, la **colaboración** debe ser asumida por la comunidad educativa como una acción esencial para el buen funcionamiento de la escuela y como garante del éxito y la eficacia escolares (Stoll, Samons, Martimore, Smith, Lewis, 1988).

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

Ahora bien, una vez asumida la evidencia de que la colaboración es una acción imprescindible para la toma de decisiones conjuntas, para el intercambio y desarrollo de prácticas y conocimientos y, sobre todo, para la cohesión y compromiso del equipo docente, se hace necesario explorar el abanico de actividades y prácticas colaborativas que mejor respondan a este propósito colectivo dada la incerteza que supone el desconocimiento de cuáles son las que mayor beneficio proporcionan para el aprendizaje, tanto de los docentes como de los estudiantes (Reeves, Pun, Chung, 2017). En esta misma línea se manifiestan Hargreaves y O'Connor (2018) cuando afirman lo siguiente: "Ninguna profesión puede servir a las personas de manera efectiva si sus miembros no comparten e intercambian conocimientos sobre su experiencia o sobre los clientes, pacientes o estudiantes que tienen en común. La gran cuestión, sin embargo, es cómo y en qué medida pueden colaborar" (como se citó en Bolívar y Luengo, 2019, p.77).

Lo que sí es claro es que la interacción colaborativa puede plantearse formalmente de la misma manera que desarrollarse en un plano informal (Ainley y Carstens, 2018). Cabría ahondar en consecuencia en el impacto de cada una de ellas y también en qué medida, aunque sea difícilmente medurable, la colaboración informal puede facilitar la transición hacia una cultura colaborativa cuya formalización se asuma como un proceso natural y no como imposición.

Lo que sí parece cierto tal y como afirmaba Hargreaves (2003), es que las culturas de colaboración y las relaciones de trabajo de cooperación entre el profesorado tienden a ser "espontáneas; voluntarias; orientada al desarrollo; omnipresente, en el tiempo y en el espacio, e imprevisible" (p.218).

En estrecha relación con lo anterior, cualquier proyecto meditado que interrelacione el currículum con la realidad del contexto social de la comunidad educativa en su conjunto contribuye a que la implementación y el desarrollo curricular se hagan efectivos y realizables. En consecuencia, el compromiso del profesorado potencia un trabajo de colaboración o en equipo encaminado hacia un proceso educativo donde todas las partes contribuyen al engranaje de los

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

mecanismos que favorecen la mejora del funcionamiento de la escuela y disminuyen la conflictividad producto de la interacción entre docentes. Como resultado, la colaboración no solo aporta beneficios a la escuela, a la enseñanza y a la ética docente, sino que el provecho se hace extensible a largo plazo; deviene, pues, una forma de asegurar el progreso y la mejora de las experiencias de la actividad profesional (Shulman, 1989; Rosenholtz, 1989; Ashton y Webb, 1986). Además, unido a la colaboración se debe apelar a la **colegialidad**, una relación en la que debe existir una responsabilidad y compromiso compartidos de continuidad entre los docentes con respecto al progreso y desarrollo de los procesos educativos (Fielding, 1999). Sin embargo, la colegialidad docente debe extenderse a todos los equipos que conforman el sistema educativo y no quedar de ningún modo restringida exclusivamente a tal ámbito entre docentes, entre otros motivos y como así se manifiesta desde la Red por el Diálogo Educativo (2018) porque “No es posible avanzar en la colegialidad docente sin disponer de unos equipos directivos y de unos servicios de inspección que asuman el trabajo en equipo y los proyectos compartidos como parte del quehacer docente” (REDE, 2019, p.32).

Por todo ello, y de manera integradora de lo expuesto líneas arriba, sirva esta síntesis esclarecedora que aúna el conglomerado de ideas y propuestas que en torno a la profesionalidad docente se ha expuesto:

Reprofesionalizar la docencia pasa por reconstruir las escuelas como *comunidades profesionales de aprendizaje* (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016), por romper la cultura individualista y por promover la colegialidad y el trabajo en colaboración como requisitos básicos para la mejora y el cambio educativo. Pasa por ser conscientes de que los grupos, los equipos y las comunidades son muchos más poderosos que los individuos cuando se trata de desarrollar capital humano. (Magro, 2019, p.194)

O como muy acertadamente resume el mismo autor: “Necesitamos una colegialidad construida desde los mejor de nuestras individuales” (Magro, 2019, p.193) lo que aúna de manera ecléctica la capacidad personal con la inexorable colegialidad y colaboración profesionales que las instituciones escolares requieren. Esto incide en la idea de que el **aprendizaje colaborativo** y

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

contextualizado son elementos que contribuyen en el éxito escolar, sobre todo cuando se producen en el entorno de trabajo, como así apuntaban Slegers y Leithwood (2010): “el aprendizaje docente en el contexto de trabajo se considera un componente clave para una mejora escolar exitosa” (como se citó en Bolívar, 2015, p.2). En este sentido, la colaboración según Campbell (2018) “desprivatiza el conocimiento de los profesores permitiéndolos salir de sus clases para entablar relaciones dialécticas que permitan crear prácticas conjuntas que no redunden exclusivamente en la capacidad y competencia individual, sino que beneficien al conjunto de la comunidad de aprendizaje” (como se citó en Malone, 2017, p.191).

No obstante, las posturas sobre el **trabajo en equipo** pueden diferir y los resultados que de él se esperan pueden no ser tan ambiciosos; de hecho, no toda colaboración aporta efectividad a la educación. Little (1990), en este sentido, hacía una distinción de las diferentes formas de entender el trabajo en equipo, destacando entre ellas la más apta para el propósito cohesivo y en un sentido amplio para el beneficio de la mejora escolar; son las siguientes: “1) de interpretación y de relatos; 2) de ayuda y asistencia; 3) de participación [...] 4) *el trabajo conjunto* es la forma de colaboración más sólida (por ejemplo, la enseñanza en equipo, la planificación, la observación, la investigación, [...]” (Fullan y Hargreaves, 1999, p.86). Sobre las tres primeras, aduce que son formas débiles de trabajo siempre que se circunscriban al mero intercambio de visiones educativas y sin que exista un objetivo de modificación, ampliación, transformación y adecuación a la realidad educativa.

La cultura colaborativa encierra a este respecto un claroscuro, es decir, a pesar de sus virtudes no todo trabajo en equipo obtiene como resultado la mejora y eficacia del proceso, aunque muchas escuelas se amparen en estas prácticas como condición *sine qua non* para la innovación pedagógica. Por este motivo, la colaboración docente no se limita a un compromiso de proyecto u organización, sino que engloba un compromiso holístico en el que el profesorado asuma una responsabilidad directa con todos los intervinientes en el proceso educativo y en definitiva con la escuela. Esto significa una mayor implicación y cohesión del conjunto de equipos humanos que conforman la

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

educación escolar que permita hacer frente a las dificultades, a la incertidumbre y al riesgo que supone implementar nuevas prácticas en la búsqueda de la máxima calidad y eficacia educativas (Fullan y Hargreaves, 1999). Desde esta perspectiva, la colaboración docente es imprescindible para el impulso de procesos de innovación y mejora en los centros escolares; sin embargo, ni es tarea fácil llevarlas a cabo en las escuelas (Rosenholtz, 1989; Little, 1990) ni todas las relaciones satisfacen los propósitos; ya sea por las limitaciones físicas y estructurales de las organizaciones (Lortie, 1975), por déficit formativo en el ámbito colaborativo (Day, 2005), o “por la limitada capacidad para gestionar posiciones divergentes” (Grossman, Wineburg y Woolworth, 2001, como se citó en Krichesky y Murillo, 2018, p.138). De modo que solo en ciertas condiciones la colaboración puede ser una estrategia para el aprendizaje colaborativo y para emprender procesos de innovación; es decir, los cambios sustanciales no nacen de la mera colaboración.

La colaboración, según la perspectiva, tiene doble finalidad: como política de trabajo y como estrategia de cambio; y se ejerce de diferentes modos, ya sea en forma de coordinación (de acuerdos, decisiones), desarrollo conjunto de actividades y materiales, o resolución conjunta de problemas; modos que, en el citado orden, tienen de menor a mayor impacto en las tareas de enseñanza porque a su vez implican, en la misma gradación, mayores relaciones de interdependencia (Krichesky y Murillo, 2018).

Lo que sí se debe recalcar es que “los docentes necesitan trabajar en entornos colaborativos donde abunde el apoyo mutuo, las responsabilidades compartidas y la reflexión sistemática. No es un paso suficiente, pero sin duda es un camino necesario para estimular la capacidad de cambio e innovación en las escuelas” (Krichesky y Murillo, 2018, p.151).

Al mismo tiempo, el trabajo colaborativo más superficial y falto de cuestionamiento y deliberación tiende normalmente al fracaso o al estancamiento; es el que Hargreaves (1989) denomina *trabajo en equipo artificial* o el que según Fullan (2002) también puede derivar en pensamiento

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

gregario por ausencia de reflexión crítica o por el falso consenso de posturas acomodaticias conjuntas que nada aportan.

Otro asunto relacionado con el éxito escolar en términos más amplios es el de que este no solo se consigue con cambios administrativos, sino que para ello la reestructuración de la educación necesita de la implicación directa del profesorado, para lo que se hace necesario un cambio cualitativo en su formación, en su forma de actuar y trabajar, y por supuesto en su papel de promotor y no simple delegado del proceso educativo. En esta tesitura Sarason (1990) ya exponía que “es difícil que un cambio significativo del *currículum*, de la evaluación o de cualquier otro campo tenga éxito si no se presta también una atención seria al desarrollo del profesorado [...]. En consecuencia, el desarrollo del profesorado y el fortalecimiento de la profesionalidad han de afrontarse junto con los desarrollos del *currículum*, la evaluación, el liderazgo y la organización escolar” (Sarason, 1990, como se citó en Hargreaves, 2003, p.265). En cambio, la visión sarasoniana (1990) encierra una reforma global de la redistribución y el funcionamiento de las escuelas, así como de las relaciones entre institución, familia y profesorado. De modo que la importancia de la colaboración docente, y de las relaciones productivas que de su conjunto emergen, se hace extensiva a la más amplificada colaboración entre la comunidad educativa, la cual se posiciona como uno de los paradigmas esenciales para el fortalecimiento y el cambio educativos cuyo significado incluye la acción, la planificación, la cultura, el desarrollo, la organización y la investigación.

Otro aspecto a considerar es que la colaboración implica algo más que los beneficios instrumentales; supone por otra parte un cambio de actitud, unos valores orientados al bien común que favorezcan la creación de unos vínculos que estimulen la participación en beneficio del conjunto.

Como señalan Philips y McCullough (1990), la ética colaborativa potencia a los profesionales para ayudarse mutuamente en la resolución de problemas, los motiva para actuar y les da la oportunidad de adquirir mayor destreza. (McCullough, 1990, como se citó en Stainback y Stainback, 2007, p.115)

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

Todo ello permite, además, innovar para la reconstrucción de una escuela adaptada a las necesidades actuales y, para lograrlo, debe residir una mayor confianza en el profesorado. Esto supone el desarrollo de nuevos planteamientos en los que las dificultades se conviertan en retos motivadores para los profesionales como la búsqueda de soluciones creativas e innovadoras que atajen los problemas y las dificultades.

Para terminar, una idea que entronca el papel de colaboración de los docentes con su acción investigadora y que enlaza cabalmente el final de este apartado con el siguiente es la expresada por Cordingley (2015): “Existe actualmente un considerable corpus que evidencia que involucrar a los docentes en la indagación e investigación como parte del aprendizaje profesional colaborativo, contribuye de manera crucial a la mejora escolar y del sistema educativo” (como se citó en Harris y Jones, 2017, p.331).

#### 3.3. EL PROFESOR COMO INVESTIGADOR EN EL AULA

La mejora y cambio educativos implica la investigación y aplicación de nuevos procedimientos acordes a unas coordenadas espacio-temporales; de ahí que, mejorar la educación signifique regenerar las prácticas, discursos, formas de proceder, así como la organización escolar. Para que esto sea viable es necesario que el profesorado identifique la necesidad de adaptarse al nuevo marco conceptual educativo e incida en un hacer cualitativamente reflexivo, colaborativo e innovador; aspectos que, por otra parte, se vienen repitiendo con insistencia.

De la misma manera, la **investigación-acción**, desde una perspectiva plural del conjunto de sus acepciones, ya sea la investigación en el aula, la investigación colaborativa o la investigación participativa se posiciona como un elemento imprescindible para toda la comunidad educativa en beneficio de la mejora escolar y de su capacitación educativa; es, en consecuencia, susceptible de fortalecer su profesionalidad y mejorar con ello sus prácticas educativas a la vez que favorece la mejora de la calidad de la enseñanza y por extensión de las escuelas. Asimismo, el conocimiento y práctica educativos que



### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

subyacen de la experiencia docente pueden actuar como palanca de cambio; concretamente, Bruce y Russell (1992) resumían en cinco puntos el conocimiento educativo del profesorado:

- Es generado desde la práctica en diálogo con otros profesionales reflexivos, donde los docentes son el centro del proceso [...].
- Es construido por el profesorado al investigar su práctica.
- [...] describe lo que ocurre cuando los docentes tratan de lograr o mejorar el aprendizaje del alumnado.
- Es un conocimiento que se adquiere de la experiencia, al reflexionar sobre los procesos educativos que tienen lugar en el aula.
- Es de naturaleza dialéctica, pues se inicia y sustenta de contradicciones, se prueba y desarrolla en la práctica a través del diálogo. (Bruce y Russell, 1992, como se citó en Latorre, 2005, p.15)

En este sentido, la puesta en marcha de la investigación-acción por parte del profesorado implica un seguimiento, no solo de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje y de sus cambios, sino que comporta una infraestructura de análisis que contemple los planes de valoración crítica, reformulación, búsqueda, y estudio colaborativo entre los docentes. Trabajo que por otra parte exige una relación dialéctica entre el profesorado y un compromiso en el tiempo. Tiempo en el que teoría y práctica se han de retroalimentar una vez la praxis permite reformular los planteamientos teóricos (Kemmis, 1989; Elliott, 1993; Lomax, 1990; Bassey, 1995).

Lo que es evidente, tal y como se exponía al comienzo de este capítulo, es que el mundo actual está sometido a constantes cambios de los que pueden emerger multitud de propuestas que abren el espectro de posibilidades y experiencias alternativas hacia lugares desconocidos. Ante estas circunstancias se requiere de docentes despiertos que actualicen constantemente sus conocimientos de acuerdo a estos continuos cambios que tienen y tendrán lugar en la sociedad; de aquí que sea necesario, como sugiere Latorre (2005) “que la acción investigadora de los docentes se constituya en su elemento profesionalizador” (p.16), que sea una forma de desarrollo profesional.

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

De esta manera se puede establecer una triangulación **investigación-acción-formación** que viene al punto para referir las implicaciones del método de investigación-acción en la formación permanente del profesorado, sustentada en la construcción compartida de conocimiento. Ya los estudios de Corey, allá por los años 50 del pasado siglo, avanzaban las posibilidades del método “para mejorar la praxis docente, desde la acción reflexiva, cooperadora y transformadora de sus acciones cotidianas pedagógicas” (Colmenares y Piñero, 2008, p.101).

Analíticamente, Kemmis y McTaggart (1992) concretan en tres bloques los puntos sobre los que actuar para la mejora de la investigación-acción: “lenguaje/discurso, las actividades/prácticas y las relaciones sociales/formas de organización” (p.58). A su vez, desde una perspectiva epistemológica, la definen como “una forma de indagación introspectiva *colectiva* emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales y educativas” (Kemmis y McTaggart, 1992, p. 9). Otro punto de vista distinto es el de Bartolomé (1986), quien justificaba la investigación-acción desde la práctica escolar con las siguientes razones:

Se constata que las Reformas impuestas desde <arriba> no producen innovación si no se ha conseguido cambiar la mentalidad del profesor y sus actitudes. Son los profesores quienes conocen sus verdaderos problemas, a los que la investigación científica no parece, según ellos, dar una solución, al menos inmediata. Ha surgido una demanda, cada vez más urgente, del papel de <investigador> para el profesor, que asume así la responsabilidad de estudiar su propia actividad educativa con la intención de mejorarla. (pp.52-53)

Esto último, trasladado a un debate más actual, es lo que además sucede entre las complejas relaciones de **colaboración entre la universidad y las instituciones escolares** que poco favor hacen al desarrollo profesional docente y a la mejora de la calidad educativa. Una relación de colaboración entre “académicos” y “prácticos”, difícil y escasa, que merece reivindicarse explorando la manera de estrechar los vínculos en beneficio no solo de ambas, sino de la educación en términos generales; porque lo que es un hecho no exento de verdad es que “la universidad está demasiado escorada hacia la

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

investigación y la escuela hacia la enseñanza” (Álvarez y Osoro, 2014, p.216). Se reivindican, por tanto, unos vínculos horizontales y no un *arriba-abajo* que no conduce más que a posicionamientos jerárquicos que nada contribuyen en este particular. Se trata, pues, de encontrar “*territorios comunes* en los que ambas instituciones puedan compartir espacios de investigación” (Álvarez y Osoro, 2014, p.217). Como apuntan Anderson y Herr (2007): “Para muchos investigadores académicos la idea de tomar en serio conocimientos generados por docentes desprestigia su rol de experto” (p.3). Otro síntoma más del clima de desconfianza derivado de una actitud prejuiciosa que pone el obstáculo antes de haberlo. En este sentido también se manifestaba Suárez (2002) cuando sobre la relación desigual entre ambos grupos refería que los primeros, los investigadores académicos “tienen en las aulas y en los docentes una importante fuente de datos, de ellos se nutren para realizar sus trabajos e incrementar su currículum académico, mientras que los profesores poco beneficio extraen de esta relación parasitaria” (pp.41-42).

Se ha de instituir, por tanto, la investigación-acción colaborativa generada en las universidades y en las escuelas como marco metodológico para acometer cambios y favorecer procesos de innovación educativa. En consecuencia, promover una investigación *junto con* y no *sobre* los participantes (Anderson y Herr, 2007) que favorezca la permeabilidad del conocimiento, más que sectorizar o parcelar artificialmente el que corresponde a cada institución por separado. Es precisamente esta investigación *con* el profesorado la que ha desarrollado el papel del profesor como investigador, tanto del currículum como de su evolución profesional, así como también de “nuevos procesos de prácticas educativas, formativas, comunicativas, de elaboración de proyectos, de materiales, la reflexión sobre la práctica innovadora, [...] y los procesos de formación en las instituciones educativas, analizando y reflexionando sobre la práctica docente (individual y colectiva) en el aula” (Imbernón, 2012, p.3-4).

En consecuencia, mucho más relevante que cuestionarse lo que corresponde a cada campo es ahondar en las tres grandes cuestiones que planteaba O’Connell (2009) en su estudio *Teacher Research and the Problem of Practice*; en concreto: ¿Qué conocimiento informa la práctica? ¿Cómo ese conocimiento

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

puede transferirse a la práctica? y ¿Cómo el nuevo conocimiento puede cambiar las prácticas? Preguntas que, más que buscar repuestas, invitan a la reflexión; una reflexión para la que el conjunto de académicos, profesores de escuelas y diseñadores de políticas públicas al efecto han de confluir poniendo de relieve dos requisitos para ello: “respeto por sus diferencias, pero también un compromiso con su misión compartida”; es lo que Shonkoff (2000), al que la misma autora continúa parafraseando, describe como “una verdadera experiencia transcultural” (O’Connell, 2009, p.1882).

Una evidencia de que el trabajo conjunto interinstitucional puede favorecer el desarrollo profesional de académicos y profesores se puede observar en el estudio de los anteriormente citados Álvarez y Osoro (2014). Se trata de un proyecto de colaboración para la innovación escolar entre la Universidad de Cantabria y un centro público de Educación Infantil y Primaria de la misma región que, mediante la investigación-acción, tras un análisis previo de las necesidades y una reflexión conjunta de las posibles soluciones, se lograron implementar algunas estrategias didácticas novedosas que favorecieron la superación de algunas de las dificultades detectadas. Sin embargo, en la línea de la argumentación anterior, quizá lo más importante sea que “El proceso innovador desarrollado ha permitido iniciar, desarrollar e institucionalizar el cambio escolar, favoreciéndose el desarrollo profesional de académicos y prácticos y la mejora de las relaciones Universidad-Escuela” (Álvarez y Osoro 2014, p.215). Se aboga, en definitiva, por un intercambio interinstitucional caracterizado por una relación recíproca y colaborativa, y no por el contrario instrumental. Una relación de trabajo conjunto que trascienda los intereses particulares en pro de la mejora educativa y un cambio profesional. Para ilustrar la finalidad de estos presupuestos trasladamos aquí los objetivos que han guiado el proyecto:

1. La necesidad/conveniencia de la colaboración institucional Universidad-Escuela
2. El estímulo al desarrollo profesional docente de los profesionales de ambas instituciones.
3. La elaboración de una propuesta de actuación concreta en el ámbito de las comunidades de aprendizaje.

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

4. La mejora organizativa del aula y de los procesos de enseñanza y aprendizaje
5. La incorporación de las familias en los procesos educativos. (Álvarez y Osoro 2014, p.217)

Por otra parte, desde un enfoque pragmático de la investigación-acción, existen cuatro puntos básicos que han de ser respetados para trabajar desde esta perspectiva educativa, a saber: la planificación, acción, observación y reflexión (Carr y Kemis, 1988). Una forma de proceder cíclica en la que avanzar comporta una observación previa que permita una recogida de información que pueda ser analizada y sistematizada, y posteriormente orientada a la revisión, diagnóstico y posible modificación de las acciones, una vez la evaluación aconseje planificar interviniendo los procesos que posibiliten implementar los cambios pertinentes para finalmente transformar la acción docente. Lo más destacable en este punto es que además: cada proyecto de investigación es único por estar contextualizado de acuerdo a un espacio, un lugar y un conjunto de personas en unas circunstancias determinadas y, por tanto, tiene “un carácter genuino”; de manera que “el esfuerzo por contextualizar la investigación y por resaltar el punto de vista de los implicados hace que cada proyecto sea único e irrepetible, y, sin embargo, a pesar de su singularidad, amplía el conocimiento que se tiene sobre la educación y promueve el cambio educativo” (Suárez, 1998, p.370).

Esto no solo significa implementar un método como solución al problema, sino que va más allá. Kemmis y McTaggart (1992) describen la finalidad de la investigación-acción desde la práctica con algunos ejemplos como el “desarrollo de la sensibilidad de los planes de estudio, enseñanza de los estudiantes en los planes de estudio; desarrollo en los estudiantes de una conciencia profunda y más activa de qué significa el pensamiento científico” (p. 15). Igualmente, Pring (2000) proponía dos cuestiones que desde la postura reflexiva-crítica del profesorado permiten delimitar la investigación-acción de la mera reflexión profesional: la primera, propia de la investigación-acción: “¿Cómo puedo mejorar la calidad de mi práctica docente?; la segunda, no: ¿Qué está sucediendo aquí?” (Pring, 2000, como se citó en Latorre, 2005, p. 29). Esto mismo pretenden aclarar Anderson y Herr (2007) cuando afirman que

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

lo que hace diferente la reflexión profesional de la investigación-acción, difícil de distinguir por su similitud, es el “grado de intencionalidad y sistematización de la reflexión” (p.3).

Para ello, se debe estimular el desarrollo sistematizado de la reflexión significativa, tanto individual como colegiada; una práctica reflexiva, que se remonta a los postulados de Dewey (2010), para la que la investigación-acción como también los seminarios o fórums docentes son instrumentos idóneos; instrumentos que, por otra parte, pueden contribuir a un análisis colectivo al brindar “espacios para el intercambio, el diálogo reflexivo, la colaboración y la planificación conjunta de experiencias innovadoras” (González y Barba, 2014, p.401) que a su vez ayuden a construir una identidad profesional abierta a nuevas ideas y enfoques; en definitiva, un paso más hacia la innovación educativa mediante la reflexión crítica estimulada por el intercambio de ideas y experiencias, por la coconstrucción del conocimiento, que conceptualmente implica un cambio de perspectiva personal, ideológica y profesional (González y Barba, 2014).

Otro aspecto a considerar es el de que trabajar desde la investigación-acción no impide poner en marcha nuevos métodos o estrategias innovadoras, sino que favorece la combinación de estos procedimientos. En este sentido, se puede afirmar que la investigación-acción contribuye al enriquecimiento y cambio de las prácticas educativas porque: es participativa y colaborativa, se desarrolla siguiendo la espiral introspectiva anteriormente mencionada (planificación, acción, observación, reflexión y replanificación), crea comunidades autocríticas y reflexivas, es un proceso sistemático de aprendizaje y perfeccionamiento, conduce al profesorado a teorizar sobre sus prácticas y, somete las prácticas educativas a pruebas y valoraciones (Elliott, 2000; Kemmis y McTaggart, 1992).

Retrospectivamente, esta filosofía que condensa la figura del *docente* con la de *investigador*, surge a través de los estudios llevados a cabo por Stenhouse en su *Humanities Curriculum Project* donde se instaba al profesorado a la reflexión continua de su labor educativa y al desarrollo de modos de aprendizaje

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

fundados en “la discusión, el descubrimiento y la investigación” (Stenhouse, 1991, como se citó en Morcillo, Gutiérrez y Diz, 2018 p.81); es decir, a perfeccionar la enseñanza experimentalmente. En esta misma línea, Elliott (2000) en su *Ford Teaching Project* apostaba porque la teorización del docente fuera llevada a la práctica anteponiendo la figura del profesor-investigador; en síntesis: “los investigadores de la acción afirman que la práctica y la investigación se deberían fundir” (McKernan, 2001, p.42).

Con estas propuestas se logran dos aspectos fundamentales en la acción educativa:

- El abandono por parte del profesorado del papel consumista pasivo de “usuario” [...] para pasar a una posición activa de indagación dentro de su propia práctica.
- El profesorado comienza a definir por sí mismo un lenguaje, una metodología y un estilo de información más manejable, a través del cual puede tener acceso a debates más teóricos. (Latorre, 2005, pp.11-12)

Más adelante, Stenhouse (2003) incide en los rasgos que debe poseer un docente-investigador y los resume en: “una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula” (p. 197). Por eso para Stenhouse (2003) el aula es como un laboratorio, el lugar de la experimentación y la investigación, el de la integración del conocimiento y la acción. En definitiva “La metodología de la I-A (*Investigación-Acción*) trata de resolver un problema práctico, con la incorporación de los participantes del problema a solucionar, como co-investigadores” (Abero, Berardi, Capocasale, García, y Rojas, 2015, p.135).

Desde otra perspectiva, existen propuestas formativas, como la formulada por Margalef (2006), que plantean una serie de premisas en estrecha relación con las bases de la investigación-acción, de las que aquí recogemos dos de ellas: “Un profesorado que investiga está en condiciones de poder ayudar a sus alumnos a practicar la investigación, a convertirse en indagadores. Las características indispensables para emprender la indagación son la curiosidad

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

intelectual, la motivación, la apertura al cuestionamiento y a los desafíos” (Dehesa de Gyves, 2015, p.20); y una segunda que abunda en la misma idea de la producción compartida de conocimiento y aprendizaje interactivo: “El conocimiento no puede venir impuesto por expertos ajenos, sino que tiene que ser producido por medio de la interacción entre profesorado y alumnado” (Dehesa de Gyves, 2015, p.20). Todo en conjunto viene a plantear que los copartícipes del proceso investigador, al fin y al cabo, son los agentes del cambio de la enseñanza y el aprendizaje.

Para ilustrar una experiencia compartida que aúne todos los presupuestos hasta aquí planteados, un ejemplo participativo, interdisciplinar y expansivo de investigación-acción que integra la cooperación-formativa es el formado por un grupo de profesores del *Proyecto Roma* (en Andalucía) que, desde hace más de 5 años y con una periodicidad mensual, concitan encuentros pedagógicos entre docentes de todos los niveles educativos. El Proyecto se caracteriza por un compromiso ético empeñado en la transformación pedagógica y del entorno social de las escuelas mediante procesos de aprendizaje dinámicos en los que la colaboración y cooperación entre los participantes (docentes principalmente y miembros de la comunidad educativa) enmarquen la investigación-acción de los proyectos desarrollados en los diversos centros educativos que, una vez compartidos y analizados, no revierten únicamente en la coyuntura propia de cada centro escolar específicamente, sino que “sus reflexiones compartidas se estructuran y confluyen alrededor de situaciones problemáticas sobre las que elaboran propuestas a la luz de los fundamentos teóricos, realizándolas cada uno y cada una en sus respectivos centros” (Mancila, Soler, y Morón, 2018, p.135).

No se trata únicamente de un proceso de análisis sistemático que permita dar respuesta a las problemáticas que emergen de las diferentes realidades que se experimentan en las escuelas, sino que pretende, además, “traspasar las especificidades y particularidades de los espacios y las prácticas socioeducativas de cada participante, intentado romper con los condicionantes estructurales para la transformación y construcción de nuevos contextos educativos” (Mancila et al., 2018, p.135).



### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

Se presenta, además, como una alternativa más que convincente a otros modelos de formación permanente del profesorado; entre sus razones, por su carácter investigador teórico-práctico orientado al aprendizaje sistemático, cooperativo y dinámico; pero, sobre todo, por su compromiso ético que aboga por un modelo educativo fundamentalmente moral. De manera que los docentes que conforman estos grupos de investigación pedagógico-social son algo más que grupos de aprendizaje y de reflexión teorizante; son, por lo demás, en ese proceso de ida y vuelta entre la teoría y la práctica "... unos activistas sociales (praxis) comprometidos con la transformación crítica de la realidad social donde está inmerso cada centro" (López Melero, 2018, como se citó en Mancila et al., 2018, p.134).

A modo de síntesis, diremos que toda innovación emerge de una necesidad previa de transformación que lleva implícita unos procesos de interacción de mayor reciprocidad entre los agentes implicados, una formación *ad hoc*, la asunción de roles compartidos y la reflexión e investigación conjunta; todo ello con el fin de consolidar exitosamente la nueva configuración educativa y lograr con ello una mayor adhesión al proyecto por parte de toda la comunidad educativa.

#### 3.4. LIDERAZGO: DIRECCIÓN Y PROFESORADO

La investigación sobre el liderazgo educativo o el liderazgo en las organizaciones escolares ha cobrado en los últimos años un interés notable. Desde su consideración como un valor estratégico en los procesos de innovación y mejora de las escuelas (abundante bibliografía lo corrobora), su presencia se ha consolidado como una pata más del sustento de la eficacia escolar. Sin embargo, cabe añadir que el liderazgo ha transitado fundamentalmente desde una perspectiva directiva jerárquica en la que el peso de la figura del director adquiere un carácter central, hasta una *distribuida* o compartida del mismo, cuya misma adjetivación ya induce a pensar la deriva que adquiere el cambio conceptual. Desde esta perspectiva, en esta novedosa arquitectura y conceptualización del liderazgo (Gronn, 2000; Spillane, 2006), la idea de un líder principal y carismático que se sitúa en el cénit de la jerarquía

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

de una institución docente se ha visto relegada a un segundo plano por el más atractivo enfoque de la distribución horizontal de responsabilidades. No es que las bondades del primero, avaladas por múltiples estudios, hayan caído en desgracia; se trata más de un aspecto contingente y en paralelo a los procesos de organización del trabajo que en el contexto de la sociedad del conocimiento, más horizontales y menos burocráticos, han reorientado la investigación del liderazgo en las organizaciones hacia el más idóneo y en armonía con los nuevos tiempos: **liderazgo distribuido** (Aureira et al., 2014). De lo que no cabe duda es del hecho de que es un concepto que ha ido evolucionando y de que la atención que ha ido cobrando en los últimos tres lustros es más que considerable y en consecuencia digna de ser referida. En este sentido, Wilmore en el 2007 ya afirmaba que el liderazgo del profesorado, de los estudiantes y la comunidad (todos ellos liderazgos compartidos), previamente eclipsado por el dominio de otras formas más tradicionales de liderazgo, estaban en ese momento recibiendo mayor atención (Harris, 2009).

Ahora bien, se trate de cualquiera de sus variantes, lo que caracteriza el liderazgo, si seguimos la definición de Leithwood (2009), es “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p.20); por esto mismo, el liderazgo debe ser asumido como una sinergia de fuerzas convergentes destinadas a un objetivo común: mejorar el aprendizaje escolar y en definitiva, progresar en calidad escolar y encaminarse hacia las metas educativas que lo permitan.

De lo que sí cabe dar cuenta es de que, en este nuevo marco de liderazgo distribuido, la figura del director no pierde importancia, sino que se ve necesitada de una transformación significativa que reoriente o, más bien, extienda su papel de una **dirección administrativa**, burocrática o de gestión, a una **dirección pedagógica** desde la que poder ejercer un papel dinamizador del cambio educativo y escolar. Sobre este aspecto:

Cuanto más se centren los líderes escolares (directivos, supervisores, asesores) en la enseñanza y el aprendizaje, dejando en segundo plano lo administrativo-burocrático, mayor va a ser su influencia en los aprendizajes de los estudiantes y en la labor educativa de la escuela. (Bolívar, 2015, p.2)

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

Esto anterior viene avalado, además, por un amplio estudio que viene a concluir que las tareas de los directores escolares tienen un impacto directo en el aprendizaje de los alumnos, siendo aquellas que más influyen las dedicadas a los asuntos pedagógicos. Por contra, las demandas exigidas por las Administraciones implican que el tiempo que los directores dedican a labores administrativas, tanto externas como internas, es excesivo (casi un 50%), lo que coarta su desempeño en las tareas que, como se ha expuesto, tienen mayor impacto pedagógico y redundan en mayor beneficio escolar (Murillo y Hernández-Castilla, 2015). Como síntesis, el carácter aforístico del colofón del estudio es esclarecedor: “Si deseamos buenos directores necesitamos líderes pedagógicos, no administradores” (Murillo y Hernández-Castilla, 2015, p.16).

De la misma manera, en este nuevo contexto de liderazgo, la figura del director ni pierde importancia ni desaparece por considerarse pieza clave para el desarrollo de un liderazgo colectivo que promueva la mejora en el aprendizaje (Spillane, 2013; Harris, 2013; Day et al., 2008; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Gurr, 2014; Moral, Amores y Ritacco, 2016). De modo que, desde este sentido ampliado de la dirección:

... mientras el liderazgo distribuido proporciona el lubricante para que exista una comunidad profesional de aprendizaje, las estructuras administrativas de la dirección deben brindar la estabilidad organizacional necesaria para que se produzca la liberación del liderazgo, otorgando los mecanismos para la estructuración y organización del trabajo del profesorado a la vez que su implicación en la mejora y el cambio (Sharon y Sukkying, 2014; Leithwood y Janzi, 2011; Klar, 2012). (Moral et al., 2016, pp.120-121)

Lo que es evidente es que la responsabilidad compartida del liderazgo, que ahora se distribuye entre todos los miembros de la organización, no está reñida con la figura de un líder director, coordinador y aglutinador de liderazgos plurales. Su valor, por tanto, en esta distribución horizontal del poder, es el de liderar los liderazgos, ser conciliador ante la disparidad y resolutivo en las decisiones. De hecho, el reparto de poder y la autoridad del director no son incompatibles, ni tampoco significa que su autoridad formal se vea afectada, ni su capacidad de influencia mermada (Harris, 2013).

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

Se observa también en la cita precedente la alusión a la *comunidad profesional de aprendizaje* (término expuesto en epígrafes anteriores) y, en concreto, a la influencia y aportación que el liderazgo puede hacer en su favor. Recordemos que sus principios recalcan en que el aprendizaje docente conjunto en el seno de la escuela repercute en beneficio del profesorado y, en relación directamente proporcional, en el alumnado; en definitiva, las *comunidades profesionales de aprendizaje* se instituyen en el fundamento para mejorar la labor educativa (Westheimer, 2008).

En los mismos términos, esta idea de ligamento entre liderazgo distribuido, liderazgo pedagógico y configuración de las escuelas como *comunidades profesionales de aprendizaje* queda muy bien sintetizada en estas líneas:

... la escuela como organización no es nada, si no está articulada como una *comunidad profesional de aprendizaje*, con un liderazgo múltiple del profesorado e impulsado por un *liderazgo educativo* o pedagógico de la dirección escolar. (Harris, 2014, como se citó en Bolívar, 2015, pp.1-2)

En este punto, la tendencia a la autonomía escolar y la capacidad interna del cambio mediante procesos de innovación constituyen la clave del éxito de los centros escolares, sobre todo, cuando se organizan como “una *comunidad profesional de aprendizaje*, con un liderazgo múltiple del profesorado e impulsado por un *liderazgo* pedagógico de la dirección escolar” (Bolívar, 2015, p.1).

La autonomía, entre otros aspectos, incide en que “el personal del centro educativo está mejor posicionado para adaptar su organización a las necesidades de los estudiantes y de la comunidad local (Hanushek, Link, y Woessmann, 2013; OCDE, 2018).

De modo que, esta nueva tesitura de mayor autonomía de los centros, reconocidos como epicentro de la mejora, motiva la presencia de un liderazgo directivo que junto a los otros líderes de la escuela articulen estrategias pedagógicas que fomenten el aprendizaje y el desarrollo docente; siempre desde la perspectiva de que su efecto-director es un efecto “indirecto”. Su

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

función, por tanto, es la de “catalítico” para la mejora de los centros educativos, especialmente en la promoción y gestión de la enseñanza” (Bolívar, 2015, p.13).

Asimismo, el liderazgo pedagógico indirecto se centra más “en crear un clima escolar de cooperación y apoyo en el que los profesores puedan involucrarse en los objetivos de las escuelas y adoptarlos en términos de rendimiento en el trabajo (Hallinger, 2015; Hallinger y Heck, 2010) frente al más directo, cuyos efectos pueden menoscabar la autonomía de los docentes (Hornig y Loeb, 2010; OCDE, 2018). De hecho, cuando el liderazgo es ampliamente distribuido entre los equipos directivos, el profesorado, las familias y los estudiantes, mayores son sus efectos sobre el aprendizaje (Aureira et al., 2014).

Sin embargo, y muy a pesar de la importancia y los efectos beneficiosos del liderazgo, el informe TALIS (OCDE, 2018) concluye, contra toda esta argumentación, que en España la proporción de directores que dice tener autonomía (en 6 de las 11 tareas propuestas) es de las más bajas en ambas etapas (primaria y secundaria) de entre los países participantes, como igual sucede con la autonomía en la toma de decisiones de los docentes (en al menos 4 de las 6 tareas propuestas).

Sin embargo, trascendiendo estos datos y más allá de la definición del liderazgo y de sus diversas formas de representación, lo verdaderamente relevante para mejorar el aprendizaje escolar es la cuestión que Leithwood planteaba como título de su estudio: *¿Cómo liderar nuestras escuelas?*; como también lo hacían Gajardo y Ulloa (2016) con estas otras cuestiones: “¿cómo detectamos y formamos líderes tempranamente?; ¿cómo formamos a los líderes en servicio?; ¿cuáles son los métodos más efectivos para que cambien sus prácticas?” (p.11). Todo ello desde el conocimiento y el amplio consenso de que las reformas corresponden al espacio de las escuelas y las aulas.

Después de todo, una vez identificado el amplio consenso sobre la importancia de los líderes en la efectividad de la educación, es importante recalcar, como muestra el resultado de algunos de los estudios que en este sentido se afirman,

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

que “es más probable que los líderes educativos que se acercan más a la actividad principal de la enseñanza y el aprendizaje tendrán (sic) un mayor impacto positivo en los resultados de los estudiantes” (Robinson, Lloyd y Rowe, 2014, p.34). En este sentido, merecen ser referidas dos cuestiones: por una parte, que el modelo directivo español, a diferencia de los europeos, no está profesionalizado (aunque ha habido avances en esta dirección) (García, 2015), cuestión que contrasta con los acuerdos que al respecto se recogen en el texto *Conclusiones del Consejo sobre liderazgo educativo eficaz*, entre los que cabe destacar que:

También es necesario profesionalizar, fortalecer y apoyar el papel del personal directivo de los centros educativos, determinando en primer lugar las competencias requeridas, desarrollando trayectorias profesionales más estructuradas y evaluando las necesidades específicas de desarrollo profesional de quienes asumen posiciones de liderazgo y proporcionando las correspondientes oportunidades de formación. (Diario Oficial de la Unión Europea, 2014).

Y por otra parte, que el liderazgo puede ser eficaz cuando “los directores de los centros educativos están en condiciones de centrarse principalmente en la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en sus centros, al tiempo que garantizan la equidad”; y cuando también la dirección “adopta un enfoque de colaboración e integración”, “es capaz de reconocer las virtudes y competencias de los miembros del personal y asignarles cometidos de liderazgo” o “está en condiciones de asignar recursos y explorar planteamientos innovadores de enseñanza” (Diario Oficial de la Unión Europea, 2014).

En síntesis, con las referencias expuestas hasta aquí, se puede afirmar que el liderazgo es un factor clave de especial relevancia para la eficacia de las estructuras organizativas de las instituciones escolares que redundará en la eficacia del aprendizaje, la promoción de proyectos innovadores y mejora de la calidad educativa. De hecho, algunos autores como Leithwood (2006) aducen que es el segundo factor en orden de repercusión en los resultados escolares después de la acción docente en las aulas (Bolívar, 2014; Hargreaves y

### **3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red**

Shirley, 2019). Esto viene reforzado por la idea de que “en la actualidad, un liderazgo educativo orientado a cumplir cualquier objetivo que no sea el aprendizaje escolar es, cada vez más, percibido como ilegítimo e inefectivo” (Leithwood, 2009, p.19) y, ciertamente, hay evidencias que constatan resultados significativamente mejores del alumnado en los centros en los que los directores dedican mayor tiempo a tareas pedagógicas que a actividades administrativas (Murillo y Hernández-Castilla, 2015).

#### **El liderazgo sobre el aprendizaje colaborativo profesional**

Por otra parte, si se alude a la relación entre la calidad del aprendizaje profesional del profesorado y sus efectos en los buenos resultados en el aula y en la escuela en general, merece precisar que para que dicho impacto sea efectivo, tal aprendizaje “debe ser modelado, reforzado y apoyado por aquellos que ocupan posiciones de liderazgo formales” (Harris y Jones, 2017, p.331).

Siguiendo la misma línea, si es remarcable la repercusión del liderazgo sobre el aprendizaje colaborativo profesional (o comunidad profesional de aprendizaje) en el entorno escolar, a su vez lo es sobre los resultados del alumnado (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009; Harris y Jones, 2017); por esto mismo es tan importante el papel central de los líderes escolares, porque “no solo velan por el aprendizaje colaborativo profesional, sino que también proveen el tiempo, los recursos y el apoyo necesario para que esta forma de trabajo colectivo sea más efectiva” (Harris y Jones, 2017, p.332) y, en definitiva, repercute sobre los resultados escolares y en beneficio del sistema educativo. Por eso algunos autores abogan por que el liderazgo distribuido se encamine a la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje (Hargreaves y Fullan, 2014; Bolívar, 2015; Gunter, 2015).

En síntesis, como Hargreaves y Fullan (2014) subrayan, para que este liderazgo pedagógico pueda desarrollarse en plenitud se deben favorecer estructuras que permitan “desarrollar el capital profesional de los docentes: como individuos, como equipos y como profesión” (como se citó en Bolívar, 2015, p.25).

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

Asimismo, la relación entre mejores resultados escolares y una buena dirección y liderazgo estriba en que “una buena preparación directiva ejerce un efecto directo y estadísticamente significativo sobre las prácticas de liderazgo de los directivos; y un efecto significativo indirecto sobre la colaboración entre los profesores y sobre su satisfacción (Darling-Hammond et al., 2007; Orphanos y Orr, 2013)” (Tintoré, 2017, p.108).

Es decir, el impacto directo o indirecto es evidente como así lo es el factor de liderazgo pedagógico: aquel que con el cambio de milenio empezó siendo un “fenómeno norteamericano” para después traspasar fronteras (Hallinger, 2015). Sin embargo, por las características contextuales y por los acontecimientos contingentes propios de la evolución y el cambio de las condiciones de cualquier entorno educativo “... los efectos de la naturaleza dinámica de este modelo de liderazgo implican que los medios a través de los cuales se vincula el liderazgo con el aprendizaje no puede ser reducidos a una lista de disposiciones, estrategias o comportamientos” (Hallinger y Wang, 2015, p.14). Entre otros motivos porque la influencia recíproca entre el liderazgo pedagógico y el cambio de las condiciones escolares en el tiempo determina que tal liderazgo sea adaptativo y sensible a tales cambios (Heck y Hallinger, 2011) y, por tanto, no se guíe por principios inamovibles.

Otro apunte relevante es el de que los contenidos en la preparación para el liderazgo educativo están atravesando un cambio y no solo por orientarse hacia el liderazgo pedagógico y la mejora escolar, sino también por su enfoque hacia la justicia social. Por este motivo, algunos estudios centran su interés en el papel de los líderes en escuelas desfavorecidas (González y Barba, 2016; Kirori y Dickinson, 2020). En este sentido, según Leiker et al. (2014) se valora que al finalizar los programas de formación en dirección educativa los directores sean “buenos colaboradores y sensibles a la diversidad y la justicia social” (Tintoré, 2016, p.31).

Ampliando el foco, en la actualidad (sobre todo en el ámbito anglosajón) se están ensayando múltiples y variados programas de preparación y experiencias de liderazgo educacional de acuerdo a las características contextuales de cada



### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

entorno; por citar uno de los muchos estudios, el de Gordon et al. (2016) consiste en un extenso análisis de programas innovadores diversos en activo, que centran su interés en tres criterios: fidelidad de su implementación, resultados positivos del aprendizaje del alumnado y la posibilidad de adaptarlo a otros programas. Como resultado de ello identificaron 6 innovaciones exitosas entre 12 de los programas seleccionados. En el mismo sentido y salvando las diferencias con los programas de formación de dirección de centros escolares en el ámbito español, el R.D. 894/2014, de 17 de octubre, *por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva*, señala, entre las competencias genéricas de los programas formativos, el desarrollo de habilidades para la gestión del cambio y la innovación; es decir, se considera la importancia del papel de los líderes directivos para gestionar, pero a la vez para impulsar proyectos innovadores para la transformación de los centros educativos.

Como habíamos anticipado, si el liderazgo es una condición necesaria para avanzar en la mejora de la acción educativa y la transformación de los centros escolares, es importante que la comunidad educativa haga suya esta razón y, por tanto, tome intrínsecamente una postura de liderazgo para hacer frente a las dificultades y, de la misma manera, promueva una educación en la que prime la calidad y el éxito educativos. Como se puede ver, muchas de las ideas actuales ya se pronunciaban a finales de los años 80:

... el desarrollo de las escuelas que trabajan en equipo [...] ha dependido principalmente de las acciones de sus directores (Fullan, 1991; Nias et al., 1989; Leithwood y Jantzi, 1990). [...] lo que importa es una clase de liderazgo particular. Se trata de un tipo más sutil de liderazgo que enseña a los demás el sentido de la actividad. [...] el papel de liderazgo básico es conducir el desarrollo de las escuelas que trabajan en equipo, donde se da voz o se autoriza a los docentes, (Smyth, 1989). [...] el liderazgo puede y debe provenir de una variedad de fuentes en la escuela. (Fullan y Hargreaves, 1999, pp.92-93)

### Experiencias y estudios previos sobre el liderazgo

A continuación, con la idea de dar luz a los fundamentos del liderazgo en el ámbito educativo se hace referencia a alguno de los múltiples estudios y reflexiones que se han llevado a cabo sobre el tema y que ponen de relieve el interés por ellos despertado.

Por citar alguno de estos estudios que avalan el poder del liderazgo como herramienta esencial para el emprendimiento de proyectos y con ellos la transformación, nos podemos remontar, por ejemplo, a la investigación que realizó Cawelti (1999) en diferentes escuelas de educación primaria de escasos recursos en Estados Unidos, en la que mostró que los centros, a pesar de ello, podían alcanzar niveles educativos exitosos. En este proceso el autor identificaba cinco puntos relevantes que dichas escuelas compartían y que, además, favorecían la calidad y el éxito educativos, entre los cuales ya se mencionaba la importancia del liderazgo directivo, sobre todo en su función de líder pedagógico:

- La importancia otorgada a la determinación de metas claras y a la mejora de los resultados.
  - El trabajo en equipo para que todos los maestros asuman la responsabilidad que les corresponde.
  - La función del director como sólido líder pedagógico.
  - El compromiso de los maestros con la obtención de un buen rendimiento por parte de los estudiantes.
  - La realización de muchos cambios para mejorar la calidad de la enseñanza.
- (Cawelti, 1999, como se citó en Casey, 2002, p.131)

Otros ejemplos de estudios que realzan la importancia del liderazgo son el realizado por Stringfield et al. (1997), en escuelas más enfocadas en la mejora del rendimiento académico, el cual mostraba entre sus aspectos negativos: la carencia de un profesorado fuerte y comprometido, el desajuste entre el currículum, los intereses y las motivaciones del alumnado y, el inexistente liderazgo de la cúpula directiva (Ainscow y West, 2008). Como también, el de otros investigadores como Ascher (1993), o Harris y Chapman (2002), quienes a su vez consideraban el liderazgo como uno de los ejes vertebradores de la transformación y mejora de las escuelas.

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

Fullan (2005) promovía un tipo de liderazgo basado en el desarrollo de una educación sostenible, compartida y perdurable; se refería al renombrado *liderazgo distribuido*, como aquel que se opone al hecho infructuoso de focalizar un liderazgo parcial que no sea entendido y llevado a cabo por toda la comunidad educativa (profesores y directores) con unos objetivos comunes. Traza, en consecuencia, la transición entre modelos.

Esta forma de concebir y potenciar el *liderazgo distribuido* viene avalada por diversos estudios como el *Leadership Influences Student Learning*, llevado a cabo en centros de educación obligatoria en Ontario, Canadá, y EUA por el equipo de Fullan, como los de Leithwood, Jantzi y Steinbach quienes inciden en esta dinámica. Además, Mulford y Silins con el proyecto *Leaderships for Organization Learning and Student Outcomes*, desarrollado en Australia, aportaban datos que reflejaban los efectos positivos de este liderazgo y el aprendizaje organizativo sobre el rendimiento del alumnado. Mostraron una correlación entre los centros escolares donde primaba la implicación del profesorado en la toma de decisiones de la escuela y la mejora de los resultados del alumnado.

Otro de los aspectos tratados también fue planteado 30 años atrás cuando se afirmaba que actuar con fuerte liderazgo para el cambio no implicaba hacerlo desde la independencia individual del líder carismático y/o jerárquico, sino que se debía reemplazar el aislamiento y superar los eslabones institucionales para conformar un núcleo de interconexión entre todas las partes y adoptar una postura de conciliación entre institución-profesorado-alumnado-familia, y crear una verdadera comunidad de aprendizaje, una organización inteligente fundamentada en el pensamiento sistémico (Senge, 1990).

Una vez más se hacía mención, como en la actualidad se mantiene, al aislamiento como obstáculo y a la necesidad de articular sinergias entre la comunidad educativa para favorecer los procesos de cambio. De hecho, investigaciones más recientes han encontrado principal el papel del liderazgo pedagógico para moderar el aislamiento del profesorado (Heck y Hallinger, 2014).

### **3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red**

Asimismo, y con objeto de reorientar actitudes de competitividad, individualismo y escaso cooperativismo, propias del trabajo aislado del profesorado hacia el cooperativismo del profesorado, Johnson y Johnson (1989) manifestaban que la dirección de los centros debía:

- Cuestionar los enfoques tradicionales competitivos e individualistas de la enseñanza.
- Inspirar una clara visión mutua de lo que la escuela debe y puede ser.
- Potenciar al profesorado mediante el trabajo cooperativo en equipo.
- Dirigir con el ejemplo, utilizando procedimientos cooperativos y asumiendo riesgos.
- Estimular al profesorado para que persista y continúe tratando de mejorar su pericia. (Ainscow, 2008, p.27)

Es decir, reconocían la importancia de los líderes directivos por su capacidad para incentivar la cohesión de los equipos de trabajo mediante el fomento del trabajo en equipo.

De modo que, si se analiza la conceptualización de liderazgo desde esta nueva mirada, se puede concluir que puede ser una herramienta fundamental para la construcción de una escuela funcional e integrada; además, cabe destacar que no existe un estilo de liderazgo que pueda ser copiado e implementado en las escuelas, sino que requiere de un saber hacer personal y cooperativo de cada comunidad educativa en adecuación a su contexto donde la “flexibilidad” se consolide como elemento esencial para el desarrollo de un proyecto común capaz de transformar las dificultades en retos de interés y motivación para el alumnado. Como es obvio, este cambio de procedimiento y trabajo radica en la dirección y el profesorado, responsables últimos de la transformación cualitativa del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de la reestructuración organizativa mediante procesos de liderazgo compartidos.

#### **3.5. TRABAJO EN RED Y LA COLABORACIÓN DOCENTE**

El auge de los procesos colaborativos y trabajo en red no ha hecho más que aumentar en los últimos años en el sistema educativo español. El trabajo en red y la colaboración, cuyos precedentes proceden del estudio de las

### **3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red**

organizaciones en el campo de las ciencias sociales, la psicología y los negocios, ha comenzado recientemente a considerarse en las instituciones escolares. Todo ello tiene su fundamento en el hecho de que el conocimiento del funcionamiento de las organizaciones en red ayuda a entender cómo se configura el aprendizaje en estas y también a apreciar las ventajas que el trabajo colaborativo tienen sobre el aprendizaje (Muijs et al., 2010). Pero también han ganado atención en el sector educativo, por su valor prometedor y vehicular para la innovación y mejora educativas (Daly, 2010; Elmore, 2007; Huberman 1995; Lieberman y Grolnick, 1996; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). En consecuencia, la colaboración y el trabajo en red entre los centros educativos está relacionada con lo expuesto anteriormente y especialmente con los vínculos y la cooperación del profesorado. Además, con el trabajo en red se abre una ventana de conexión a mayor escala al favorecer no solo el intercambio de experiencias educativas, sino, como veremos, un rango de posibilidades de mayor amplitud. Todo ello, en definitiva, ha ido en consonancia con los procesos de cambio, innovación y mejora escolar que en general han ido sondando posibilidades en múltiples ámbitos y de múltiples maneras.

Una vez introducido el tema, cabe ahora preguntarse sobre cuáles son los objetivos que justifican el trabajo en red y colaborativo o los beneficios que de él pueden extraerse y, también, sobre cuáles han de ser las condiciones previas para que las relaciones sean lo más fructíferas posibles.

En cuanto a la primera cuestión, Muijs et al. (2010) identifican tres grandes objetivos que inciden en ello: la mejora escolar, compartir recursos, y ampliar oportunidades mediante el trabajo en red con otras organizaciones no escolares (asociaciones, servicios sociales, empresas). Los beneficios redundan en el hecho de que si estos objetivos son alcanzados muy probablemente se producirán los cambios esperados en las organizaciones escolares. En esta línea, una de las motivaciones que han movido a no pocas instituciones escolares al trabajo en red ha sido el interés por ofrecer desde las escuelas un servicio total que junto a otras organizaciones y servicios externos proveyera a los alumnos de todas las necesidades sociales, psicológicas y de

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

salud que las escuelas por sí solas no pudieran asumir (Sailor, 2002; Muijs et al., 2010).

En lo que concierne a la segunda, las condiciones previas para una relación sólida, continua y fructífera son plurales. Como punto de inicio, las escuelas que han estimado la necesidad de involucrarse en una comunidad de trabajo en red establecen un intercambio de ideas y proyectos que son debatidos y puestos en común por los miembros integrantes de las otras comunidades escolares hasta llegar a elaborar unos significados comunes desde los que iniciar la andadura en el proyecto común. Por otra parte, es evidente que para que se produzca un cambio se requiere del impulso de diferentes procedimientos para el establecimiento de un plan de trabajo conjunto de los centros implicados como palanca para acelerar la transformación global, y especialmente de aquellos que necesitan de más apoyos según el contexto en el que se encuentran inmersos. Por ello y para que se materialice esta estructura de recursos en red de centros se deben reunir unas condiciones previas básicas que Ainscow y West (2008) describían en seis puntos:

- La presencia de incentivos que estimulen a los interesados para que examinen la posibilidad de los beneficios de la colaboración.
- El desarrollo de un sentido de responsabilidad colectiva para implantar mejoras en todas las organizaciones asociadas.
- Directores y demás personal directivo de los centros que estén dispuestos a impulsar la colaboración y sean capaces de hacerlo.
- La identificación de prioridades comunes de mejora que un conjunto amplio de interesados considere relevantes.
- Ayuda externa de consultores y asesores creíbles.
- La disposición y el deseo del personal de la administración educativa local y apoyar y comprometerse con el proceso colaborativo, examinando y desarrollando nuevos roles y relaciones. (pp.179-180)

Después de todo, las redes son un puente para el conocimiento, el aprendizaje y las prácticas entre profesores y escuelas diversas, en definitiva, unas “estructuras intermedias que se sitúan entre la autonomía y la interdependencia de sus estructuras y procesos, a través de las cuales se intenta explorar nuevas vías de aprendizaje y cooperación entre individuos e instituciones”

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

(Rauch, 2013, como se citó en Rauch, 2016, p.36). Estructuras que, además, siguiendo el repaso de la bibliografía que el mismo autor recoge sobre los procesos en red, confluyen en los siguientes aspectos que se han determinado imprescindibles para que el trabajo en red adquiera valor por sí mismo: *Propósitos y objetivos comunes*; *Confianza mutua*; *Participación voluntaria*; *Principio de intercambio (win-win)*; *Programa director coordinado*; *Sinergias promovidas por la estructura*; y, por último: *Aprendizaje recíproco*. En esta línea, la arquitectura de la red de trabajo depende de cómo se organizan y estructuran sus componentes, del equilibrio de su sostén, de su robustez y flexibilidad y, en definitiva, de su resiliencia. Tanto es así como que “La efectividad de la acción en las redes no acontece por el mero hecho de reunir a un conjunto de personas y animarlas a llevarse bien y colaborar entre ellas” (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016, p.19), sino que estas tienen que conformar un conjunto organizado de personas en torno a una estructura que en virtud de su estabilidad debe ser reforzada, sin ser rígida, gracias al equilibrio y capacidad de adaptación de sus integrantes.

Otro aspecto nada desdeñable por considerar es el de que hasta hace bien poco la evidencia científica de los beneficios del trabajo en red y colaborativo era limitada (Muijs et al., 2010; Chapman, 2014); incluso se ha manifestado que las redes entre escuelas son a menudo más intrascendentes que efectivas (Chapman y Muijs, 2016). Abundando en la idea, cierto es que la “novedad” ha elevado unas expectativas que responden más al deseo de su repercusión que a la evidencia de su efectividad, como también apuntó De Lima: “la excitación sobre el potencial de las redes de trabajo parece haberse extendido más rápido que nuestro conocimiento sobre qué lo hace efectivo” (como se citó en Rincón-Gallardo y Fullan, 2016, p.8). Sin embargo, y ante esta incerteza sobre su verdadero impacto, lo que no puede discutirse es que “el trabajo en red juega un papel determinante en tanto que forma parte indiscutible de las agendas políticas, económicas, tecnológicas, culturales, educativas y sociales (Azorín y Muijs, 2017).

En paralelo, la investigación ha demostrado que la colaboración entre docentes es esencial para la mejora de los centros educativos y para la promoción de

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

procesos de innovación, aunque evidentemente no todas las prácticas colaborativas ni estrategias llevan a mejoras sustanciales (Krichesky y Murillo, 2018). Nada impide pensar que las mismas razones no sean válidas si se amplía la perspectiva del ámbito de la colaboración entre docentes al entorno del trabajo en red de escuelas.

Ahora bien, si la estructura y el funcionamiento interno de las redes son determinantes para su efectividad, merece detener la atención en qué define la colaboración efectiva y qué aspectos contribuyen en ella; sobre este particular, los mismos autores coinciden en que la colaboración debe incidir concretamente en tres aspectos: en la profundización de los aprendizajes y el compromiso de los alumnos; en la mejora del capital profesional de maestros y líderes; y en su capacidad de mejora del sistema. En esta línea, las redes de trabajo son un instrumento o una plataforma que puede incidir positivamente en el futuro de la educación, aunque para ello requieren ser enfocadas hacia “unos resultados ambiciosos en los aprendizajes de los estudiantes vinculados a pedagogías cada vez más efectivas, altos niveles de confianza y responsabilidad interna, un liderazgo que deliberada y radicalmente redefina su autoridad, una interacción constante dentro y fuera de la red, nuevas alianzas entre estudiantes y adultos, y los recursos necesarios para consolidar y mantener el trabajo” (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016, p.19).

Sin embargo, el logro de estos objetivos viene determinado por el límite de la estructura, es decir, las posibilidades de desarrollo del proyecto se ven limitadas tanto por la organización y estrategia del entramado, como por el ejercicio profesional de sus integrantes en este nuevo marco; en consecuencia, “la estructura correspondiente debe responder a la complejidad de la finalidad, lo que conlleva un cambio profundo y substancial en las actitudes de los profesionales respecto de la manera de plantearse su tarea (demasiado a menudo se produce un *décalage* entre las finalidades y objetivos respecto de las estrategias que se utilizan, de manera que se consigue lo que la estructura técnica posibilita y no tanto aquello que se querría conseguir)” (Vilar, 2008, p.268).



### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

Por este motivo, entrar en la lógica del trabajo en red exige además un cambio en las actitudes de los profesionales que han de adaptarse a las vicisitudes de un sistema cuya complejidad es la medida de la relaciones que se van tejiendo y para las que se requiere una visión en los términos de una *profesionalidad ampliada o desarrollada*; aquella planteada por Hoyle (1974), que “Asume la función social en su ejercicio profesional en una actitud de predisposición y apertura a la construcción de conocimiento y de transformación social” (Domingo y Gómez, 2014, p.19). Por consiguiente, la reflexión conjunta y crítica del conocimiento compartido amplía el margen de acción y, por ende, las posibilidades de conocimiento para la acción que genera la propia red, en tanto el ciclo de importaciones y exportaciones de saberes estimula la participación y el aprendizaje.

Por otra parte, como la irrupción del trabajo en red ha puesto en evidencia, la misma lógica de aislamiento que opera en el profesorado también lo hace en el ámbito de las escuelas (Hernández y Navarro, 2018). Desde esta premisa, es preciso un cambio no solo de actitud, sino de *cultura profesional* que asuma la entidad sistémica de las redes como parte inherente a la naturaleza educativa y social. Una cultura en la que los diferentes agentes perciban que “no se trata de aportar saberes al conjunto, sino de construir conocimiento entre ellos” (Vilar, 2008, p.273). En esta línea, desterrar la cultura profesional e institucional consolidada, estrecha en sus propios términos, significa un cambio de paradigma cuya potencialidad trascienda la estrechez del pensamiento encapsulado (*silo thinking*) como límite a la visión prismática que ofrece el trabajo colaborativo en red; una cultura de la colaboración y aprendizaje compartidos cuya repercusión va desde la socialización de propuestas innovadoras hasta nuevos planteamientos en la formación docente. En este escenario, la capacidad de aprendizaje, la aportación de información y construcción de nuevos significados compartidos, así como la autorregulación constante de la red fruto de la experiencia caracterizan las redes como espacios de “creación y de previsión”. Desde esta perspectiva “la red es una estructura de captación, procesamiento, control y elaboración de información que revierte en el espacio social donde opera” (Vilar, 2008, p.271); es decir, se

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

retroalimenta constantemente. Se produce lo que Cívís y Longás (2015) denominan un *aprendizaje en feedback*.

En resumen, “la colaboración en red fomenta la generación de espacios, tiempos y compromisos para que distintas comunidades educativas y sociales puedan enriquecerse compartiendo materiales, experiencias e intercambios de información” (Azorín y Muijs, 2018, p.9).

En cuanto a la participación, los agentes que pueden llegar a configurar la red van en estrecha relación con el tipo de relaciones asociativas que se establezcan (ya sea entre escuelas; entre escuelas y organizaciones externas; o las propias de las comunidades de aprendizaje); también, “la voluntad de incorporar el máximo de agentes posibles (profesionales o no profesionales), el conocimiento de su potencial y de las particularidades que cada uno de ellos aporta, son elementos que definen la complejidad y riqueza de la red. A su vez, la calidad de las respuestas que se construyan dependerá de esta riqueza y complejidad” (Vilar, 2008, p.269). Lo que es un hecho es que el conjunto del tejido asociativo construye comunidad y esta, como unidad, responde de mejor manera a las necesidades de los individuos del entorno común que la conforman.

En consonancia con lo anterior, los trabajos de Katz et al. (2008, 2009), y Katz y Earl (2010) postularon una relación lógica entre la colaboración y la mejora de las escuelas; también, identificaron una serie de características que para su efectividad habían de reunir las comunidades de aprendizaje en red:

Las escuelas deben desarrollar un enfoque y propósito acordado.

Las relaciones entre individuos deben actuar para generar capital social.

La colaboración debe ser intensiva y capaz de cambiar ideas y prácticas.

Debe haber oportunidades para la investigación colaborativa y la reflexión profesional.

El liderazgo, tanto el formal como el informal, debe ser distribuido.

Deben proporcionarse oportunidades para que tanto el aprendizaje individual como el colectivo tengan lugar. (Duffy y Gallagher, 2016, pp.111-112)

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

Por otra parte, la colaboración efectiva en redes de trabajo se puede enfocar y analizar desde una perspectiva dual a diferente escala: la de solventar problemas locales y la más genérica de mejorar el sistema educativo en términos globales (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016); pero también, considerando la amplitud de la red, así como de los agentes y organizaciones implicados en ella. Desde esta premisa, y con objeto de dar luz de la diversidad de experiencias, recogemos como ejemplo algunas de ellas que por su diferente magnitud puedan ilustrar los diferentes enfoques.

#### **Experiencias de trabajo en red**

Una de ellas es la investigación llevada a cabo por Rausch (2016) sobre el Programa de escuelas-ECOLOG en Austria; un sistema de ayuda nacional que nació en 1996 cuyo propósito era la promoción de la ecología en las escuelas (fundamentada en el desarrollo sostenible, la educación ambiental, y la educación cívica y paz mundial) mediante la creación de redes regionales de escuelas que en conjunto contribuyeran a la implementación del Programa en todo el país. Un programa ambicioso y participativo (con apoyo central desde el Ministerio de Educación, desde la ONG *FORUM Umweltbildung*, además de asesoramiento científico formado por un equipo de docentes universitarios del entorno de la Facultad de Educación del Profesorado, y una red interprovincial formada por equipos regionales de profesores de las 23 escuelas participantes, asesorados por un equipo central coordinador, también formado por profesores). Lo relevante, más allá de reconocer la dimensión del proyecto, es valorar en líneas generales el seguimiento y análisis de los resultados que sobre él se han realizado. En este caso, las razones determinantes del éxito del proyecto, el cual no ha parado de crecer en los últimos años, son principalmente las siguientes: un sistema de apoyo estable y continuo a la red de trabajo (sostenibilidad), y una cultura de la evaluación que incluye evaluaciones formativas, investigación-acción e investigación “externa” que, en conjunto, favorecen el seguimiento y retroalimentación constante del proyecto (Rauch y Pfaffenwimmer, 2014; Rauch, 2016); además, como nota nada desdeñable, la creación de espacios para el intercambio y la reflexión han contribuido a su consolidación (espacios de relación e interacción; interfaces para el encuentro). Ahora bien, más allá del ambicioso propósito global, lo que

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

se ha perseguido es su implementación en cada escuela, considerando especialmente las condiciones del entorno local, desde la perspectiva de que la gran red se teja en torno a los nodos (escuelas) que la conforman y que en conjunto consolidan la estructura global.

Otro ejemplo, un estudio reciente de una red de cinco escuelas en Southampton (Azorín y Muijs, 2018), puede ofrecer algunas pistas de las nuevas formas de relación entre escuelas que se incardinan en un proyecto conjunto de trabajo en red. Sus aspectos principales informan de los propósitos de la participación, las áreas de interés mutuo, la organización estructural, así como los aspectos positivos, o las especificidades que favorecen el entramado.

Entre los propósitos, a grandes rasgos, se reconocen los siguientes: el intercambio de aspectos profesionales, de experiencias innovadoras, información y recursos; la gestión más eficaz de los recursos compartidos; la mejora de los estándares de aprendizaje, así como de la atención a la diversidad e inclusión socioeducativa; y por último, la cohesión en materia de colaboración con los agentes de la comunidad. De las áreas de interés mutuo que contribuyen a la colaboración destacan: el liderazgo escolar, la inclusión educativa y social, y el apoyo entre pares.

En cuanto a la estructura de la organización, se caracteriza por su transversalidad y estar organizada en torno a grupos de referencia conformados por directivos y docentes en los que un grupo central (*grupo de Liderazgo*) coordina el resto de grupos de referencia (*de Evaluación, de Atención Temprana, de Inclusión, de Mejora Escolar y, de Apoyo y Asesoramiento*).

De los aspectos positivos destacan el intercambio de información y experiencias, la gestión más eficaz de los recursos y la oportunidad de mejora que ofrece el proceso de ósmosis entre escuelas. Por último, las especificidades contextuales que según los autores contribuyen a una mayor eficiencia del proyecto son la mayor autonomía pedagógica, de gestión, de recursos y de contratación del profesorado que existe en el Reino Unido, país

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

cuya más larga trayectoria en estos proyectos en red de escuelas ha permitido ensayar largamente este tipo de experiencias y avanzar algunos de los indicadores de mayor incidencia sobre los que prestar atención; siempre, evidentemente, con la salvedad del contexto; es decir, no siempre transferible a otros entornos. De hecho, las barreras también difieren por este motivo; en el caso del español las dificultades en la puesta en marcha de las redes de colaboración vienen condicionadas por los siguientes aspectos: “(1) la escasa cultura de colaboración, (2) los débiles mecanismos gubernamentales que ligan el capital profesional y social, y (3) los escasos incentivos que se proporcionan para que este tipo de iniciativas sean viables” (Azorín y Muijs, 2018, p.12).

Otro estudio reciente sobre un proyecto enfocado en la promoción de procesos educativos inclusivos, como el llevado a cabo en una red de cinco escuelas de la Región de Murcia, ha puesto también de manifiesto el valor de las posibilidades del trabajo colaborativo en red para el desarrollo de planes de mejora educativa mediante: la conexión entre los centros, la universidad y la administración educativa; la creación de espacios para la interacción; la creación de comunidades de práctica y aprendizaje; y el cultivo del capital profesional. Todo ello desde una premisa clara, la de reconocer la interdependencia de los problemas y en consecuencia las soluciones conjuntas a adoptar (Arnaiz, De Haro y Azorín, 2018). Sin embargo, como en cualquier proyecto, la puesta en marcha de experiencias de trabajo no queda exenta de dificultades o limitaciones; en concreto, las propias de la incorporación de actuaciones que requieren tiempo, compromiso y dedicación, así como “una alta implicación del personal directivo, docente e investigador” (Arnaiz et al., 2018, p.45).

Asimismo, enfocando las implicaciones de las redes en relación con la formación del profesorado, se puede referir otro estudio, el cual concluye que las redes son “organizaciones vivas y dinámicas que aprenden”, “mejoran la eficacia de los procesos de trabajo en el aula” y en las que a su vez “se toma conciencia de la falta de formación del profesorado”, así como “de la capacidad para participar y modificar una realidad concreta y mejorarla, superándose barreras a través de procesos formativos” (Hernández y Navarro, 2018, p.37);

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

en definitiva, un enriquecimiento profesional propiciado por las relaciones de cohesión y confianza que se establecen en el marco de la participación de la red de trabajo (Arnaiz et al., 2018) y que pueden estimular a su vez la creación de experiencias innovadoras.

#### **Redes socioeducativas**

Por otra parte, sin perder de vista su perspectiva integradora, las redes socioeducativas articuladas mediante la colaboración entre instituciones educativas y sociales están emergiendo como una nueva configuración organizativa que aúna los tres niveles de colaboración (intraescolar, interescolar y comunitario o local) (Parrilla, Martínez-Figueira y Raposo-Rivas, 2015). Configuración que, por otra parte, es otro de los rasgos definitorios de las redes escolares que, como proceso natural y a su vez estratégico, abre la escuela a la comunidad y “crea un sistema de relaciones profesionales de trabajo más allá de las fronteras del centro escolar (además de con otros centros, con otras instituciones de la localidad)” (Parrilla, Sierra y Fiuza, 2018, p.67).

Ejemplos de estas redes de colaboración (de iniciativa local) entre instituciones educativas y sociales (Redes Locales), en las que la escuela no centraliza toda la acción, ni la lidera, son los Planes Educativos de Entorno (creados por el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*) o, a nivel municipal, los Proyectos Educativos de Ciudad o las Redes Educativas Locales, también en Cataluña; proyectos que en conjunto legitiman “... al máximo nivel las estrategias de trabajo interinstitucional en red para mejorar el éxito escolar y la inclusión educativa (Generalitat de Catalunya, 2012)” (Civís y Longás, 2015, p.223) y tienen un paralelismo con otras experiencias internacionales como las Zones d'Éducation Prioritaire francesas o en el caso del Reino Unido, las Education Action Zones y Extended Schools.

Un estudio llevado a cabo por los mismos autores sobre 4 experiencias consolidadas y de relevancia de iniciativa local (en la provincia de Barcelona) ahonda en la particularidad de las redes socioeducativas locales orientadas hacia el éxito escolar, la inclusión y la transición escuela-trabajo. Redes que se

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

caracterizan por el abordaje de “los retos socioeducativos que plantea una sociedad compleja, diversa y cambiante” (Civís y Longás, 2015, p.217) desde una perspectiva comunitaria ampliada, caracterizada por la visión holística y sistémica de las nuevas formas de organización y colaboración interinstitucional e interdisciplinar. Un abordaje para la acción socioeducativa que a su vez implica un replanteamiento de la acción y cultura profesionales en este nuevo entorno.

Una de las ideas clave que pueden extraerse del estudio es la concepción errónea de la parcelada y gremial atribución de responsabilidades a la hora de afrontar los retos educativos y sociales. Una responsabilidad que atribuye los primeros a la escuela, por ser esta el principal agente en tal materia, de la misma manera que lo hace con los servicios profesionales específicos cuando se trata de asuntos sociales. Es aquí donde estriba el error, en no entender que “La respuesta a los retos de la educación ya no es patrimonio exclusivo de ningún agente para pasar abiertamente a ser de todos” (Civís y Longás, 2015, p.230).

No se discute, en consecuencia, la especificidad insustituible de la escuela, sino que lo que se pretende es que en este contexto de corresponsabilidad y trabajo compartido (con otras entidades y organizaciones) no se malogre el papel que corresponde a la escuela por exceso de demanda y delegación. Por tanto, se ha de huir de los dos modelos opuestos, el de “la escuela que lo centraliza e intenta asumir todo” y el de “los proyectos socioeducativos que se crean al margen de la escuela” (Civís y Longás, 2015, p.232). Los autores señalan e insisten en la importancia y el valor del trabajo compartido: “es importante que los diversos agentes socioeducativos, escuela incluida, entiendan la importancia del trabajo compartido, redistribuido y democratizado para atender los desafíos comunes” (Civís y Longás, 2015, p.232).

En definitiva, unos propósitos compartidos en los que la asunción de responsabilidades, las experiencias de colaboración, el acuerdo de estrategias de trabajo, así como la reflexión de los procesos basados en los principios de cooperación y compromiso, no recaiga en la escuela que, por otra parte, “hace

### 3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red

demasiado tiempo que sufre los efectos de actuar ante la complejidad educativa de modo simplificador e incluso gremial” (Civís y Longás, 2015, p.218); de aquí que proyectos de base comunitaria hayan emergido como una vía de colaboración pedagógica organizada, interinstitucional e interprofesionalmente, en la que “los sistemas que se encuentran dentro y fuera de la escuela no presentan diferencias entre sí, sino que ofrecen por igual ocasiones de aprendizaje que fortalecen el establecimiento de vínculos entre los docentes y los socios de la comunidad (Blankstein y Noguera, 2016)” (Azorín y Muijs, 2018, p.10).

En esta misma línea, se puede hacer referencia al Programa “Asperones Avanza”, en la ciudad de Málaga, para la inclusión socioeducativa y reducción del abandono escolar de estudiantes en desventaja, como otra muestra empírica del potencial del trabajo en red interinstitucional y, en consonancia, de las acciones coordinadas para la promoción educativa de alumnos en un contexto de exclusión social (Alcaide, Ruiz y Molina, 2017). En este sentido, los buenos resultados de las redes como elementos de apoyo para la inclusión educativa vienen avalados por diversos autores (Arnaiz, De Haro y Guirao, 2015; Echeita, Monarca, Sandoval y Simón, 2013; López, 2008; Parrilla, Martínez y Raposo, 2015; Azorín y Arnaiz, 2018).

Asimismo, y desde otra perspectiva, como solución para progresar hacia la unidad en un entorno dividido, referimos como ejemplo de proyecto exitoso en la promoción de la cohesión social, el caso de la iniciativa de Asociación Escolar de educación compartida en una ciudad de Irlanda del Norte, cuyo contexto social ha estado marcado por la división causada por diferencias religiosas, nacionales y de ideología política (Duffy y Gallaher, 2016).

Como puede observarse, múltiples son las perspectivas e intereses que han motivado la puesta en marcha de iniciativas de proyectos en red. Una tendencia en auge que está cobrando mayor atención por el aval de su eficacia y por la permeabilidad y calado de los planes introducidos para la mejora escolar y la inclusión socioeducativa que cada vez obtienen mayor acogida y por ello ocupan un papel destacable en la agenda internacional, como así en el



### **3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red**

sistema educativo español, donde ha irrumpido (Azorín y Arnaiz, 2018), aunque todavía se encuentren en una fase incipiente.

Para concluir, sirva este planteamiento que sitúa la red en el centro de la acción: “Ya no son la suma de las partes que la constituyen, sino que la interacción de los diferentes elementos ha generado un nuevo agente único, la red, que es la que analiza la realidad y construye propuestas (transprofesionalidad)” (Vilar, 2008, p.273). Una red que establece unas relaciones colaborativas estables y duraderas basadas en la responsabilidad, el respeto y la escucha mutua; una red proclive a la intervención y creación de las condiciones más adecuadas al entorno, abierta a una nueva forma de organización capaz de estimular la participación, así como de crear oportunidades formativas y experiencias innovadoras, pero sobre todo cimentadas en la máxima del “respeto por la independencia y el fomento de la interdependencia” (Hernández y Navarro, 2018, p.31). En definitiva, la red como urdimbre de la cohesión basada en la confianza en la comunidad como entidad nuclear para el fomento de una nueva realidad integrada desde la que mejor intervenir en los procesos de mejora escolar e inclusión social.

## **EPÍLOGO: LA PROFESIONALIDAD DOCENTE: PROCESOS DE COLABORACIÓN, LIDERAZGO Y TRABAJO EN RED**

La profesionalidad docente se ha de adaptar, por su carácter multidimensional, a los tiempos y responder con eficacia a las características y demandas de las sociedad presente.

Aunque son múltiples los factores por considerar, la triada profesor-investigador-innovador aúna la perspectiva esperada del docente actual que, además de su actitud crítica y capacidad de trabajo en equipos y contextos diversos, valora su liderazgo y resiliencia. Ahora bien, la incorporación de cambios supone tanto la implicación individual y colectiva a los nuevos modos y prácticas educativas como la sustracción a posturas acomodaticias y una apertura hacia nuevos planteamientos y paradigmas educativos, en definitiva, hacia nuevos retos.

Entre las nuevas formas de desempeño de la enseñanza destaca el trabajo o la cultura y ética colaborativas en la comunidad educativa para las que resulta imprescindible el desarrollo formativo del profesorado, tanto en este aspecto como en otros. En esta línea, se centra la atención en la formación académica y profesional del profesorado, en concreto en el “profesionalismo interactivo” y la formación permanente, desde otra perspectiva más abierta a experiencias compartidas entre agentes, tanto internos como externos al ámbito educativo.

Otro de los cambios pasa por el papel investigador del profesor en su acción educativa, la preparación teórico-práctica y la red de relaciones que implican un papel activo y una reflexión continúa de su labor educativa. También, una posición de liderazgo vertebradora de las sinergias del equipo docente y directora del cooperativismo en el proyecto común trasciende la ortodoxia del líder jerárquico hacia el liderazgo plural y compartido, o en términos fullanianos: “distribuido”.

Por último, la colaboración entre los centros educativos contribuye, mediante estructuras de trabajo en red, al intercambio de ideas y experiencias que

### **3. La profesionalidad docente: formación, procesos de colaboración, liderazgo y trabajo en red**

extiendan el concepto de colaboración más allá del contexto del propio centro e impulsen con ello la universalización cooperativa en los marcos más amplios posibles.

## RETROSPECTIVA DEL MARCO TEÓRICO: CONSIDERACIONES SOBRE LA CALIDAD Y ÉXITO EDUCATIVOS

Tras el abordaje de todo un marco teórico como fundamento para la diagnosis e interpretación de las características y condicionantes que envuelven la educación: la equidad e inclusión, las prácticas pedagógicas y la formación y ejercicio docentes, todas ellas orientadas a la calidad y éxito educativos, estamos en disposición de plantear el alcance de esta tríada que en conjunto constituye un entorno de posibilidad y que por tanto deviene inexorable para tales fines. No obstante, antes de avanzar sobre suposiciones y lugares comunes es necesario definir con precisión qué entendemos por tal calidad y éxito educativos, términos quizá un tanto ambiguos y que según la perspectiva pueden caer en la vacuidad más absoluta o cuando menos resultar insignificantes para reflejar el verdadero cambio significativo que se espera de la educación y las instituciones escolares. Bien es cierto que los términos *éxito* y *calidad* sustantivan cualquier discurso que se precie, sea del ámbito que sea, y en el caso de la educación no puede ser menos; sin embargo, estos términos en general ligados a la calidad del producto y al éxito de un negocio resultan intrascendentes para el ámbito educativo difícilmente mensurable en tales magnitudes en el que las cifras no reflejan más que cifras. Reducir por tanto tales variables a un resultado, delegarlas a evaluaciones numéricas pueden no reflejar la realidad que subyace a esa fotografía de datos; de ahí que el carácter artificioso y arbitrario del sistema de medición del éxito corresponda a una visión muy sesgada e interesada de una parte de la realidad que acontece en el proceso educativo y que no evidentemente refleja la multiplicidad de variables que intervienen y, por tanto, complican su valoración en su más amplio sentido. Este desajuste viene muy ligado a la limitación del carácter axial de la perspectiva de resultados como tamiz categorizador de la calidad y éxito educativos, en lugar de atender al carácter procesal de las intervenciones. De manera que trasladar a efectos tangibles la subjetividad de una noción intuitivamente consabida, pero difícilmente constatable deja a discreción el sentido del éxito educativo y ya no decir el de la calidad por la mayor carga de ambigüedad que esta posee.

## Retrospectiva del marco teórico: consideraciones sobre la calidad y éxito educativos

En este sentido, si atendemos, por ejemplo, al principio de inclusión que motiva toda iniciativa educativa observamos que los índices de inclusión quedan fatalmente desligados de la tasación del éxito de las evaluaciones externas o en el mejor de los casos en un grado marginal cuando podría ser un indicador claro de éxito. Lo mismo sucede con tantos otros factores o variables significativos para el éxito escolar.

Nos encontramos, pues, ante un escenario en el que la limitación de los parámetros e instrumentos para medir el éxito educativo junto a la escasez de fórmulas creativas para registrar las múltiples variables que lo condicionan, salvo contadas excepciones (*Index for Inclusion*, ACADI, etc.), constriñen la perspectiva y limitan la apreciación de los numerosos valores de una educación de éxito y de calidad cuyas variables exceden con mucho a las en efecto tenidas en cuenta.

Son estas razones suficientes para pensar que el éxito y calidad educativos se componen de múltiples variables como pueden ser: despertar el interés del alumnado, grado de filiación o sentido de pertenencia, reducción del absentismo, enfoque de calidad con equidad, sentido de comunidad, fomento de la autoestima, personalización de los aprendizajes, desarrollo de la autonomía, flexibilidad, redes naturales de apoyo, cooperación frente a competitividad, aprendizajes significativos, igualdad de condiciones derechos y oportunidades, implicación del conjunto de la comunidad educativa, grado de coordinación de los equipos, climas que lo favorezcan, innovación, capacidad de adaptación, compromiso ético, etcétera; variables que tenidas en cuenta pueden actuar como palanca para el proceso de cambio y mejora escolar que redunde en la calidad y éxito educativos, y favorecer en conjunto la transformación de la cultura, valores y organización escolares. En consecuencia, podemos definir el *éxito* como cada paso que se dé en esta dirección y la *calidad* como el esmero que se ponga en la implementación y ejecución de las acciones que evidentemente lo favorezcan.

De modo que lo que se espera de cada uno de los centros educativos que apuestan por la innovación y mejora educativas es su manifiesta voluntad de

cambiar las cosas, la implementación de iniciativas que en potencia lo permitan y, por encima de todo y para que ello sea posible, que reúnan las condiciones para encauzarlas. Condiciones que se sintetizan en aquellos elementos estructurales que sirven de fundamento para este estudio, como son el andamiaje de los centros y, más específicamente, sus proyectos educativos, prácticas pedagógicas y metodológicas, así como el papel de la dirección, equipos docentes y agentes externos involucrados en cada uno de los centros educativos.

En definitiva, esta reorientación conceptual lo que viene a plantear es que la calidad y éxito educativos dependen de la toma en consideración de la multiplicidad de variables que conforman, condicionan y complican la educación; variables en conjunto susceptibles de ser cambiadas o mejoradas, cuya intervención tiene como efecto expansivo reorientar el sentido de determinados aspectos organizativos, pedagógicos y estructurales identificados como necesarios para el devenir educativo fundamentado en la inclusión, equidad y justicia social. Intervenciones innovadoras motivadas por un espíritu de mejora y alineadas con una voluntad por el cambio que de por sí ya es un signo de éxito y para las que su implementación requiere de un marco estructural organizativo bien planificado y coordinado, con un liderazgo y línea pedagógicos definidos, en el que desarrolle su actividad un equipo humano caracterizado por su profesionalidad y compromiso.

## **SEGUNDA PARTE**

# **METODOLOGÍA, RESULTADOS, REFLEXIÓN Y CONCLUSIONES**

## **Capítulo 4.**

### **Metodología del estudio**



##### 4.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

Actualmente, la escuela ha quedado desacompañada de los cambios sociotecnológicos. Este desajuste al que está sometida la institución escolar la ha dejado a la zaga de las realidades sociales actuales y de las necesidades que la educación de este nuevo tiempo demanda. Muchos de los problemas suscitados en los centros educativos vienen precedidos por el alejamiento entre lo meramente propedéutico y la realidad sociocultural contemporánea; no obstante, no debemos obviar que existen otras realidades que acentúan la involución de las escuelas.

La metodología utilizada en la investigación es de enfoque cualitativo porque nos permite alcanzar una mayor comprensión de los fenómenos socioeducativos que van más allá de la mera cuantificación de resultados. El método cualitativo hace posible realizar un análisis inductivo de los datos en los que se describen las situaciones y se toman decisiones sobre la transferencia e interrelación de los hechos y acciones.

La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Como lo señala Ray Rist (1977), la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. (Taylor y Bogdan, 1992, pp.19-20)

Desde una compilación epistemológica, metodológica y teórica de este enfoque, el investigador se interesa por acceder a las prácticas, a la acción entre los diferentes sujetos y a los documentos en su contexto natural; además, la investigación cualitativa toma el contexto como elemento referencial que acontece al estudio (Flick, 2007).

La herramienta utilizada para la parte empírica de la investigación ha sido la entrevista abierta semiestructurada en profundidad que se ha realizado a diferentes miembros de la comunidad educativa, así como a otros responsables que directa o indirectamente colaboran con los centros educativos.

Este tipo de entrevistas permite entablar una conversación formal con unos propósitos preestablecidos en la investigación que facilitan la apertura a nuevos indicios que emanan del ambiente natural entre entrevistado y entrevistador y que a su vez permiten conocer aspectos no contemplados. Kerlinger (1985) definió las preguntas abiertas como aquellas que suministran un marco de referencia para las contestaciones de los informantes, y ponen un mínimo de restricción sobre las contestaciones y su expresión. No hay otras limitaciones, pues, sobre el contenido o el modo de respuesta del entrevistado más que la de la materia de la pregunta o cuestión, que viene determinada por la naturaleza del estudio.

#### 4.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO

El estudio parte de la perspectiva de que existen escuelas de educación obligatoria, de muy distinta identidad, que buscan nuevas vías de cambio y transformación de sus centros para adaptarse a las necesidades educativas actuales y mejorar la calidad y funcionalidad de estos. Por tanto, el presente estudio pretende conocer, analizar, valorar y comparar la realidad de estos centros educativos de educación obligatoria diversos que tienden a la adecuación del par escuela-sociedad, y a la innovación desde las diferentes realidades y formas de entender la educación en su conjunto. Esto permite identificar los diversos elementos que hacen posible la transformación de los centros hacia la innovación desde sus diferentes visiones y formas de entender la mejora y calidad educativas.

Por consiguiente, el objetivo general de la investigación es el siguiente:

**Conocer y analizar la estructura, la organización y las experiencias educativas, así como los proyectos educativos de centros de educación obligatoria con propuestas innovadoras.**

Con este objetivo se pretende conocer y analizar el trabajo y la cultura docentes, la organización y gestión de centro, en definitiva, captar la singularidad de los centros educativos; se trata de indagar en la estructura y

corrientes pedagógicas y filosóficas que implementan estas escuelas hacia su camino a la innovación y mejora educativas.

Para la consecución de este objetivo general se establecen 2 objetivos específicos:

1.1. Conocer la opinión del equipo directivo, los docentes y los agentes externos sobre la organización, gestión e implementación de los proyectos y prácticas pedagógicas innovadoras.

1.2. Analizar la relación que existe entre los documentos de centro: el Proyecto Educativo de Centro (PEC), la Programación General Anual (PGA) y la Memoria Anual de Centro; el seguimiento que realiza internamente cada uno de los centros educativos; y los resultados de las evaluaciones externas a las que se someten.

Estos objetivos van a permitir analizar y comparar la información pertinente, así como confirmar o no la tres hipótesis que se concretan a continuación:

- I. La aplicación de métodos, medidas, experiencias y prácticas innovadoras tiene la potencialidad de transformar el centro educativo de manera eficiente independientemente del contexto sociocultural y económico.
- II. Los diferentes centros dependiendo de su titularidad experimentan situaciones que obstaculizan la puesta en marcha de experiencias innovadoras.
- III. La búsqueda en el mejoramiento de los centros educativos se basa en experiencias preestablecidas en otras instituciones.

### 4.3. RIGOR DEL ESTUDIO Y LÍMITES METODOLÓGICOS

El término fiabilidad referido a los estudios cualitativos no goza de un concepto que se ajuste científicamente a los resultados alcanzados (Guba, 1989; Angulo y Martínez, 1990; Wittrock, 1989). A pesar de que los criterios de validez de la investigación cualitativa, han sufrido una crisis de representación y legitimidad y sido objeto de constante revisión, el enfoque posmoderno promulga que en la investigación cualitativa no pueden existir criterios específicos para juzgar su intervención; de hecho, “las nuevas sensibilidades posmodernas incorporan al debate sobre la representación y legitimidad de la investigación cualitativa cuestiones claves para evaluar su trabajo como la verosimilitud, emocionalidad, responsabilidad personal, ética del cuidado (Medina, 1999), práctica política, diálogos con los participantes” (Sandín, 2000, p.232). En este sentido, la aplicación de criterios del método cuantitativo al cualitativo ha condicionado y desvirtuado, en cierto modo, el rigor de este último.

Por este motivo, en cuanto a la rigurosidad del estudio es importante que los procedimientos que impulsan el conocimiento científico, procedimientos de observación de los fenómenos que acontecen en la realidad, que son de muy diversa composición, se ajusten todo lo posible al fenómeno que pretendemos comprender con intención de describir lo observado, lo registrado en las entrevistas y lo analizado en las fuentes documentales. Ello nos permite dar respuesta a la propuesta de la investigación, así como descubrir qué aspectos permiten alguna modificación que propicie mejorarla. En este sentido, tal y como viene apuntando Moral (2006) la importancia de la investigación educativa no estriba sólo en los paradigmas y métodos empleados, sino por su capacidad para mejorar el fenómeno investigado. Asimismo, para Guba y Lincoln “La rigurosidad, la calidad de la indagación viene, por su parte, a depender, además del método, del proceso de interpretación” (Vasilachis de Gialdino, 2012, p.16); es decir, de la interpretación del significado de las acciones humanas y sociales así como la validación de esta como sinónimo de verdad.

Desde otra perspectiva si se atiende a las dificultades que entraña el desarrollo de toda investigación educativa es importante que se dote de cierta creatividad, siempre y cuando esta provenga de un esfuerzo y trabajo basado en los conocimientos previos al estudio llevado a cabo porque como bien apunta Bisquerra (2000), “el método es importante como guía; pero en la medida en que uno se sienta excesivamente encorsetado por los meticulosos requisitos del método, puede ver anulada su creatividad” (p.278).

A continuación, se exponen algunas de las consideraciones sobre la investigación cualitativa y sus limitaciones metodológicas:

**El ser humano y el conocimiento por él generado** constituyen a menudo el elemento central de la investigación educativa. La complejidad que entraña la persona en cuanto a sus formas de pensamiento y conocimiento, es un condicionante ineludible de la interpretación de los fenómenos que acontecen en la realidad. Por tanto, a los límites establecidos por la ética y el bienestar de las personas que pretendemos investigar, hemos de añadirle la imposibilidad de reducción a un número cuantificable de variables interrelacionadas (Fernández Enguita, 2001).

**El carácter público de la mayor parte de las instituciones educativas.** La naturaleza pública (en el sentido de generalizada, conocida) de la educación también influye en los tipos de temas que se investigan. Muchos estudios hacen que los sujetos y otros grupos sean conscientes del tema de investigación. Algunos temas pueden ser demasiado controvertidos para una comunidad conservadora o producir desavenencias en los órganos directivos. En consecuencia, algunos estudios no son llevados a cabo debido a las posibles reacciones posteriores que pueden ser perjudiciales para el mantenimiento de una organización educativa (McMillan y Schumacher, 2005).

**Limitaciones para su generalización.** Frecuentemente, la investigación educativa requiere del empleo de métodos de aproximación a una realidad, singular y localizada, de difícil generalización a todas las situaciones posibles. Mediante esta metodología se pretende encontrar la manera de desarrollar un

potencial de cualidades que permita elaborar respuestas concretas a interrogantes particulares en cada situación. Por esta razón, la investigación educativa no pretende elaborar respuestas que puedan ser universalmente generalizadas a lo que se investiga si no es la generación de procesos que permitan construir respuestas en cada circunstancia particular (González, 2007).

La **objetividad** como elemento para la elaboración del conocimiento científico que permita establecer la verdad objetiva de la realidad confronta con la subjetividad, valoración y el juicio personal propios del investigador. Sobre esta relación dicotómica Eisner (1998) propone una transacción entre la objetividad y subjetividad como una postura ecléctica entre ambos extremos. De manera que siendo conscientes de la imposibilidad de aspirar a una objetividad “pura”, ya que el investigador no posee un total dominio del proceso racional a través del cual significa, ni de todas las relaciones que para tal proceso pudieran establecerse, se ha postulado la objetividad de un procedimiento que aspire eliminar cualquier juicio y valoración subjetiva. En este sentido, la objetividad está relacionada “con la calidad de los datos conseguidos por los procedimientos de análisis que, o bien controlan sus sesgos o tienen en cuenta su subjetividad” (McMillan y Schumacher, 2005, p.13). No obstante, el conocimiento siempre conlleva un cierto grado de parcialidad (Fernández Enguita, 2001).

#### 4.4. ELECCIÓN DE LA MUESTRA E INFORMANTES CLAVE

El estudio de enfoque cualitativo llevado a cabo se basa en un muestreo no probabilístico e intencional o teórico en el que se busca la variación máxima de los participantes de los centros educativos para avanzar hacia una estrategia de muestreo deliberado puesto que lo que se busca son buenos informantes que empuñen diferentes funciones dentro de la comunidad educativa, así como colaboradores externos, es decir, personas bien informadas en materia educativa dispuestas a hablar extensamente con el investigador de todo lo que concierne al centro educativo en el que desempeñan su labor o con el que tienen relación.

Se busca, por tanto, comprender desde una amplia perspectiva y de manera global las diversas realidades de los centros educativos participantes en la investigación, así como la reflexión exhaustiva sobre los fenómenos que en estos acontecen, desde todos los ángulos y perspectivas posibles (Hammersley, Aramburu y Atkinson, 2009). Cabe señalar, que las entrevistas se realizan a agentes que participan voluntariamente en el estudio, aunque se avanza hacia una estrategia de muestreo estratégico basada en las necesidades y los bloques de información propuestos en el estudio.

Desde este planteamiento el estudio se desarrolla en los siguientes 6 centros de educación obligatoria: 1 centro Waldorf, 1 centro Montessori, 1 escuela “comunidad de aprendizaje”, 2 centros con una apuesta clara por la tecnología de la información y la comunicación, uno de ellos articulado en base al método Lezama y, por último, 1 centro ecléctico (véase tabla 1).

**Tabla 1.** Centros educativos y siglas.

CENTROS EDUCATIVOS	SIGLAS
<b>Escuela Libre Micael</b> (Pedagogía Waldorf)	1.W
<b>Montessori Palau-Figueres</b> (Pedagogía Montessori)	2.M
<b>Escola Amistat</b> (Comunidad de aprendizaje)	3.A
<b>Colegio Santa María la Blanca</b> (Método Lezama o educación básica interactiva (EBI). Tecnológica)	4.STB
<b>IES Arturo Soria</b> (Digitalización efectiva del aula (iDEA). Tecnológica)	5.AS
<b>Colegio Montserrat-FUHEM</b> (Pedagogía mixta y ecléctica)	6.MF

*Fuente:* elaboración propia

En primer lugar, para una primera elección de los centros educativos se realizó una búsqueda y un análisis documental de publicaciones web que recogen información de centros educativos innovadores o con nuevos proyectos o apuestas educativas a nivel nacional. A partir del primer análisis se seleccionan 15 centros de educación obligatoria que implementan proyectos y prácticas

innovadoras de distinta índole y que tienen una evolución en el tiempo (véase tabla 2).

**Tabla 2.** Relación de los centros educativos contactados.

<b>15 CENTROS EDUCATIVOS CONTACTADOS</b>	
<b>6 ACCEDEN A PARTICIPAR EN EL ESTUDIO</b>	
<b>CENTROS EDUCATIVOS</b>	<b>UBICACIÓN</b>
CEIP La Navata	Madrid
Colegio Ártica	
Escuela Waldorf de Aravaca	
Colegio Siglo XXI	
Escuela Libre Micael	
Colegio Santa María la Blanca	
IES Arturo Soria	
IES Santamarca	
IES Rosa Chacel	
Colegio Montserrat-FUHEM	
Jesuïtes Sant Gervasi - Escola Infant Jesús	Barcelona
Col.legi Montserrat	
Montessori Palau-Girona	Girona
Montessori Palau-Figueres	
Escola Amistat	

*Fuente:* elaboración propia

Posteriormente, se lleva a cabo una revisión documental más exhaustiva de cada uno de los centros escolares seleccionados y, a partir de ahí, se utilizan como criterios de selección: una posición de relevancia y de reconocimiento en el ámbito educativo, que sean representativos de propuestas innovadoras y también, su accesibilidad y disponibilidad para el ejercicio de la presente



investigación. De esta minuciosa búsqueda se eligen los 6 centros educativos que muestran interés por participar en el estudio (véase tabla 2).

Por otra parte, la distribución de la zona geográfica de los centros educativos seleccionados responde a la proximidad del investigador para su desplazamiento y al interés que muestran estos en participar en la investigación. Estos son los centros educativos por distribución geográfica: el centro Waldorf (1.W), el centro 4.STB con el proyecto de educación básica interactiva (EBI), el centro 5.AS con el proyecto internet para la digitalización efectiva del aula (iDEA) y el centro educativo 6.MF se encuentran localizados en la Comunidad de Madrid; mientras que el centro educativo Montessori (2.M) y la CdA (3.A) están ubicados en la provincia de Girona.

Los centros educativos participantes se pueden estructurar en tres grupos: un grupo con una filosofía pedagógica muy arraigada y que no implementa cambios metodológicos significativos, como es el caso de los centros 1.W y 2.M; un segundo grupo que apuesta por el trabajo con la tecnología: los centros educativos 4.STB y 5.AS; y un tercer grupo que implementa una pedagogía más ecléctica y flexible: por un lado, el centro 3.A que se establece como una comunidad de aprendizaje abierta a nuevas propuestas de trabajo sin perder su esencia y, por otro, el centro 6.MF que promueve transformaciones y cambios metodológicos. Este aspecto de similitud pedagógica entre pares es un requisito que también se buscó de manera intencionada para el estudio.

Para la elección de los informantes de la muestra se busca en el amplio abanico de representación de la comunidad educativa la participación de algún miembro del equipo directivo, el profesorado y agentes externos que estén vinculados a alguno de los proyectos de los centros educativos participantes. Del total de participantes, 35 son informantes del sector educativo entre los que se encuentran 8 personas del equipo directivo, 17 docentes, 3 agentes externos y 7 personas de la comisión de voluntariado de la comunidad de aprendizaje.

Asimismo, entre los agentes externos participantes se cuenta con el presidente de la FAPA (la Federación Regional de asociaciones de padres y madres del alumnado Francisco Giner De Los Ríos de la CAM), agrupación de familias cuyos hijos están escolarizados en centros públicos y cuyos objetivos recalcan en la promoción de acciones encaminadas al desarrollo de una enseñanza de calidad, participativa, libre y solidaria, así como laica y pluralista; también, con el director de la fundación FUHEM, una fundación independiente que centra su actividad social en dos áreas, en la educativa (en el centro 6.MF) y en la ecosocial, contando con un espacio de investigación y trabajo en red; y por último, con uno de los responsables de la plataforma educativa digital iDEA (Internet para la Digitalización Efectiva del Aula), de la fundación Albéniz, basada en la tecnología nube multidispositivo (tabletas, portátiles pizarras, digital, etc.) la cual colabora con el centro educativo 5.AS.

En la tabla 3 están representas los agentes participantes por centro educativo y cargo que ocupan los informantes.

**Tabla 3.** Descripción de los informantes participantes por centro educativo.

CENTRO EDUCATIVO	AGENTES PARTICIPANTES				
	EQUIPO DIRECTIVO		DOCENTES		AGENTES EXTERNOS
	Director/a	Jefe de estudios	Maestro/a	Profesor/a	
Centro educativo 1.W	1	1	1	2	
Centro educativo 2.M	1		2		
Centro educativo 3.A	1	1	2		7 voluntarios (familias, profesores...).
Centro educativo 4.STB	1		2	2	
Centro educativo 5.AS	1			4	1 Directora y responsable del proyecto iDEA.
Centro educativo 6.MF	1		2		1 Director de la Fundación FUHEM.
					1 Presidente de la Federación Regional de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado Francisco Giner de los Ríos (FAPA) de la comunidad de Madrid de los centros públicos.

Fuente: elaboración propia

#### 4.5. DESCRIPCIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

Para la descripción de los centros educativos y para identificar sus señas de identidad, su ideario y sus objetivos pedagógicos se ha utilizado diferente documentación, en concreto: el PEC (Proyecto Educativo de Centro), la PGA (Programación General Anual), la Memoria Anual de centro, así como la página web de cada centro educativo.

El PEC es el documento de carácter pedagógico que elabora la comunidad educativa en el que se enumera y definen los rasgos de identidad, formulan los objetivos que se han de conseguir y plasma la estructura organizativa y funcional del centro educativo. A grandes rasgos, el PEC define una línea de actuación común que sirve de punto de referencia para conseguir un grado necesario de coherencia en el centro educativo y brinda información sobre las líneas de actuación de todo el colectivo.

La PGA es el documento de centro que tras el análisis de la evaluación del curso anterior y del estado actual del centro educativo presenta las nuevas propuestas y cambios pedagógicos en lo referente a sus objetivos, así como en su desempeño.

La Memoria Anual es el documento de centro que recoge los resultados del alumnado, la evaluación del proceso de enseñanza y práctica docente, la valoración de los planes de desarrollo durante el curso escolar, y la valoración de las medidas de mejora. Este documento evalúa directamente la PGA e indirectamente el PEC; por consiguiente, es un soporte de evaluación que sirve de referente para establecer las propuestas de mejora para el siguiente curso escolar.

**Centro educativo 1.W:** Es un centro privado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato que tiene alrededor de 470 alumnos y una plantilla de 40 docentes. Está ubicado en el municipio de Las Rozas de Madrid. El perfil socioeconómico de las familias del alumnado es medio-alto y medio.

La escuela fue fundada en el año 1979 y fue la primera que implantó en España la pedagogía Waldorf. Este modelo, avalado por una experiencia de más de 90 años, constituyó una aportación a la renovación pedagógica avalada.

#### Fundamentos de la pedagogía Waldorf

El centro escolar lleva a cabo un ideal pedagógico que se fundamenta en tres pilares: tomar como base el respeto a cada individuo en su desarrollo

individual, el trabajo en equipo del claustro de maestros y profesores y la colaboración permanente entre la escuela y la familia.

La escuela pertenece a la Red Mundial de Escuelas Asociadas a la UNESCO e integra en sus proyectos educativos los ideales democráticos, la educación para la paz, el trabajo multicultural y la solidaridad entre escuelas de muy diversos países.

#### La Didáctica de la pedagogía Waldorf

Se basa en la creatividad del maestro y su objetivo máximo es el de respetar el proceso madurativo de cada alumno, así como el de equilibrar y fomentar sus capacidades intelectivas, su sensibilidad artística y su fuerza de voluntad para conseguir una formación que le permita desplegar su potencial e iniciativa ante los desafíos de la vida y con ellos aportar nuevas ideas e impulsos a la sociedad futura. En suma, es una pedagogía que integra a todos los sectores de la comunidad escolar en nuevos procesos de aprendizaje entre los que se consideran los siguientes aspectos:

- Estudio del proceso madurativo de cada alumno para descubrir sus talentos y peculiaridades, posibilitando los pertinentes refuerzos y apoyos educativos.
- Formación permanente del profesorado con claustros pedagógicos semanales, cursillos, grupos de trabajo, investigación por departamento, etc. En sus reuniones semanales el claustro pedagógico somete su trabajo a un profundo análisis.
- Escuela activa de padres con reuniones pedagógicas, grupos de estudio, actividades artísticas y talleres con el fin de coordinar el binomio casa-escuela y cultivar la buena relación entre maestros y familia que siempre favorece el proceso educativo del alumnado.

En resumen, la escuela implementa una pedagogía que gira alrededor de tres ejes: tomar como base el respeto a cada individuo en su desarrollo individual; el trabajo en equipo del claustro (maestros y profesores); y la colaboración permanente entre la escuela y la familia. La línea pedagógica se circunscribe a

un mismo contexto: la creatividad del maestro, el respeto al proceso madurativo de cada alumno y el desarrollo de las capacidades intelectuales y artísticas. Trabajan por períodos y con un currículum ampliado que otorga importancia a la enseñanza humanística-artística que acompaña paralelamente al trabajo de las materias estrictamente curriculares y no utilizan las tecnologías de la información en las aulas.

**Centro educativo 2.M:** es un centro educativo privado de nueva creación ubicado a las afueras de Figueres. Alberga las etapas de educación infantil “Casa de niños”, primaria y secundaria. El centro tiene escolarizados a unos 70 alumnos y la comunidad educativa está compuesta por 18 docentes.

La escuela Montessori Figueres abrió sus puertas en el curso escolar 2012/2013. Su propuesta pedagógica se caracteriza por atender a la diversidad, fomentar la solidaridad, la búsqueda de la felicidad, la autonomía, la tolerancia, el desarrollo sostenible, el cuidado del medio ambiente, la capacidad emprendedora y el pensamiento crítico. Todos ellos forman parte del currículum. Uno de los principales objetivos del centro reside en la *excelencia social* que los alumnos adquieren al finalizar la etapa de educación obligatoria. Los ejes de trabajo se basan en la pedagogía Montessori y se estructuran en cuatro ámbitos:

- Los **ambientes de trabajo** están perfectamente estructurados y preparados para que el alumnado sea partícipe de su propio aprendizaje, promueva la curiosidad y pueda experimentar.
- Un **currículum global** que se desarrolla empleando las TIC y los materiales Montessori (totalmente manipulativos y adaptados a cada periodo sensitivo).
- El papel del **adulto o guía** dentro del aula. Su objetivo es guiar y observar a cada niño en su aprendizaje atendiendo a sus necesidades cognitivas y emocionales de su desarrollo personal.
- Los **ritmos de aprendizaje**. Cada niño trabaja a su propio ritmo según su maduración física, psíquica y su interés. Por eso las etapas formativas se agrupan por períodos de tres años consecutivos

fomentando un ambiente positivo y de empatía, y no por el contrario de competitividad.

La organización del centro se estructura en diferentes niveles agrupados por edades (Véase tabla 4). Esta combinación permite realizar un trabajo multinivel donde: los estudiantes se ayudan los unos a los otros, el currículum está presente y es accesible a todos, los más mayores ayudan a los pequeños: admiración y retroalimentación, y se valora a la persona aceptando lo que cada uno puede aportar.

**Tabla 4.** Organización de las etapas educativas del centro educativo 2.M

Infantil (P2-P3-P4)	Casa de niños	3-4-5 años
Primaria (1º-2º-3º)	Taller 1	6-7-8 años
Primaria (4º-5º-6º)	Taller 2	9-10-11 años
Secundaria (1º-2º-3º-4º ESO)	Taller 3	12-16 años

Fuente: elaboración propia

**Centro educativo 3.A:** Es una comunidad de aprendizaje de educación infantil y primaria de titularidad pública. Es un centro que abrió sus puertas en el curso escolar 2003/2004. La escuela se creó con el objetivo de absorber el crecimiento demográfico que experimentó la población de Figueres con la inmigración (el 90% de los niños escolarizados en los primeros años eran extranjeros). Más adelante, en el curso académico 2007/2008, el centro educativo se transformó en comunidad de aprendizaje (CdA).

En el curso 2015/2016, tiene matriculados 419 alumnos y cuenta con una plantilla de 32 maestros. El perfil socioeconómico de las familias del alumnado es bajo y medio-bajo.

Por otro lado, el modelo educativo por el que apuesta el equipo pedagógico confluye en el impulso de unas directrices generales para la convivencia y el aprendizaje en la diversidad: el trabajo integrador, el aprendizaje por

descubrimiento, la educación de las emociones y la participación activa de las familias.

#### Fases de transformación del centro educativo a CdA

**1. Fase de sensibilización.** En esta primera fase las familias, los docentes, la administración, los alumnos, los voluntarios y los agentes sociales son informados de los fundamentos y principios básicos de las comunidades de aprendizaje. Para ello, se realizan sesiones de trabajo donde se tratan los siguientes temas:

- Análisis de las aplicaciones educativas en la sociedad de la información.
- Análisis de modelos educativos de éxito.
- Análisis del proceso de transformación del centro educativo en CdA y la implicación de la comunidad en dicho proceso.
- Análisis de las consecuencias de la desigualdad educativa.

**2. Toma de decisiones para la transformación.** Tras finalizar la primera fase se presenta un informe con las conclusiones y las decisiones tomadas. A continuación comienza la fase inicial de la formación que engloba:

- Organización del profesorado y del centro.
- Atención a la diversidad cultural.
- Papel que han de desempeñar los voluntarios.
- Horario del alumnado.
- Relación con las familias.
- Organización de la AMPA.

**3. Fase de continuidad.** En este estadio se fijan una serie de actuaciones periódicas encaminadas a afianzar el proyecto.

- Reuniones anuales del equipo directivo con la Administración para tratar temas legales y la búsqueda de apoyo en esta apuesta por la innovación.
- Reuniones periódicas con otros equipos directivos de otras CdA de Cataluña para tomar decisiones e implementar proyectos comunes.
- Evaluación global diagnóstica externa.
- Formación permanente con el fin de dar continuidad al PEC.



- Innovación permanente con el fin de adaptarse a las realidades sociales y cambios en el tiempo. La comunidad está inmersa en una reflexión pedagógica constante que repercute en los aspectos organizativos de centro y en el aprovechamiento de los recursos.

Desde esta fundamentación el proyecto pedagógico se sustenta en cuatro ejes transversales de actuación: la interculturalidad; el aprendizaje por descubrimiento; la educación de las emociones y los sentimientos; y la participación de las familias. Asimismo, el modelo que impera en el centro engloba: una escuela inclusiva basada en el aprendizaje dialógico, participativo (democracia horizontal en base a argumentos) y dialogante (el diálogo como base para la toma de decisiones); además, el centro se define como una escuela transformadora que promueve el pensamiento crítico y reflexivo, potencia el diálogo y favorece la autonomía. Parte de su trabajo pedagógico se desarrolla en aulas abiertas y se basa en grupos interactivos, en asambleas, en ambientes de trabajo y en tertulias dialógicas literarias.

Se marcan objetivos cuatrienales que persiguen:

- Mejorar los resultados educativos: aumentar el aprendizaje instrumental y favorecer la creación del sentido personal y social.
- Mejorar la cohesión social (democracia horizontal): promover la solidaridad, crear relaciones de igualdad y potenciar la diferencia de valores para el enriquecimiento individual y colectivo.

**Centro educativo 4.STB:** Es un colegio diocesano concertado del año 2009 y abarca todas las etapas educativas: educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato. El centro tiene alrededor de 1770 alumnos matriculados y una plantilla de aproximadamente 98 docentes. El centro educativo está ubicado en la urbanización Montecarmelo, al norte de la ciudad de Madrid. El perfil socioeconómico de las familias es medio y medio-alto.

El centro escolar se define bajo los principios de: catolicidad, innovación educativa, integración y bilingüismo. Su modelo educativo se fundamenta en el proyecto *Educación Básica Interactiva* (EBI), enmarcado en el Lezama Method;

un modelo que gestiona pedagógica y administrativamente el centro educativo para lograr una enseñanza personalizada atendiendo a las necesidades individuales de sus estudiantes. Con el proyecto EBI la jornada escolar arranca dedicando un espacio para la planificación: cada alumno en su agenda organiza las tareas del día y el tiempo que les va a dedicar; es libre para tomar decisiones ya que dispone de toda la información, volcada en la plataforma, y acude a su tutor cuando tiene alguna duda o se encuentra con alguna dificultad. Asimismo, disponen de ordenador y estos acceden a la Plataforma en la que los profesores han colgado las guías de trabajo, los recursos recomendados y libros electrónicos.

En lugar de clases magistrales, durante las clases el profesor tutoriza mediante las “citas de seguimiento” y sigue los progresos programados a pequeños grupos de estudiantes. Por otra parte, si hay algún tema que requiere de claridad para la mayoría de la clase se da alguna explicación general, pero normalmente no es así porque cada grupo lleva su propio ritmo de trabajo. Finalmente, cuando el alumno ha cumplido con todos los objetivos que el profesor le ha marcado, cierra su guía de trabajo y abre la siguiente. De este modo van completando todas las programaciones hasta que finaliza el curso.

Para lograr esta personalización del plan de estudios de cada estudiante trabajan sobre las siguientes fases:

**Figura 2.** Fases de la personalización del plan de estudio del alumnado del centro educativo 4.STB



Fuente: <https://observatorio.profuturo.education/>

Por otro lado, para que el modelo pedagógico funcione, se consideran los siguientes aspectos:

- Personalización. Su fin es atender las necesidades individuales del estudiante y potenciar sus habilidades personales, detectadas a través de pruebas diagnósticas, y abordarlas, partiendo de su realidad, desde el aprendizaje significativo. Con esta personalización se consigue un aumento de la motivación personal y la mejora del rendimiento académico.
- Cambio de roles. Para la mejora de la eficiencia de los procesos de aprendizaje se redefinen los roles de los estudiantes, docentes y familias. El estudiante asume la responsabilidad y autonomía de su trabajo; los docentes asumen el compromiso de adecuar el plan desde el seguimiento individual; y la familia apoya y acompaña al estudiante en su proceso.
- Espacios educativos. Se generan ambientes de trabajo que conecten al estudiante con lo que está trabajando a través de la conectividad, espacios de trabajo agradables y aulas temáticas.
- Conocimiento compartido. Se considera el pensamiento abierto, la diversidad y el trabajo colaborativo imprescindibles para compartir ideas y para el enriquecimiento recíproco propio de una sociedad plural.

En cuanto a la evaluación del proyecto EBI, Lezama method, este permite ponderar el trabajo que se está realizando para detectar mediante la herramienta de gestión, Microsoft Dynamics CRM Online y Office 365, los aspectos susceptibles de mejora y establecer propuestas para cada curso escolar. El proceso de definición de indicadores cuantitativos del modelo permite disponer de una información cualitativa que el equipo del proyecto EBI describe de la siguiente manera:

#### Fracaso escolar versus excelencia educativa personalizada

- Avance del estudiante en el plan de estudios personalizado. Año a año, los estudiantes se planifican cada vez mejor. Se observa que el tiempo empleado en completar el plan de estudios se reduce y se adapta al periodo lectivo ordinario.

- Avance del estudiante por plan de área. El grado de autonomía del estudiante es cada vez mayor, lo que implica una menor dependencia del docente quien, a su vez, optimiza su atención al conjunto del grupo en las citas de seguimiento.

##### Gestión docente y evaluación del profesor

- Controles del trabajo en equipo para el diseño de los temas. La plataforma facilita la coordinación y supervisión del trabajo que deben realizar los docentes en el diseño curricular lo que optimiza el tiempo de dedicación en estas tareas a docentes y coordinadores.
- Seguimiento de la adecuación del diagnóstico de cada estudiante en función del avance en su área. La plataforma facilita la coordinación entre el tutor y el equipo docente para supervisar primero y adecuar, si es necesario, después. Una vez instaurado el sistema de diagnósticos en el centro, se observa que el diagnóstico del estudiante en un área prevalece a lo largo del curso escolar cuando profesor y tutor lo consideran adecuado.
- Seguimiento en la gestión de temas de cada estudiante. La plataforma facilita la coordinación y supervisión del trabajo que deben realizar los docentes en el seguimiento de los temas de los estudiantes, lo que permite al coordinador tomar las medidas oportunas.

##### Implicación de las familias

- Controles de citas de seguimiento por área y tutoría. A través de la plataforma la familia tiene acceso al calendario de citas programadas, lo que facilita que puedan apoyar a cada alumno.
- Seguimiento del trabajo en equipo en la planificación de las tareas por medio de calendarios compartidos. Las citas programadas a través de calendarios digitales permiten la interacción desde diferentes dispositivos a todos los agentes implicados, lo que facilita, cada vez más, la comunicación y coordinación entre ellos.

##### Evaluación interna del centro educativo

- Evolución académica del centro. Para analizar su evolución, cada centro puede personalizar su cuadro de mandos y establecer prioridades dentro de un marco legislativo concreto y con respecto a su propia estrategia.
- Elaboración de cuestionarios de opinión para la evaluación interna del centro. Para implicar a toda la comunidad educativa, la plataforma ofrece una herramienta para crear cuestionarios de opinión, lo que permite involucrar a toda la comunidad en el proyecto de mejora del centro.

El objetivo del conjunto de estos fundamentos que sostienen el método EBI como proyecto innovador pedagógico son: promover la atención personalizada por parte del profesor, el desarrollo de la autonomía personal del estudiante y la utilización de varias fuentes de información; el uso de las nuevas tecnologías (pizarras digitales, portátiles, conectividad...); la orientación vocacional profesional; así como el desarrollo de técnicas de trabajo en equipo.

**Centro educativo 5.AS:** Es un instituto de educación secundaria y bachillerato de titularidad pública y está catalogado como un centro de difícil desempeño por la Comunidad de Madrid. Esta etiqueta viene designada por la naturaleza del alumnado, la condición socioeconómica y el nivel educativo bajo y medio-bajo que presenta la población a la que da servicio el centro. Está ubicado en Manoteras, un barrio del norte de la ciudad de Madrid, perteneciente al distrito de Hortaleza. El perfil socioeconómico de las familias del alumnado es de clase bajo y medio-bajo. En el centro están representadas hasta 17 nacionalidades distintas. El 79% del alumnado del centro es de origen español y el 21% es de origen inmigrante. El instituto tiene alrededor de 232 alumnos matriculados y una plantilla de 33 docentes.

El centro persigue una acción educativa integradora con objeto de obtener el máximo rendimiento académico y desarrollo personal de los alumnos; para ello han implementado el proyecto innovador iDEA que incorpora la utilización de tecnologías aplicadas a la educación; a su vez cuenta con los proyectos MUS-E y Punto-E en los que se impulsan, como herramienta integradora, la

formación musical, plástica y visual; además, se apuesta por el aprendizaje de idiomas y mantener una comunicación constante con las familias.

El centro escolar implementa, gracias a la Fundación Albéniz, la plataforma educativa digital iDEA (Internet para la Digitalización Efectiva del Aula). Este sistema se basa en la tecnología nube multidispositivo (tabletas, portátiles pizarras, digital, etc.) que permite trabajar con sincronización de contenidos sin conexión. El modelo de educación digital iDEA tiene como objetivos mejorar la calidad de la enseñanza y satisfacer las necesidades de todos los agentes que intervienen en la educación: administraciones, centros, editoriales, profesores, alumnos y familias.

En el ámbito pedagógico el modelo digital iDEA permite trabajar con los siguientes recursos:

- Libros de texto digitales: iDEA pone a disposición del centro escolar libros de texto digitales con contenidos y actividades multimedia. Además, el profesor puede completar las actividades del libro y compartirlos con el alumnado.
- Actividades y exámenes: los libros de texto digitales contienen actividades interactivas que permiten al alumno repasar y reforzar todo lo aprendido en clase; el profesor a su vez puede hacer un seguimiento y evaluar el progreso del alumnado de forma inmediata. Estas tareas se desarrollan por nivel de complejidad: actividades de desarrollo, actividades evaluables de final de epígrafe, actividades evaluables y de cierre de unidad, y evaluaciones.
- Banco de recursos: para cada contenido del libro de texto digital elegido, iDEA conduce a una cuidadosa selección de recursos multimedia disponibles en la red (laboratorios, simuladores, vídeos, animaciones, infografías y actividades interactivas, entre otros).
- Profesor: el profesor puede completar los contenidos del libro de texto digital y del banco de recursos de diferentes modos: con nuevos textos, archivos y enlaces; creando nuevas actividades adjuntando archivos y enlaces; agregando nuevos enlaces de internet al banco de recursos

vinculado al libro de texto digital; y vinculando archivos de cualquier formato al libro.

- La propia estructura del libro de texto digital con el que trabaja es la que permite al profesor organizar y compartir los contenidos que desea incorporar a iDEA.

**Centro educativo 6.MF:** Es un centro laico concertado que cubre las etapas de infantil a bachillerato. Pertenece a la FUHEM, institución independiente de carácter laico que desarrolla y promueve un proyecto educativo de calidad basado en la innovación, el rigor académico, el desarrollo integral de la persona y la promoción de valores éticos.

El centro educativo está ubicado en el barrio de la Estrella, perteneciente al distrito de Madrid-Retiro, cuyo nivel socioeconómico es medio-alto. El centro tiene alrededor de 1500 alumnos y una plantilla de aproximadamente 85 personas entre docentes y PAS.

FUHEM reformula su Proyecto Educativo en 2015 tras un amplio proceso de debate en el que participa toda la comunidad escolar. En este se plantean nuevos retos y desafíos que son concretados en el centro escolar y divididos en diversos apartados:

- Principios inspiradores. FUHEM entiende la educación como un servicio público, de calidad, inclusivo, con valores y en intensa interacción con el entorno. Un modelo que comparte los rasgos de una escuela pública: accesible, laica, con gestión y funcionamiento transparentes y participativos, y sin ánimo de lucro.
- Competencias y contenidos. Competencias para el crecimiento personal, la construcción del conocimiento, la preparación profesional, la capacidad para establecer relaciones sociales, la creatividad y el interés por la exploración, y la competencia comunicativa en lenguas extranjeras. De los contenidos se destaca su papel al servicio del desarrollo de las competencias.
- Opciones metodológicas. Los criterios metodológicos apuntan a metodologías activas que desde una perspectiva global e interdisciplinar

incorporen la cooperación y los aprendizajes significativos para que en conjunto contribuyan a la autonomía del alumnado y se ajusten a sus necesidades y posibilidades individuales.

- Profesorado y personal de administración y servicios. Un equipo humano competente y comprometido acompaña el proceso de aprendizaje del alumnado y colabora con toda la comunidad escolar para hacer realidad el Proyecto y renovarlo de acuerdo a las exigencias de los tiempos.
- Organización y gestión. El desarrollo del Proyecto Educativo se cimenta en estructuras y procesos de organización basados en la participación. Este apartado se refiere al papel de equipos directivos y figuras de coordinación, los consejos escolares y otras estructuras y procesos de coordinación docente y no docente, incluyendo sus criterios de actuación y objetivos.
- Evaluación. Se centra fundamentalmente en los aprendizajes y logros del alumnado, pero también en los procesos y prácticas educativas; ha de ser coherente, relevante y funcional. A través de un modelo propio y continuo persiguen que la evaluación cumpla su función educativa y proporcione elementos para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En resumen, su proyecto educativo está basado en la adquisición de valores, la participación de toda la comunidad escolar y la atención a la diversidad, junto a la promoción de la innovación y la calidad educativas. Los tres pilares fundamentales del centro son: la convivencia, la revisión metodológica, y la inclusión en el centro. Sus planteamientos para alcanzar los objetivos presentados se asientan en: la visión crítica de la realidad, la importancia de la participación, la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), y la nueva implantación metodológica del aprendizaje cooperativo. Tanto el uso de las tecnologías de la información como el bilingüismo son dos aspectos normalizados en el centro.



##### 4.5.1 Descripción de las instituciones externas vinculadas a los centros educativos.

La información sobre las instituciones participantes vinculadas a algunos de los centros educativos se ha extraído de la página web de cada uno de ellos y de la información recopilada en las entrevistas. Esto ha facilitado presentar brevemente su vinculación con las escuelas y sus proyectos.

- **FAPA Federación Regional de Asociaciones de Padres y Madres del alumnado Francisco Giner de los Ríos de la CAM**

La FAPA está formada por las asociaciones de padres y madres cuyos hijos están escolarizados en centros públicos no universitarios; también están integradas en esta asociación las AMPAS de los centros concertados.

Los objetivos que persiguen son promover acciones educativas encaminadas al desarrollo de una enseñanza de calidad, participativa, libre, solidaria, laica, pluralista, científica, humanística, no sexista, y democráticamente gestionada.

La FAPA participa en numerosos organismos consultivos en el ámbito educativo siendo firmante del Acuerdo para la Mejora de la Calidad del Sistema Educativo de la Comunidad de Madrid.

La asociación Francisco Giner de los Ríos lleva 39 años ofreciendo servicios a las AMPAS, servicios que son gratuitos para todas las entidades asociadas. Disponen de asesoría jurídica y asesoría para la participación y gestión de las AMPAS en los centros.

- **Fundación Albéniz-Universo iDEA-Nimbeo**

Universo iDEA es un modelo de digitalización de la educación desarrollado por la Fundación Albéniz con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza mediante la aplicación de las nuevas tecnologías satisfaciendo, con una fórmula que garantiza la viabilidad técnica y económica del modelo, las necesidades específicas de todos los agentes que intervienen en la educación: administraciones, centros educativos, editoriales, profesores, alumnos y familias. En los últimos 5 años, la Fundación ha volcado toda su experiencia en

un proyecto de investigación para la digitalización integral de la enseñanza general que ha dado como resultado Universo iDEA, un modelo viable e integral de digitalización de la enseñanza.

La implementación del proyecto iDEA se llevó a cabo, en las etapas de primaria y secundaria, en diferentes centros educativos del territorio español. iDEA garantiza la libertad de cátedra de todos los profesores vinculados al proyecto al proporcionarles acceso ilimitado a las opciones editoriales (sin cambiar de plataforma) y los recursos que el propio sistema a través de internet ofrece. Con este sistema los padres pueden tutelar el proceso de aprendizaje de sus hijos de manera efectiva y en tiempo real.

#### ▪ **Fundación FUHEM**

FUHEM es una fundación independiente sin ánimo de lucro vinculada a la actividad educativa y al trabajo en temas ecosociales. A lo largo de su trayectoria, FUHEM ha impulsado diversas iniciativas en los ámbitos de la educación, la investigación para la paz, las preocupaciones ecológicas y medioambientales, y el desarrollo social en general.

Actualmente, FUHEM centra su actividad social en dos grandes áreas:

- **Educación:** en sus centros escolares, FUHEM promueve la formación integral de personas críticas y comprometidas con el entorno en el que el alumnado se desenvuelve. El punto de partida es una educación de calidad, concebida como servicio público, esencial para conseguir sociedades justas, democráticas y sostenibles.
- **Ecosocial:** espacio de investigación, trabajo en red, debate multidisciplinar y divulgación sobre los principales problemas de nuestro tiempo, relativos a los límites ecológicos, la equidad, la cohesión social, la solidaridad y la calidad de la democracia.

Dentro de la organización del área educativa, la gestión y coordinación de la actividad educativa recae en los Servicios Centrales de FUHEM. En estos servicios, el Área Educativa cuenta con personas encargadas de coordinar a los responsables de la gestión económica y de personal que requieren

los centros escolares de FUHEM. Asimismo, se coordina la labor que desarrollan los distintos grupos de trabajo existentes:

- El equipo de directores, formado por los directores de todos los centros escolares de FUHEM, la dirección de Recursos Humanos y el director de Área coordinan las cuestiones del funcionamiento de los centros.
- El comité de intercentros, formado por representantes de los padres y madres de cada Consejo Escolar y dos de los directores de los centros escolares canaliza las iniciativas y aportaciones que surgen en los centros.
- Los coordinadores de formación promueven acciones permanentes de formación, con el fin de mejorar la actividad docente cotidiana y el proceso formativo de los estudiantes.
- El Consejo Asesor es un órgano de asesoramiento, consulta y apoyo permanente, formado por Gerardo Echeita Sarrionandia (en calidad de Presidente), Fernando Cembranos, Emma Lorenzo López, José Antonio Luengo, Elena Martín Ortega e Isabel Monguilot Abeti.

#### 4.6. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Los instrumentos forman parte del dominio metodológico del proceder cualitativo aplicado como base del trabajo de campo. Los principales instrumentos de recogida de datos utilizados son la entrevista, la observación y el análisis de documentos (Pérez, 2005; Sánchez-Montijano, 2011). Para este estudio se han utilizado las entrevistas como herramienta de primer orden para recabar la información de los informantes, los diferentes miembros de la comunidad educativa, que directa o indirectamente son agentes implicados en el estudio de los diferentes casos en la consecución del objetivo 1.1. (Conocer la opinión del equipo directivo, los docentes y los agentes externos sobre la organización, gestión e implementación de los proyectos y prácticas pedagógicas innovadoras). Por otro lado, en menor grado, hemos utilizado la observación no intrusiva (Gorman y Clayton, 2005) i/o la observación no estructurada dado que la no estructuración de la observación no utiliza técnicas especiales y se realiza en función de lo que va ocurriendo en el contexto, sin

previa planificación (Powell y Connaway, 2004). Esto nos ha permitido establecer puntos de encuentro entre la información recogida en las entrevistas y la realidad vivencial de los centros educativos participantes. Todo ello, ha sido complementado con fuentes documentales que los centros han facilitado como son el Proyecto Educativo de Centro (PEC), la Programación General Anual (PGA), los proyectos educativos que implementan a lo largo de los años y que varían o actualizan según el contexto social y educativo del momento, así como otros documentos de centro. También, hemos analizado los resultados de las evaluaciones diagnósticas, así como el número de solicitudes de escolarización entre otra información, publicados por la consejería de educación de la Comunidad de Madrid donde están ubicados algunos de los centros educativos participantes. Esta parte está relacionada con el objetivo 1.2. (Analizar la relación que existe entre los documentos de centro: el Proyecto Educativo de Centro (PEC), la Programación General Anual (PGA) y la Memoria Anual de Centro; el seguimiento que realiza internamente cada uno de los centros educativos; y los resultados de las evaluaciones externas a las que se someten).

##### **4.6.1. La observación y los documentos**

De acuerdo con el análisis de Cuadros (2009), la observación es una estrategia de investigación cualitativa que permite obtener información y realizar una investigación en el contexto natural. La observación no participante es una forma de recoger la información desde fuera sin intervenir en el grupo que es foco de estudio.

Las observaciones realizadas en nuestro estudio tienen como misión entender desde la práctica el funcionamiento y el quehacer de los docentes en su medio natural de trabajo, percibir las emociones, la cohesión y el grado de implicación de los equipos con los proyectos y programas del centro educativo. Todas las observaciones se realizaron en un día de jornada escolar en los que se pudo observar el desempeño y la actuación de los docentes.

En la tabla 3 se expone el tiempo de observación y el grupo. De los seis centros educativos participantes solo en dos no se facilitó la asistencia a las aulas de trabajo.

**Tabla 5.** Sesión de las observaciones en los centros educativos.

CENTRO	NIVEL	GRUPO	SESIÓN	TIEMPO
Centro educativo 1.W	Primaria. ESO	4º y 5º 1º y 2º	1º sesión	45'
Centro educativo 2.M	Primaria.	4º, 5º y 6º	1º sesión	180'
Centro educativo 3.A	Primaria.	5º y 6º	1º sesión	80'
Centro educativo 4.STB	ESO	1º y 2º	1º sesión 2º sesión	45' 45'

*Fuente:* elaboración propia

Respecto a los documentos de referencia, en el estudio se ha realizado una confrontación entre la información recogida mediante las entrevistas y la observación e información documental facilitada por los centros educativos a través de sus dominios web, además de toda la información relacionada accesible desde los portales de la administración educativa.

Descripción de la documentación facilitada por cada uno de los centros educativos participantes:

- En el centro educativo 1.W se accede al PEC, a la PGA y a la Memoria anual.
- En el centro educativo 2.M. se accede al PEC, a la PGA y a la Memoria anual.
- En el centro educativo 3.A se accede al PEC, a la PGA, a la Memoria, y a la Auditoria a la que fue sometido por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña.
- En el centro educativo 4.STB se accede al PEC, a la PGA y a la Memoria anual.
- En el centro educativo 5.AS se accede al PEC, a la PGA y a la Memoria anual.
- En el centro educativo 6.MF se accede al PEC, a la PGA y a la Memoria anual.

Del análisis de los documentos se presta especial atención a la filosofía de trabajo, a los valores y los principios pedagógicos, al enfoque metodológico, al concepto de aprendizaje y enseñanza, a las estrategias y experiencias didácticas, a la visión de presente y futuro de los proyectos que tienen en marcha, a los propósitos estratégicos, así como a la organización de cada uno de los centros participantes.

Además, se ha recopilado la información correspondiente al número de alumnos inscritos en los centros educativos, las solicitudes de admisión y el número de titulados al finalizar la educación obligatoria de los centros educativos 1.W, 4.STB, 5.AS y 6.MF pertenecientes a la Comunidad de Madrid; mientras que, de los centros 2.M y 3.A, que pertenecen a otra comunidad autónoma, no se ha podido acceder a esta información.

Trabajar con los documentos ha sido fundamental para conocer el *modus operandi* de los centros educativos, así como una herramienta indispensable dentro de la fase de investigación (Hopkins, 1989; Cohen y Manion, 1990).

##### 4.6.2. La entrevista

Según Kvale (2011), para la objetividad del procedimiento en la investigación cualitativa y en concreto de la entrevista hay que considerar que “la precisión en la descripción y la rigurosidad en la interpretación del significado se corresponden con la exactitud en las mediaciones cuantitativas” (p.35). La entrevista “No es ni estrictamente estructurada con preguntas estándar ni enteramente “no-directiva”. Mediante preguntas abiertas, la entrevista se centra en el asunto de la investigación” (Kvale, 2011, p.36). La entrevista se centra en cuestiones particulares y el entrevistador anima a los sujetos a describir con la mayor precisión posible lo que experimentan, sienten, y cómo actúan.

La naturaleza de apertura que albergan las entrevistas no estructuradas hace que no exista un procedimiento estandarizado de normas que pauten la realización de las mismas y, por tanto, la relevancia del conocimiento del investigador, previo a su realización, es fundamental para alcanzar el propósito

de estudio sin coartar la información secundaria que se aporta en el ámbito natural de la comunicación oral. En esta tipología de entrevista la utilización de tintes de la semiestructurada facilita el análisis comparativo y, además, si lo que se pretende es obtener un amplio conocimiento de los factores a investigar y del contexto “las narraciones del desarrollo de experiencias deberían considerarse como la opción preferible” (Flick, 2007, p.108). Por tanto, la entrevista en profundidad seleccionada se dirige a los aspectos que no son observables estableciendo un diálogo entre iguales con los responsables. El objetivo se basa en la proporción de información en un encuadre de diversos escenarios (Taylor y Bodgan, 1992).

El desarrollo práctico del estudio se ha ajustado a las diferentes etapas de la investigación cualitativa a través de las entrevistas que Kvale (2011) establece en siete puntos:

- 1.Organización temática; 2.Diseño; 3.Entrevistas: realización de las entrevistas basándose en una guía de entrevista y con un enfoque reflexivo hacia el conocimiento que se busca y la relación interpersonal de la situación de entrevista; 4.Transcripción; 5.Análisis; 6.Verificación: establecimiento de la validez, fiabilidad y capacidad de generalización de los hallazgos de entrevista. La fiabilidad se refiere a la coherencia de los resultados y la validez, a si un estudio con entrevistas ha investigado lo que se pretende que investigue;
- 7.Informe. (p.62)

Teniendo en cuenta que “En las concepciones postmodernas de las ciencias sociales, la meta de la generalización global se sustituye por una transferibilidad de conocimiento de una situación a otra, tomando en consideración la contextualidad y heterogeneidad del conocimiento social” (Kvale, 2011, p.118), la recopilación de los datos depende en gran medida del propósito de la investigación, en concreto de qué es lo que se pretende, cuáles son los objetivos perseguidos y las hipótesis a verificar. La utilización de las preguntas bien dirigidas en las entrevistas permite ahondar en el foco de estudio y en la adquisición de un conocimiento rico y plural en el que se desvelen elementos valiosos para la investigación. De manera que “Las potencialidades [...] de la entrevista pueden dar acceso a descripciones cualitativas de nuevos fenómenos” (Kvale, 2011, p.118).

En cuanto a la validación de la entrevista, esta viene determinada por los objetivos del estudio y su desarrollo parte de los indicadores establecidos para la investigación educativa. Hay que tener en cuenta que “Validar y generalizar a partir de los hallazgos de entrevistas inaugura otros modos de evaluar la calidad y la objetividad de la investigación cualitativa” (Kvale, 2011, p.118). Ello ha servido como una base firme para realizar la primera entrevista que se empleó como guía práctica y que ayudó a perfeccionar ciertos aspectos de ella, más de forma y no de contenido. La entrevista abierta debido a su carácter no directivo ni estandarizado resulta más flexible y dinámica al adaptarse a las circunstancias del momento.

Por otro lado, la aplicación de las entrevistas abiertas más que un intercambio formal entre preguntas y respuestas lo que se busca es una conversación en la que el instrumento de investigación es el propio investigador y no los formularios cerrados o estructurados. Con esta forma de proceder en la realización de las entrevistas se pretende que los agentes entrevistados no sólo respondan a la preguntas, sino que se estimula su potencial de expresión y de información (Alonso, 1994).

Para la transcripción y la utilización de los datos y los registros grabados se procedió a realizar una reunión previa con cada uno de los responsables en la que se les presentó el proyecto de investigación; también, se les informó de que las entrevistas iban a ser grabadas para su posterior análisis y publicación. Asimismo, antes de proceder a la grabación con los entrevistados se les preguntó si daban su consentimiento en la utilización de los datos para el estudio educativo.

##### **4.6.2.1. Elaboración de las entrevistas**

Para la elaboración de la entrevista se llevó a cabo un trabajo previo de planificación en el que se elaboró un guion (objetivos específicos de la entrevista, bloques de contenidos e indicadores) para determinar la información temática que se quería obtener. En primer lugar, se definieron los seis objetivos específicos de este instrumento y que quedan recogidos a continuación:



- Obtener información sobre el andamiaje de los centros educativos.
- Obtener información sobre el trabajo de los docentes y su implicación con los proyectos.
- Conocer la percepción que tienen las familias sobre el centro educativo.
- Conocer el grado de implicación de las familias en temas educativos en los centros educativos.
- Conocer la relación y el trabajo de la fundación FUHEM con el centro educativo.
- Conocer el funcionamiento y la implicación del profesorado en el proyecto iDEA.

Posteriormente, se definieron los indicadores o información que se quiere obtener para el cumplimiento de los objetivos. Se agrupan los indicadores por afinidad temática en bloques de información. Para la redacción de las preguntas se parte directamente de los distintos indicadores planteados. Las preguntas son abiertas con el fin de recopilar al máximo la información relevante, más allá de lo que pudiera recoger en sí la pregunta en cuestión. Se busca una estructura común en todas las entrevistas abiertas en profundidad dirigidas a los diferentes agentes participantes (véase tabla 6, 7, 8, 9, 10, 11), las cuales pueden sufrir modificaciones durante el proceso debido a la propia naturaleza del método. En el guion se plasman los objetivos y los indicadores de nuestra investigación o, lo que es lo mismo, los aspectos que se pretenden conocer de los informantes (Báez, 2007).

**Tabla 6.** Objetivos específicos e indicadores de la entrevista realizada a los directores.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA ENTREVISTA	INDICADORES	ENTREVISTA A LOS DIRECTORES
Obtener información sobre el andamiaje de los centros educativos.	Estructura organizativa.	<p>¿En qué se diferencia este centro educativo de otros?</p> <p>¿Cuáles son las señas de identidad del centro educativo?</p> <p>¿Cómo es la estructura organizativa del centro y cómo se hace la elección de los equipos directivos?</p>
	Trabajo, selección y formación del profesorado.	<p>¿Cómo se realiza la selección del profesorado y cuáles son los requisitos indispensables para su contratación?</p> <p>¿Cómo es el trabajo del profesorado con el conjunto de la comunidad educativa?</p> <p>¿Existe un alto grado de individualismo o de colaboración entre los docentes?</p> <p>¿Cómo se fomenta la formación docente?</p> <p>¿Cuál es el grado de participación en los cursos de formación?</p> <p>¿La formación del profesorado es obligatoria?</p>
	Proyectos, experiencias, prácticas y metodologías de aula y/o centro.	<p>¿Cómo es el proceso en el cual el equipo directivo decide implementar nuevos proyectos educativos que apelan a toda la comunidad educativa?</p> <p>¿Existe un proyecto común donde los docentes asuman un alto grado de responsabilidad para llevar a cabo mejoras en su conjunto (metodológicas, prácticas educativas)?</p> <p>¿Qué grado de implicación existe por parte del profesorado con los nuevos proyectos?</p>
	Resultados de las evaluaciones (internas y externas).	¿Cuáles son los indicadores de calidad que utilizan para evaluar el centro educativo?
	Conciliación con las familias.	<p>¿Las familias tienen un papel relevante dentro del centro?</p> <p>¿Ocupan tareas que tienen que ver directamente con el ámbito académico de los hijos?</p>

#### 4. Metodología del estudio

		¿Su labor se centra en organizar tareas más lúdicas como organizar las fiestas del colegio, extraescolares, etc.?
	Colaboración con otras instituciones.	¿El centro colabora con otras instituciones? ¿En qué consiste esta colaboración?
	Transformación del centro educativo hacia la mejora a lo largo del tiempo.	¿Qué medidas ha puesto en marcha el centro educativo para la mejora de la educación? ¿En qué ha mejorado el centro educativo desde la implementación de nuevos proyectos o prácticas educativas?
	Obstáculos que impiden la puesta en marcha de nuevos proyectos.	¿Qué obstáculos impiden poner en marcha nuevos proyectos educativos?

Fuente: elaboración propia

**Tabla 7.** Objetivos específicos e indicadores de la entrevista realizada a los docentes.

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA ENTREVISTA</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>ENTREVISTA A LOS DOCENTES</b>
Obtener información sobre el trabajo de los docentes y su implicación con los proyectos.	Trabajo en el aula y organización.	<p>¿Cómo es el trabajo que desempeñas?</p> <p>¿Qué experiencias de aula y/o cambios has implementado para mejorar la práctica educativa?</p> <p>¿Qué mecanismo utilizas para hacer un seguimiento y evaluar los cambios implementados?</p>
	Colaboración, formación docente e implicación en los proyectos.	<p>¿Cómo es la colaboración y cooperación con otros docentes y departamentos del centro?</p> <p>¿Participas en la formación del profesorado que propone el centro y autoformación? ¿Grado de implicación?</p> <p>¿Qué nivel de implicación tienes con los proyectos que desarrolla el centro, es decir, nivel de participación y compromiso?</p>
	Percepción sobre el centro educativo e indicadores de calidad.	<p>¿Cómo es el trabajo con las familias?</p> <p>¿Qué opinión tienes sobre el funcionamiento y utilidad (eficiencia) del claustro de profesores?</p> <p>¿Qué elementos consideras que son indicadores o indicios de calidad del centro: innovación, éxito, etc.?</p> <p>¿Cuál es tu percepción sobre el funcionamiento y la calidad educativa del centro educativo y qué destacarías?</p>

Fuente: elaboración propia

**Tabla 8.** Objetivos específicos e indicadores de la entrevista realizada a las familias.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA ENTREVISTA	INDICADORES	ENTREVISTA A LAS FAMILIAS
Conocer la percepción que tienen las familias sobre el centro educativo.	Participación de las familias con el centro educativo y percepción sobre la pedagogía implementada.	¿Cuál es el vínculo de las familias con el centro educativo (participación)? ¿Qué destacarías de las prácticas educativas que lleva a cabo el centro educativo?

Fuente: elaboración propia

**Tabla 9.** Objetivos específicos e indicadores de la entrevista realizada al presidente de la Federación Regional de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado, Francisco Giner de los Ríos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA ENTREVISTA	INDICADORES	ENTREVISTA AL PRESIDENTE DE LA FEDERACIÓN REGIONAL DE ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES DEL ALUMNADO FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS (FAPA) DE LA CAM
Conocer el grado de participación de las familias en temas educativos en los centros educativos.	Función que desempeñan las AMPAS en los centros educativos.	¿Cuál es la función que desempeñan las AMPAS en los centros educativos?
	Presencia de las familias en los centros educativos.	¿El nivel de participación de las familias es alto o bajo en las actividades del centro educativo? ¿A qué se debe?
	Inclusión de las familias en los centros educativos.	¿Se facilita la inclusión de las familias en los centros educativos?
	Cambios transformacionales de los centros educativos.	¿Qué cambios objetivos han experimentado los centros educativos en el ámbito educativo? ¿Y en relación a las familias?
	Presentación de los resultados del centro en el consejo escolar: las evaluaciones, las pruebas externas, evolución del centro.	¿El centro educativo informa a las familias sobre los resultados de las evaluaciones internas o externas de ámbito educativo, organizativo, metodológico, etc.?

Fuente: elaboración propia

**Tabla 10.** Objetivos específicos e indicadores de la entrevista realizada al director de la fundación FUHEM.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA ENTREVISTA	INDICADORES	ENTREVISTA AL DIRECTOR DE LA FUNDACIÓN FUHEM
Conocer la relación y el trabajo de la fundación FUHEM con el centro educativo.	Función que desempeña la fundación y peso en las decisiones de cambio, transformación y renovación pedagógica.	<p>¿Cuáles son los principios del área educativa de la fundación FUHEM (educación+ecosocial)?</p> <p>¿Cuál es el plan estratégico pedagógico del centro educativo 6.MF (prácticas educativas, implementación del trabajo cooperativo, etc.)?</p> <p>¿Cómo es la organización entre la fundación y los equipos directivos de los centros?</p> <p>¿Cómo se decide la contratación del profesorado y desde dónde se contrata?</p> <p>¿Cómo se realizan los planes de formación docente?</p>

Fuente: elaboración propia

**Tabla 11.** Objetivos específicos e indicadores de la entrevista realizada al responsable y director del proyecto iDEA.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA ENTREVISTA	INDICADORES	ENTREVISTA AL RESPONSABLE Y DIRECTOR DEL PROYECTO iDEA
Conocer el funcionamiento y la implicación del profesorado en el proyecto iDEA.	Implementación, supervisión y valoración del proyecto iDEA en el centro educativo 5.AS.	¿Cuáles fueron los pasos y los requisitos para implementar las tabletas (proyecto iDEA) en el centro educativo?  ¿Cómo se realizó su seguimiento y su impacto en lo académico?
	Factores que dificultan la implementación del proyecto iDEA en el centro educativo 5.AS.	¿Cuáles son los factores que dificultan su implementación?  ¿Existe un conocimiento básico de la TIC del equipo docente?  ¿Hay reticencias a utilizar las tabletas por parte de los docentes?  ¿El proyecto se implementó de forma correcta para su buen funcionamiento?
	Formación para los docentes.	¿Cómo es la formación docente con respecto al proyecto iDEA?  ¿Cuál fue el nivel de participación de los docentes?

*Fuente:* elaboración propia

Es importante tener en cuenta, dado el carácter cualitativo de las entrevistas, que las preguntas que se realizaron eran abiertas para permitir al entrevistado la matización de sus respuestas otorgando con ello a las mismas un valor añadido en torno a la información que se expresa en ese instante. Asimismo, durante el transcurso de las entrevistas se fue estableciendo una relación entre los temas planteados con objeto de construir un conocimiento generalista y comprensivo de la realidad manifestada por el entrevistado (Murillo, 2014).

Mediante las entrevistas se busca recabar la opinión y el punto de vista crítico de cada uno de los agentes participantes para tratar de construir el andamiaje e identificar los elementos que actúan como palanca para la transformación e innovación de estos centros educativos que persiguen alcanzar mejoras educativas plausibles que repercutan sobremanera en la educación socioacadémica de los alumnos. Para ello, es importante conocer la opinión de los equipos directivos, de los docentes, de las familias y de los agentes

externos involucrados en los proyectos. Cabe subrayar que la participación de las familias fue muy escasa dado que en general no se mostraron interesados en participar. Por otro lado, solo en el caso del centro educativo 3.A, aprovechando la reunión de voluntarios convocada por el equipo directivo para configurar los grupos que participarían en el desempeño de los grupos cooperativos, se pudo entrevistar de forma general y en un encuentro distendido a las familias asistentes.

En el estudio se han realizado un total de 35 entrevistas. La tabla 12 muestra las entrevistas realizadas a los diferentes colectivos. Hay que tener en cuenta que algunos de los entrevistados desempeñan más de una función, como es el caso de un jefe de estudios de centro que a su vez desempeña la labor docente; en este caso se le ha realizado una doble entrevista, como cargo directivo y profesor.

**Tabla 12.** Número de entrevistas e informantes.

CENTRO EDUCATIVO	EQUIPO DIRECTIVO (director, jefe de estudios, coordinador)	DOCENTES	AGENTES EXTERNOS (familias, fundación, empresas)
Centro educativo 1.W	2	3	0
Centro educativo 2.M	1	2	0
Centro educativo 3.A	2	2	25 (7 participan de forma directa)
Centro educativo 4.STB	1	4	0
Centro educativo 5.AS	1	4	1
Centro educativo 6.MF	1	2	1
			1

*Fuente:* elaboración propia

A continuación, en la tabla 13, se especifica más detalladamente las entrevistas realizadas por centro educativo, ocupación de los agentes participantes, así como los agentes externos vinculados a los centros escolares.



**Tabla 13.** Descripción de las entrevistas por centro educativo y agentes participantes.

CENTRO EDUCATIVO	DIRECTOR/A y/o JEFE DE ESTUDIOS	DOCENTES		FAPA  Presidente de la Federación Regional de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado Francisco Giner de los Ríos.	FUNDACIÓN ALBÉNIZ- IDEA-NIMBEO	FUNDACIÓN FUHEM	VOLUNTARIOS
		Primaria	Secundaria				
Centro educativo 1.W	2	1	2				
Centro educativo 2.M	1	2					
Centro educativo 3.A	2	2					7
Centro educativo 4.STB	1	2	2				
Centro educativo 5.AS	1		4		1		
Centro educativo 6.MF	1	2				1	
				1			

Fuente: elaboración propia

#### **4.7. APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS (ENTREVISTAS, OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DOCUMENTAL)**

Para acceder a los centros educativos seleccionados se establece una primera comunicación telefónica con la dirección de estos con el fin de presentarles un esbozo de la investigación. Posteriormente se les envía por correo electrónico un breve resumen que a grandes rasgos presenta las motivaciones del presente estudio (anexo 1). Por último, se concreta una reunión con los directores de cada uno de los centros educativos para exponerles más detalladamente los aspectos de la investigación a desarrollar en sus respectivos centros educativos y solicitar la pertinente autorización que permita llevar a cabo el trabajo de campo de la investigación. Los directores son los encargados de hacer llegar la solicitud de colaboración a los docentes que voluntariamente participan en la investigación (anexo 2).

Por otro lado, para contactar con los agentes externos participantes se procede de la misma forma. Se contacta telefónicamente con el presidente de la FAPA (Federación Regional de Asociaciones de Padres y Madres del alumnado Francisco Giner de los Ríos), con el responsable del proyecto iDEA y con el director del área educativa de la Fundación FUHEM para darles a conocer y explicarles brevemente la investigación, además, se les envía la solicitud de colaboración por correo electrónico (anexo 1). Posteriormente, se tiene una reunión con cada uno de ellos para realizar la entrevista.

Todas las entrevistas llevadas a cabo son grabadas previo consentimiento de los entrevistados y transcritas en su totalidad (anexo 3).

Para la codificación de cada centro educativo se ha asignado un número seguido de la primera letra del nombre del centro escolar; y para preservar el anonimato de los informantes, se ha procedido a identificarlos asignándoles un número seguido de la primera letra del nombre del centro educativo.

A continuación, en la tabla 14 se describe el número de entrevistas llevadas a cabo con la codificación asignada que va a acompañar las transcripciones y análisis de los datos.

**Tabla 14.** Descripción de los agentes participantes por centro educativo y agentes externos.

CENTRO EDUCATIVO	ENTIDAD	EMPRESA	FUNDACIÓN	CÓDIGOS DE LOS AGENTES PARTICIPANTES *Docente primaria: D.P *Docente secundaria: D.S *Tutor: T
Centro educativo 1.W				- Directora 1.W - D.S1.W - D.S2.W - D.P1.W
Centro educativo 2.M				- Director 2.M - D.P1.M - D.P2.M
Centro educativo 3.A				- Directora 3.A - D.P1.A - D.P2.A - Madre/padre/docente
Centro educativo 4.STB				- Director 4.STB - D.P1.STB - D.P2.STB - D.S1.STB - T.1.STB
Centro educativo 5.AS				- Director 5.AS - D.S1.AS - D.S2.AS - D.S3.AS - D.S4.AS
Centro educativo 6.MF				- Director 6.MF - D.P1.MF - D.P2.MF
	FAPA			- Presidente.
		FUNDACIÓN ALBÉNIZ-IDEA-NIMBEO		- iDEA
			FUHEM	- Director FUHEM

Fuente: elaboración propia

La observación ha sido una de las técnicas cualitativas utilizadas en el estudio educativo. Esto ha aportado información a la investigación y permitido explorar los comportamientos y las prácticas educativas y organizativas de cada uno de los centros educativos. En concreto, la observación se ha realizado en cuatro de los centros educativos participantes de forma poco intensiva. Para llevar a cabo la observación se pacta el día y las horas con el equipo directivo y son ellos los que me permiten el acceso a las aulas en horario lectivo cuando están trabajando con el alumnado.

Por último, para el análisis documental se tiene acceso a los diferentes documentos de los centros educativos como son el PEC, la PGA y la Memoria anual; una parte de ellos se encuentra publicada en la página web de cada uno de los centros educativos y, en el caso de la Memoria anual es el equipo directivo quien facilita su consulta dentro del propio centro educativo.

En nuestro estudio, para recabar el máximo de información posible que permita obtener la visión más amplia del espectro de las instituciones educativas participantes, se utilizan distintos instrumentos junto con la participación de diferentes informantes. Además, se realiza triangulación metodológica entre los diferentes instrumentos de recogida de datos (la entrevista, la observación y la documentación de referencia) y se contribuye así a la validación de los resultados alcanzados.

#### **4.8. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA**

Para el análisis e interpretación de los datos recogidos se parte de los diferentes bloques de información definidos en la elaboración de las entrevistas cada uno de los cuales atiende a unos objetivos específicos. Todo ello nos ha permitido dar respuesta a los temas principales planteados en la investigación como son: la aplicación de proyectos, medidas, experiencias y prácticas innovadoras como palanca de transformación de los centros educativos; las resistencias que dificultan o impiden el pleno desarrollo para su transformación; y también, por qué iniciativas o innovaciones tan distintas pueden funcionar o

incluso qué caracteres tienen en común más allá o por debajo de su diferente orientación.

Las entrevistas van dirigidas a los informantes clave con el fin de recopilar la información necesaria para conocer el andamiaje de cada uno de los centros escolares con respecto a los objetivos propuestos. La información se extrae de los siguientes agentes: 1. Director: proyectos y cultura innovadora de centros, organización, gestión, estructura, singularidad y pedagogías; 2. Profesorado: experiencias de aula y cambios implementados, colaboración, formación, implicación con los proyectos del centro y percepción sobre el centro educativo e indicadores de calidad; 3. Agentes externos: presidente de la FAPA: presencia, participación e inclusión de las familias y función de las AMPAS en los centros educativos; responsable del proyecto iDEA: seguimiento del proyecto y formación docente; director del área educativa de FUHEM: relación interinstitucional e impacto de la fundación en la escuela; familias.3.A: percepción de su relación con los centros educativos y sobre la pedagogías implementadas.

Posteriormente, una vez obtenida toda la información de los entrevistados se ha procedido a su contraste con los documentos de centro (PEC, PGA y Memoria Anual de Centro) del mismo modo que se ha procedido con las observaciones.

Durante este proceso es fundamental sumergirse mentalmente en la realidad expresada en las transcripciones y realizar el esfuerzo de escuchar repetidamente las grabaciones y releer las transcripciones (Martínez, 2007). Esto nos permite establecer relación entre la información obtenida y los bloques de información e indicadores preestablecidos. Y para un análisis más exhaustivo de las respuestas hemos utilizado el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti.

## **Capítulo 5.**

### **Presentación y análisis de los resultados**

### 5.1. INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva holística de la investigación, este capítulo de presentación y análisis de los resultados lo dedicaremos a analizar la información recogida, aunando los datos de las entrevistas, las observaciones y la revisión documental de cada uno de los centros educativos participantes junto con el aporte de los agentes externos.

En los resultados se plasma la estructura que fundamenta la identidad de los centros educativos de la que se extraen aquellos aspectos clave que revelan los cimientos de la implementación de los proyectos educativos, metodologías, pedagogías y prácticas educativas más relevantes con una proyección educativa transformadora e innovadora.

A continuación, se procede a profundizar en los discursos de cada uno de los informantes con el fin de buscar aquellos aspectos, detalles y matices que han permitido identificar, conocer y comprender los parámetros que propician la innovación educativa desde la singularidad de cada centro educativo, así como la valoración y el análisis de las actuaciones del conjunto de la comunidad que favorecen la mejora educativa.

Con el objeto de analizar con más precisión las respuestas de los participantes, para la presentación de los resultados, seguiremos la estructura de los bloques de información junto con los indicadores usados en el diseño de las entrevistas; así podremos obtener una mejor representación de la información recopilada, que dé respuesta al estudio realizado y a los objetivos de estudio propuestos.

En esta misma línea, la presentación y estructura para el posterior análisis de los resultados es, en los apartados 5.2., 5.3. y 5.4., la siguiente:

— Partimos de los informantes y organizamos 3 secciones:

Sección 1: Directores (apartado 5.2.).

Sección 2: Docentes (apartado 5.3.).

Sección 3: Agentes externos (apartado 5.4.).

## 5. Presentación y análisis de los resultados

- Cada una de las secciones va acompañada del bloque de información general, de la información específica y el indicador (véase tablas 15, 16 y 17).

**Tabla 15.** Sección 1: Directores (bloque de información e indicadores).

SECCIÓN 1. Director/a.	BLOQUES DE INFORMACIÓN	INDICADORES
<b>Obtener información sobre el andamiaje de los centros educativos.</b>	Estructura e identidad del centro educativo y equipo docente.	— Estructura organizativa. — Trabajo, selección y formación del profesorado
	Prácticas pedagógicas.	— Proyectos, experiencias, prácticas y metodologías de aula y/o centro.
	Evaluaciones.	— Resultados de las evaluaciones (internas y externas).
	Relación con las familias.	— Conciliación con las familias.
	Relaciones externas.	— Colaboración con otras instituciones.
	Perspectiva de cambio.	— Transformación del centro educativo hacia la mejora a lo largo del tiempo. — Obstáculos que impiden la puesta en marcha de nuevos proyectos.

Fuente: elaboración propia

**Tabla 16.** Sección 2: Docentes (bloque de información e indicadores).

SECCIÓN 2. Docentes.	BLOQUES DE INFORMACIÓN	INDICADORES
<b>Obtener información sobre el trabajo de los docentes y su implicación en los proyectos.</b>	Experiencias de aula.	— Trabajo en el aula y organización.
	Docencia, formación y cooperación.	— Colaboración, formación docente e implicación en los proyectos.
	Docencia, formación y cooperación.	— Percepción sobre el centro educativo e indicadores de calidad.

Fuente: elaboración propia



Tabla 17. Sección 3: Agentes externos (bloque de información e indicadores).

SECCIÓN 3. Agentes externos	BLOQUES DE INFORMACIÓN	INDICADORES
<b>FAPA</b>  Conocer el grado de participación de las familias en los temas educativos de los centros escolares.	Las AMPAS como agentes de los centros educativos.	— Función que desempeñan las AMPAS en los centros educativos.
	Papel de las familias en los centros educativos.	— Presencia de las familias en los centros educativos. — Inclusión de las familias en los centros educativos.
	Evolución de los centros educativos.	— Cambios transformacionales de los centros educativos.
	Comunicación interagencial (familia-escuela).	— Presentación de los resultados del centro en el consejo escolar: las evaluaciones, las pruebas externas, evolución del centro.
<b>iDEA</b>  Conocer el funcionamiento y la implicación del profesorado en el proyecto iDEA.	Vínculo entre el proyecto iDEA y el centro educativo.	— Implementación, supervisión y valoración del proyecto iDEA en el centro educativo 5.AS
		— Factores que dificultan la implementación del proyecto iDEA en el centro educativo 5.AS
		— Formación para los docentes.
<b>FUHEM</b>  Conocer la relación y el trabajo de la fundación FUHEM con el centro educativo 6.MF.	Vínculos entre la fundación y la escuela.	— Función que desempeña la fundación y peso en las decisiones de cambio, transformación y renovación pedagógica.
<b>FAMILIAS-3.A</b>  Conocer la percepción que tienen las familias sobre el centro educativo 3.A	Papel que desempeñan las familias.	— Participación de las familias con el centro educativo y percepción sobre la pedagogía implementada.

Fuente: elaboración propia

## **5. Presentación y análisis de los resultados**

Por último, al final de cada una de las 3 secciones (apartados 5.2., 5.3. y 5.4.) se presenta una serie de tablas a modo de cuadro resumen en el que se esboza la estructura y el funcionamiento de cada uno de los centros educativos participantes y en las que se recoge la información clave que los hace singulares; esto permite reconstruir gráficamente el modelo de escuela que representan.

## 5.2. ENTREVISTAS A LOS DIRECTORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

### SECCIÓN 1. Directores

**Tabla 18.** Descripción del bloque de información: estructura e identidad del centro educativo y equipo docente.

BLOQUES DE INFORMACIÓN	INDICADORES	ENTREVISTA A LOS DIRECTORES
Estructura e identidad del centro educativo y equipo docente.	Estructura organizativa.	<p>¿En qué se diferencia este centro educativo de otros?</p> <p>¿Cuáles son las señas de identidad del centro educativo?</p> <p>¿Cómo es la estructura organizativa del centro y cómo se hace la elección de los equipos directivos?</p>
	Trabajo, selección y formación del profesorado.	<p>¿Cómo se realiza la selección del profesorado y cuáles son los requisitos indispensables para su contratación?</p> <p>¿Cómo es el trabajo del profesorado con el conjunto de la comunidad educativa?</p> <p>¿Existe un alto grado de individualismo o de colaboración entre los docentes?</p> <p>¿Cómo se fomenta la formación docente?</p> <p>¿Cuál es el grado de participación en los cursos de formación?</p> <p>¿La formación del profesorado es obligatoria?</p>

Fuente: elaboración propia

#### Estructura organizativa.

La estructura organizativa de los centros educativos, atendiendo a su identidad y pedagogía, llevan a cabo una gestión que les permite desarrollar sus proyectos de manera eficiente. Si nos ceñimos a lo expuesto por los directores vemos que, en gran medida, casi todos establecen un enriquecimiento de los órganos de gobierno y de coordinación que les posibilita mantener su proyecto educativo de manera eficiente y perdurable.

## 5. Presentación y análisis de los resultados

Como vemos, el centro educativo 1.W se constituye como una asociación de padres y maestros que, colegiadamente, llevan a cabo la gestión y la administración del centro educativo. Es un centro educativo autogestionado. Aquí la elección del equipo directivo se hace por votación abierta y pública y no existe una jerarquía vertical en donde se establecen roles de más rango.

**Directora 1.W:** “La elección del equipo directivo se realiza en el claustro y tiene carácter rotativo [...]; la elección de este órgano se realiza de forma abierta y transparente. No existe el voto oculto, sino que todos sabemos a quién elegimos y el porqué [...]. Todas las decisiones que se toman y que afectan al centro son consensuadas con los docentes.

... la libertad es una de las señas de identidad. No existe una jerarquía”.

En esta misma línea, el centro educativo 3.A se caracteriza por seguir unas pautas democráticas y transparentes en la elección del equipo directivo aunque utiliza otros cauces y nomenclaturas dado que como centro público debe seguir el régimen establecido por el Departamento de Educación de Cataluña.

**Director 3.A:** “Las CdA [...] forma parte de un modelo de escuela pública. El claustro de profesores es una herramienta muy importante [...] la última decisión la toman los maestros por consenso. Aquí no hay claustro como tal... nosotros lo denominamos ciclos grandes. En estas reuniones tratamos los temas pedagógicos.

... la gestora es el máximo órgano decisorio de la escuela [...] está formada por los delegados de cada clase que son los propios alumnos, los padres delegados de cada curso, representantes de las comisiones mixtas y los maestros [...] mezclamos el consejo escolar y la gestora... El consejo escolar se establece por la normativa educativa [...] todas las decisiones se toman por consenso”.

Como podemos apreciar, tanto el centro educativo 1.W como el 3.A muestran semejanzas en la configuración del equipo directivo. Ambos utilizan el consenso y las votaciones en abierto; procedimientos justificados en sus respectivos proyectos educativos de centro. Si bien, la línea pedagógica establecida en cada uno de ellos, la pedagogía Waldorf y la CdA respectivamente, difieren.

Por otra parte, se establecen un grupo de centros que muestran más rigidez a la hora de configurar el equipo directivo, aunque con perspectivas

diferenciadas. Uno de ellos, el 5.AS, sigue el régimen establecido por la administración de la Comunidad de Madrid sin ninguna variación.

**Director 5.AS:** "... tenemos los órganos unipersonales y luego los colegiados. Los unipersonales son los que tiran del carro, que soy yo (el director); y los colegiados tenemos el claustro, la CCP que son los jefes de departamento y el consejo escolar; cada uno tiene sus funciones muy claras, que son las que vienen por ley. El AMPA [...] es un órgano consultivo y con el cual tenemos una buena relación.

El centro tienen un primer nivel de concreción; el primero son los propios departamentos [...] otro segundo nivel, que es el que controla, impulsa y que dirige la dirección del centro que pasaría al órgano que denominamos la CCP [...] lo que hace es reunir a todos los departamentos y se abordan los temas de una manera general [...] a veces los departamentos son reinos de taifas que funcionan ellos solos. Se trata de romper esos reinos y unificar propuestas, criterios, formas de actuación, etc."

Un segundo centro educativo, el 2.M, tiene un funcionamiento empresarial en la gestión y en la selección del director del centro. Son los socios administrativos de la escuela quienes seleccionan a este último. Además, es la gerencia del centro educativo y el equipo directivo los que forman los equipos pedagógicos y los que marcan las pautas educativas a seguir por toda la comunidad educativa. Aun así, la elección del equipo pedagógico se elige por consenso, aunque venga determinado por el director.

**Director 2.M:** "... en cuanto a la estructura organizativa, el centro está formado por una gerente que se ocupa de la parte administrativa y yo, como director, que me encargo de la dirección pedagógica, además, de los inversores y el consejo de administración [...] es una empresa.

La elección del director no se somete a la votación del profesorado.

La elección del equipo pedagógico se elige por consenso".

Por último, en los otros dos centros educativos restantes, el centro 4.STB y 6.MF, se pone de manifiesto la ruptura en la elección democrática y consensuada de los equipos directivos. Aquí es la cúpula de gerencia educativa quienes configuran los equipos directivos, aunque el centro 6.MF promueve nuevas iniciativas para hacer partícipes del proyecto educativo a un amplio colectivo de la escuela. Ambas escuelas se caracterizan por abanderar líneas pedagógicas muy concretas como es el caso del centro 4.STB con el

método EBI y el centro 6.MF que engloba una amalgama de proyectos educativos como por ejemplo los grupos de trabajo cooperativos.

Asimismo, en la formación organizativa están representados todos los miembros que establece la legislación educativa vigente.

**Director 4.STB:** “El consejo escolar está formado por profesores elegidos por el equipo docente; son los portavoces del claustro de profesores [...] las decisiones pedagógicas son independientes del consejo escolar.

En los centros concertados está previsto que el APA participe en el consejo escolar [...] tienen unos votos, pero con un porcentaje muy pequeño.

... las decisiones las toma el equipo directivo [...] los subdirectores de etapa son los responsables de poner en práctica lo acordado”.

**Director 6.MF:** “... si hablamos de las diferencias [...] te diría que en general la toma de decisiones se produce dentro de los órganos colegiados [...] y además, como diferencia hemos creado una figura o estructura que se llama los grupos de trabajo [...] están compuestos por diferentes miembros de la comunidad educativa [...] se elaboran propuestas o proyectos que van a las comisiones del consejo escolar y ahí se debaten y se aprueban si procede [...], si no pasan por la valoración y aprobación, por última instancia, al consejo escolar.

Lo que nos diferencia con respecto a otros centros es que un grupo de padres, buscando el apoyo de algunos profesores o la complicidad y apoyo de algunos alumnos, tratan de impulsar alguna iniciativa de cambio, de renovación o de mejora en el centro [...] las familias lo que hacen, conjuntamente con alumnos y docentes, es proponer”.

### **Trabajo, selección y formación del profesorado.**

Las diferentes aportaciones de los directores entrevistados dejan ver el lugar que ocupa la formación y la selección del profesorado, así como la relación de estas con los proyectos que desarrollan y sus señas de identidad, cuya singularidad es esencial para promover los cambios oportunos que consoliden los proyectos.

Algunos de los centros educativos son afines en cuanto que tienen una línea metodológica muy marcada en la formación, la selección y la colaboración del profesorado que va dirigida a afianzar sus proyectos y, por tanto, es fundamental para su funcionalidad y permanencia. El liderazgo de los equipos

## 5. Presentación y análisis de los resultados

directivos impulsa dicha formación y colaboración docente y con ello fortalece el desempeño de la actividad educativa de acuerdo a sus principios pedagógicos. En todos ellos, la formación del profesorado es obligatoria para seguir la línea común de trabajo.

Tanto el centro educativo 1.W como el 2.M comparten explícitamente la necesidad de formarse en sus principios pedagógicos para poder desempeñar su labor educativa como garante de éxito y continuidad del proyecto. En la selección del profesorado se valora tener una formación específica en sendas pedagogías.

**Directora 1.W:** "... la mayor parte del profesorado se ha formado en la pedagogía Waldorf. Ser maestro en el centro requiere conocer bien los principios de nuestra pedagogía y compartir nuestra concepción de la educación.

... los profesores con mayor experiencia acompañan y apoyan a los nuevos en su adaptación y contribuyen a la formación".

**Director 2.M:** "... para trabajar en un centro Montessori necesitas hacer la formación AMI o bien otras formaciones similares especializadas en el método Montessori.

En cuanto a la formación del profesorado, cada centro Montessori busca los que más le interesa de un profesor para formar su plantilla. Una vez dentro se plantean formaciones acordes a las necesidades del centro o bien el profesorado propone los cursos que le interesan".

En esta misma línea, aunque desde los mecanismos de la escuela pública, la CdA, el centro educativo 3.A, tiene muy marcada su línea formativa en relación al proyecto. En cuanto a la selección, se intenta gestionar la complejidad que supone la interinidad presente en las escuelas públicas con el afianzamiento del proyecto.

**Director 3.A:** "... el profesorado de nueva incorporación debe hacer un curso sobre las CdA que lo gestiona el Departamento de Educación.

... quizás la ventaja que hemos tenido es que al ser una escuela de nueva formación [...] hemos marcado una línea de trabajo [...] la gente que vienen a trabajar a este centro ya sabe el trabajo que realizamos [...] evidentemente los maestros pueden hacer propuestas y aportar nuevas ideas, pero esto no cambiará la CdA".

## 5. Presentación y análisis de los resultados

Asimismo, los centros educativos 4.STB y 6.MF, destacan la importancia y obligatoriedad de la formación del profesorado vinculado a los proyectos educativos, desde la convicción de que solo con un alto grado de participación de la comunidad educativa se asegura el funcionamiento y la implementación exitosa de sus proyectos pedagógicos. En ambos, la selección del profesorado busca principalmente la identificación con los principios del proyecto.

**Director 4.STB:** “Uno de los procesos, para la calidad del centro, era la selección del profesorado y la formación. Esto lo conseguimos mediante dos acciones: 1. Con los profesores que tenemos en plantilla una mayor formación y pensar cómo queremos que sea su papel y 2. Los profesores que se incorporan facilitarles la acogida y la adaptación y realizar la formación inicial. Todos los profesores han recibido la formación básica que se divide: en la formación EBI (en el mes de julio) y en el tipo de profesor que queremos. Atendiendo a las señas de identidad del colegio: católico, bilingüe, de integración y un colegio que atiende al tiempo libre [...] el profesorado que buscamos tiene que identificarse con estos puntos. La formación interna del profesorado se da fuera del horario escolar [...] La participación del profesorado en la formación es del 100%”.

**Director 6.MF:** “En cuanto a la formación del profesorado tenemos tres tipos de formación: la formación estrictamente interna [...] aunque el ponente sea externo responde a un plan de formación elaborado por el centro; la formación inter-centros [...] es la formación que propone la Fundación [...]; la formación externa. ... la participación en la formación interna es del 100%. La formación interna es obligatoria. La selección del profesorado [...] valoramos la identificación con el proyecto de la Fundación y, además, introducimos otras variables, por ejemplo: deben ser personas muy familiarizadas con las TIC, el dominio de otras lenguas [...] buscamos personas que tengan integrado ese sentimiento de renovación o de revisión [...] que no sean personas que se acomodan con facilidad. El proceso de selección intentamos que sea riguroso, lo que procuramos es tener personas que ya han tenido una relación laboral profesional”.

Por el contrario, en el centro educativo 5.AS, las diferentes posturas y filiaciones entre la comunidad educativa, en relación al proyecto, comporta que algunos se nieguen a realizar la formación pertinente lo que tiene como consecuencia una débil implementación de su proyecto educativo (iDEA). También, se observa que realizar la formación del profesorado no garantiza su implantación en el aula si no existe unidad del conjunto de profesores y un



## 5. Presentación y análisis de los resultados

equipo directivo con fuerte liderazgo. Por otra parte, la interinidad no es un escollo para desarrollar el proyecto.

**Director 5.AS:** “La formación del profesorado tiene dos etapas [...] de consulta de las necesidades y la otra sería de solicitud a los centros de formación que hay en Madrid.

... la problemática que tiene, que a mí me parece horrible, que cuando se detecta una necesidad formativa no se aborde esa formación.

... la formación, que es un tema muy importante para los centros y para las empresas, en los institutos no tiene el rango que debía en mi opinión. Tú detectas como equipo directivo una necesidad formativa, pero está al albur de que el profesor quiera realizarla o no.

... iDEA [...] es un proyecto que requiere de una cierta cualificación tecnológica [...] consultamos las necesidades, pero puede haber profesores que no quieran participar en esa formación o no puedan porque la formación se hace fuera del horario.

...el director no decide que el proyecto se hace, sino que tienen que ser los órganos colegiados los que determinen que hagan que ese proyecto salga adelante. El proyecto se somete a votación en el claustro y en el consejo escolar y finalmente se aprueba [...] salió un 80% [...] se presupone la implicación del profesorado.

Este centro tiene en torno a un 70% estable”.

### Proyectos, experiencias, prácticas y metodologías de aula y/o centro.

**Tabla 19.** Descripción del bloque de información: prácticas pedagógicas.

BLOQUES DE INFORMACIÓN	INDICADORES	ENTREVISTA A LOS DIRECTORES
Prácticas pedagógicas.	Proyectos, experiencias, prácticas y metodologías de aula y/o centro.	<p>¿Cómo es el proceso en el cual el equipo directivo decide implementar nuevos proyectos educativos que apelan a toda la comunidad educativa?</p> <p>¿Existe un proyecto común donde los docentes asuman un alto grado de responsabilidad para llevar a cabo mejoras en su conjunto (metodológicas, prácticas educativas)?</p> <p>¿Qué grado de implicación existe por parte del profesorado con los nuevos proyectos?</p>

Fuente: elaboración propia

## 5. Presentación y análisis de los resultados

Los directores entrevistados muestran cual es la singularidad educativa que alberga cada uno de los centros educativos que dirigen, asimismo describen minuciosamente los proyectos y experiencias pedagógicas de centro y aula que promueven mejoras educativas de distinta índole.

Dentro de la particularidad de cada uno de los centros escolares podemos diferenciar dos grupos en los que la estructura organizativa (grupos, horarios y gestión) presenta grandes diferencias frente a la escuela tradicional. En primer lugar, apreciamos que en el centro educativo 1.W y 2.M, la escuela Waldorf y Montessori, las diferentes áreas de conocimientos se trabajan por periodos o talleres, dan gran importancia al desarrollo artístico y plástico del alumnado, y llevan un seguimiento muy personalizado de la evolución del alumno.

**Director 1.W:** "...en las escuelas Waldorf se tiene en cuenta el proceso madurativo y orgánico del niño, por ello se trabaja [...] por periodos. Son clases que tienen una duración de dos/tres semanas y en estos periodos se tiene que ver todo el contenido [...] se denomina la clase principal. Los periodos se trabajan a primera hora de la mañana de 8'15 a 10'00 [...] es cuando los niños están en mejor disposición cognitiva y emocional para trabajar las materias que requieren una mayor atención y concentración.

... también hay clases de 45' en las asignaturas [...] que no se pueden dar por periodos por la poca carga lectiva. La segunda hora de la mañana los grupos se dividen para las prácticas artísticas y las manualidades como la eurytmia, música, talla de madera, costura, pintura, etc.

La clase principal normalmente es iniciada con la denominada parte rítmica (recitación, ejercicios rítmicos, etc.). Todas las clases terminan con la lectura de narraciones que varían según la etapa.

Las TIC no se contemplan como herramienta de trabajo.

No utilizamos libros de texto [...] los alumnos son quienes realizan sus cuadernos pedagógicos con sus apuntes, resúmenes, esquemas y dibujos [...] no existe la competitividad.

De primer curso hasta sexto los alumnos tienen el mismo tutor [...] es la persona que los acompañara en su infancia. De séptimo a décimo curso el tutor también es el mismo. [...] esto facilita la atención a la diversidad".

En cambio, el centro educativo 2.M, tiene otra estructura distinta a destacar a parte de los talleres, como es el trabajo de las guías, así como el espacio de la comida como parte del desarrollo y el aprendizaje del individuo.

## 5. Presentación y análisis de los resultados

**Director 2.M:** “Durante el primer trimestre [...] se imparten las 5 grandes lecciones [...] estas lecciones abarcan las principales materias de la educación primaria [...] de aquí parte el programa educativo del “Taller”. A partir de una gran lección pueden surgir múltiples intereses [...] lo que se pretende es generar la curiosidad de los alumnos, la experimentación y el descubrimiento. Las guías realizan las explicaciones a grupos muy reducidos de niños, de uno a tres alumnos, y según las necesidades que tenga cada uno de ellos. Las guías son maestras-tutoras, hay dos por clase [...] llevamos una atención muy personalizada [...] respetamos los ritmos de maduración y aprendizaje. No utilizamos ni libros de texto ni libretas [...] La clase nunca se interrumpe [...] la repetición es casi inexistente. En primaria no repite ningún alumno. Al agrupar las clases por talleres, “1, 2 y 3”, los niños están mezclados por edades y no van a año por curso. Esto favorece la no repetición. En las evaluaciones [...] no ponemos notas numéricas [...] la leyenda que utilizamos en la evaluación es: no visible, emergente y consolidado. Comen dentro del aula junto con las guías. Los alumnos preparan y recogen la mesa (barrer, fregar las mesas, etc.) [...] La hora de la comida forma parte del aprendizaje pedagógico”.

Dentro de este mismo grupo, el centro educativo 4.STB, con una visión pedagógica basada en la utilización de las nuevas tecnologías con el proyecto EBI, ofrece un trabajo educativo personalizado adaptado a las necesidades educativas de cada uno de los alumnos. Parten de una evaluación diagnóstica que se realiza al inicio de curso y de cuyos resultados se establecen las guías de trabajo. Esta forma de proceder empieza en tercero y cuarto de primaria y se extiende a toda la secundaria. Los alumnos cuentan con el seguimiento de los maestros, pero también con la figura del tutor que desempeña la función de acompañamiento, es decir, les ayuda en la organización y el control de las tareas.

**Director 4.STB:** “... queríamos un colegio diferente [...] donde no hubiera un alto porcentaje de repetición. Partimos de un análisis, que se realiza en septiembre, que nos da a conocer el nivel de desempeño que tienen los alumnos en las asignaturas fundamentales [...] los resultados obtenidos en estas pruebas de análisis nos permite situar a los alumnos en uno de los 4 niveles, guías por nivel: 1. Si el alumno es de dictamen (NEE) [...] lo marca la administración; 2. Si el niño es lento [...] no presenta graves carencias de aprendizaje, 3. Este nivel viene marcado por la CAM y 4. Si es un niño de altas capacidades.

Las guías pueden tener una duración de 2-3 semanas.

Desde 3º a 6º de primaria se trabaja con una guía estándar que viene marcada por la CAM, aunque estamos desarrollando otras guías con los niveles.

## 5. Presentación y análisis de los resultados

Cada alumno trabaja a su ritmo [...] se hace un seguimiento semanal con el profesor y el tutor. Hay asignaturas en que se fijan los exámenes para todos los alumnos y en otras, son los alumnos los que eligen el día para realizar la prueba de forma individual [...] Este método de trabajo favorece la autonomía, la responsabilidad... aprenden a organizarse.

Hemos empezado a trabajar en primaria con grupos cooperativos”.

Como vemos, una de las diferencias pedagógicas del proyecto EBI son las guías de trabajo y el ordenador como herramienta de trabajo habitual en el aula, un soporte muy poco utilizado en la pedagogía Montessori y casi nula en la pedagogía Waldorf.

En cuanto a los índices de repetidores, en estos tres centros educativos son nulos o casi inexistentes.

Por otro lado, el centro escolar 3.A desempeña un trabajo pedagógico distinto al resto de los centros estudiados. Las CdA se diferencian entre otros aspectos por sus grupos de trabajo cooperativos en los que participan un grupo de voluntarios que son previamente formados por los docentes del centro. Su labor es dinamizar los grupos siguiendo la propuesta didáctica desarrollada por el profesorado del centro educativo. Quizás esta sea una de las insignias más relevantes a destacar de las CdA la cual se presenta como una escuela inclusiva al 100%.

**Director 3.A:** “... en los grupos interactivos [...] hay 3 adultos que entran en el aula. La maestra ha preparado el material y la función del voluntariado es dinamizar el grupo. Como es una escuela inclusiva no segregamos a ningún niño, no sacamos a nadie del aula [...] todos los apoyos se dan dentro del aula ordinaria, el maestro de apoyo está dentro con el grupo.

Por la tarde hay clase [...] de 15:00 a 16:00 hacen clase de experimentación y la última media hora la dedican a la lectura. La escuela trabaja por proyectos”.

Por último, respecto a los centros educativos 5.AS y 6.MF, el primero tiene en funcionamiento, además del proyecto iDEA, otros proyectos de distinta índole vinculados a la mejora de la convivencia, como el MUS-E y el Punto-E. En cuanto a la metodología no hay una línea unificada entre el profesorado.

El segundo, el 6.MF, está en un proceso de renovación pedagógica que busca romper con la estructura de clase más tradicional y apuesta por la

implementación de metodologías activas no ciñéndose a ninguna metodología en concreto. Además, considera las TIC como un elemento dinamizador.

**Director 5.AS:** "... iDEA [...] es un proyecto que requiere de una cierta cualificación tecnológica.

El proyecto un poco más innovador es el proyecto MUS-E; este es un centro de difícil desempeño [...] este proyecto hace que esas posibles diferencias se minimizan, se trabaja en equipo con un hilo conductor que es el arte [...] el teatro y sobre todo artes plásticas.

... un proyecto que llamamos el Punto-E [...] en los recreos hacen actividades con los chavales en torno a bloques temáticos [...] por ejemplo: el sexismo o la violencia de género.

Cada profesorado utiliza su metodología y cada departamento la suya".

**Director 6.MF:** "En lo metodológico estamos haciendo mayor hincapié en actividades de carácter formativo [...] Ahora, empezamos con las sesiones de aprendizaje por proyectos.

... estamos promoviendo [...] romper con una estructura de clase que podría ser más tradicional y buscar o concretar qué se entiende por metodología activa. Metodología activa, se entiende en este momento, sin apostar por ninguna en exclusiva, aprendizaje cooperativo, en grupo o por proyectos [...] hay otras, pero estas son las más relevantes [...] por las que intentamos apostar. No apostamos por una metodología exclusiva, sino que intentamos variar el sistema metodológico en función de la personalidad del grupo o del contenido que se quiera desarrollar.

... no es una metodología es un recurso, las TIC [...] significa en principio una manera de interactuar con el alumno o desarrollar la materia de forma distinta a lo tradicional, [...] es algo que dinamiza la clase de manera regular. La presencia de la tabletas, de los net., de los portátiles es muy regular en la vida del centro y eso condiciona la interacción con los alumnos".

### Resultados de las evaluaciones (internas y externas).

**Tabla 20.** Descripción del bloque de información: evaluaciones.

BLOQUES DE INFORMACIÓN	INDICADORES	ENTREVISTA A LOS DIRECTORES
Evaluaciones.	Resultados de las evaluaciones (internas y externas).	¿Cuáles son los indicadores de calidad que utilizan para evaluar el centro educativo?

Fuente: elaboración propia

## 5. Presentación y análisis de los resultados

Los directores entrevistados presentan un esbozo sobre la utilización, el lugar y el significado de las evaluaciones que emplean y a las que se somete el centro educativo.

En general, todos los centros educativos participantes afirman que tienen buenos resultados y que mejoran a largo plazo. Con los métodos de trabajo y los proyectos innovadores cada uno de ellos experimenta mejoras de muy distinto calibre en el campo de la convivencia, la participación del alumnado, la promoción de curso (disminución del número de repetidores), etc., acordes a las realidades socioeducativas en las que están inmersos.

En cuanto a las pruebas externas, las CDI o las CB, afirman que son un tipo de pruebas que no valoran el aprendizaje de los alumnos y que las calificaciones obtenidas no responden a la realidad. No es un indicador fidedigno para ellos. Afirman ir por otro camino y así lo manifiestan casi todos los directores, con mayor o menor categorización, pero con una gran unanimidad en cuanto al valor educativo que le otorgan a los resultados obtenidos en esta clase de pruebas educativas. Sobre este punto, hacemos un compendio de todas las posturas de los directores de los centros educativos participantes en un solo bloque, sin hacer ningún tipo de precisión más que el recogido en las entrevistas.

**Director 1.W:** “El centro utiliza una evaluación continua donde se evalúan las diferentes tareas realizadas y la nota de la prueba no determina la nota final, sino que tiene un peso en la valoración global del alumno [...] el examen convencional no existe y se prescinde de la nota numérica. Existe el consentimiento de las familias para que en los boletines la nota reflejada sea un bien. [...] para no favorecer la competitividad.

El centro se somete a las evaluaciones externas que establece la Comunidad de Madrid [...] para nosotros no son pruebas reales que valoren las competencias del alumnado. Estas pruebas siguen un patrón estándar que no son compatible con nuestro método”.

**Director 2.M:** “Tenemos claro que arriesgar a veces comporta equivocarse por eso hemos ido modificando algunos aspectos, pero dentro de las bases Montessori. La observación interna del profesorado es muy importante porque nos facilita implementar cambios de mejora. Tanto las evaluaciones de los alumnos como la observación directa en las aulas son las herramientas que utilizamos para valorar el buen funcionamiento del centro y la calidad de la

## 5. Presentación y análisis de los resultados

enseñanza. También, los resultados de las pruebas de las competencias básicas nos sirven para conocer y valorar si nuestro alumnado es capaz de enfrentarse adecuadamente y de manera resolutiva a pruebas externas al centro

Nosotros tenemos un buen nivel educativo y creo que exitoso. Por ejemplo, en primaria no existe la repetición y en secundaria igual”.

**Director 3.A:** “... realizamos una evaluación continua y evaluamos en pequeños grupos [...] la evaluación es uno de los aspectos que hemos ido perfeccionando y mejorando. También los alumnos realizan las pruebas establecidas por la administración.

Los maestros nos reunimos cada 15 días y seleccionamos 6 alumnos [...] que serán evaluados. Nos reunimos todos los maestros que participamos en el aprendizaje de estos alumnos en concreto. No hacemos exámenes”.

**Director 4.STB:** “... las evaluaciones externas, que realiza la CAM, hay que tener en cuenta que nosotros no preparamos a los niños para estas pruebas [...] no responden a las realidades. Las pruebas de la CAM no reflejan la realidad del aprendizaje de los alumnos [...] las pruebas CDI no nos interesan.

Como dato más o menos objetivos es que los alumnos vienen más contentos al colegio, aprovechan más el tiempo [...] son conscientes de que trabajan más.

Respetamos los ritmos de aprendizaje del alumno [...] buscamos su propia excelencia y no la excelencia en comparación con la de los demás”.

**Director 5.AS:** “En los resultados hay dos grandes partes que son los resultados académicos y luego los resultados de convivencia. En cuanto a los contenidos evaluamos que no había unas grandes diferencias en que el alumno aprendiera mucho más con esta forma de estudiar, no hay grandes diferencias. En la parte tecnológica evidentemente el alumno aprendió mucho más [...] la parte de convivencia, hubo una mejora muy sustancial también, porque el alumno ve que ese lenguaje le es más cercano y entonces no tiene tiempo de ser un alumno disruptivo [...] puede trabajar de una manera más autónoma”.

**Director 6.MF:** “... realizamos las evaluaciones que nos marca la administración. En las pruebas CDI obtenemos buenos resultados, estamos en la media. Las evaluaciones de los resultados académicos se valoran en los propios equipos docentes y ahí se establecen propuestas de mejora. En general, tenemos resultados académicos satisfactorios. Nosotros vamos más por dotar a los alumnos de una carga instrumental, de recursos y habilidades, que no de unos conocimientos”.

### Conciliación con las familias.

**Tabla 21.** Descripción del bloque de información: relación con las familias.

BLOQUES DE INFORMACIÓN	INDICADORES	ENTREVISTA A LOS DIRECTORES
Relación con las familias.	Conciliación con las familias.	<p>¿Las familias tienen un papel relevante dentro del centro?</p> <p>¿Ocupan tareas que tienen que ver directamente con el ámbito académico de los hijos?</p> <p>¿Su labor se centra en organizar tareas más lúdicas como organizar las fiestas del colegio, extraescolares, etc.?</p>

*Fuente:* elaboración propia

La voz de las asociaciones de padres y madres, las AMPAS, a través de los presidentes de la FAPA y la FCAPA dejan entrever la valiosa influencia de las familias para el buen funcionamiento del centro, así como la necesidad de que las familias tengan un mayor peso dentro de los centros educativos reflejado esto último en su mayor o menor integración en el proyecto educativo.

Cada uno de los directores participantes hace un esbozo de la relación y el rol de las familias dentro del centro educativo. En cada uno de los centros escolares independientemente de su singularidad las familias asumen un papel secundario con escasa participación en los temas académicos. Por el contrario, casi todos se reafirman en la importancia de que las familias acompañen a sus hijos durante el proceso educativo, cuyo apoyo es fundamental para mejorar, avanzar y modificar conductas.

En el centro educativo 1.W las familias forman parte jurídica del centro dado que es un centro autogestionado por las familias y los maestros, por tanto, la participación de las familias está muy arraigada y presente en la convivencia educativa familia-escuela:

**Directora 1.W:** “El centro se constituye de forma jurídica como asociación de padres y maestros que, colegiadamente, llevan a cabo la gestión y



## 5. Presentación y análisis de los resultados

administración del centro educativo; forman el consejo de administración. [...] es un centro autogestionado por los padres y los maestros. No existe AMPA porque las familias ya forman parte del proyecto y están integrados en él. Los padres participan y están muy cerca de la educación de los niños”.

En cambio, en el centro educativo 3.A, la CdA, sí que integran a las familias en el proyecto educativo donde la colaboración de estas es fundamental para poder poner en marcha muchas de las prácticas pedagógicas que implementan.

**Director 3.A:** “Las clases son aulas abiertas [...] siempre puedes encontrarte algún padre que está colaborando en los grupos interactivos, en los ambientes de trabajo. Hay gente que viene fija cada semana con los grupos [...] otros vienen de forma puntual para colaborar en algún proyecto en concreto”.

Por otra parte, en el resto de los centros educativos afirman abiertamente que las familias tienen solo un papel de colaboración y así lo describen los centros educativos 2.M, 4.STB, 5.AS y el 6.MF:

**Director 2.M:** “El trato con las familias es complejo, pero, en general, es bueno. La anterior dirección pedagógica tenía prohibida la entrada a los padres [...] la nueva dirección ha decidido volver abrir las puertas del centro a las familias de manera coherente y con una buena gestión. La colaboración de las familias se limita a la gestión de las navidades. En algún momento unos padres pueden colaborar en algún taller, pero de forma consensuada y puntual”.

**Director 4.STB:** “... el APA [...] dentro del centro tienen un papel colaborador donde no llega el colegio en cuanto a recursos personales y económicos [...] y luego de una manera especial también atienden a diferentes actividades de formación para los padres”.

**Director 5.AS:** “En cuanto al AMPA [...] tienen función de apoyo, nada más [...] colaboran en actividades extraescolares [...] son siempre de apoyo para el centro, pero nada más.

En general, la participación del AMPA [...] es muy escasa. Si digo el 5% estoy dando un dato muy amplio”.

**Director 6.MF:** “Existe una buena relación con las familias y colaboran en diferentes actividades y proyectos”.

### Colaboración con otras instituciones.

**Tabla 22.** Descripción del bloque de información: relaciones externas.

BLOQUES DE INFORMACIÓN	INDICADORES	ENTREVISTA A LOS DIRECTORES
Relaciones externas.	Colaboración con otras instituciones.	¿El centro colabora con otras instituciones? ¿En qué consiste esta colaboración?

*Fuente:* elaboración propia

Todos los centros educativos participantes, en mayor o menor medida, participan en programas educativos externos al centro que son promovidos por fundaciones o entidades no educativas. La selección de los programas se hace en relación al proyecto educativo que tiene en funcionamiento y desarrollo el centro educativo y a las necesidades socioeducativas de este.

De manera más explícita en sus declaraciones, los centros educativos 1.W y 5.AS tienen una amplia colaboración sistemática con proyectos educativos vinculados a favorecer el desarrollo sostenible y la convivencia no sexista y así nos lo hacen saber:

**Directora 1.W:** “Hay mucha colaboración con diferentes organizaciones [...] la escuela forma parte de las escuelas asociadas de la UNESCO y participa en las diferentes actividades programadas [...] depende de los proyectos que estén vivos en ese momento en la escuela [...] hemos estado formando parte del proyecto Comenius junto con 5 escuelas de Europa [...] colaboramos con una organización que trabaja en Uganda "Músicas para salvar vidas"[...] nuestro centro tiene una huerta ecológica, reciclamos, en las clases tenemos instalados filtros de agua, etc. No tenemos que implantar una cultura verde... está dentro del currículum”.

**Director 5.AS:** “El proyecto MUS-E [...] se trabaja en equipo con un hilo conductor que sería el arte [...] hay un proyecto que llamamos el Punto-E [...] en los recreos hacen actividades con los chavales en torno a bloques temáticos [...] por ejemplo: el sexismo o la violencia de género. También, con la colaboración de una radio local se abordan estos temas, un tema de interés para el centro”.

## 5. Presentación y análisis de los resultados

Mientras que los centros educativos restantes dicen, también, colaborar con proyectos educativos de instituciones externas, pero no describen cuales son los proyectos ni la finalidad de estos.

**Director 2.M:** “No colaboramos de manera sistemática con ninguna entidad. Solo participamos en algunos de los proyectos que propone el ayuntamiento”.

**Director 4.STB:** “Colaboramos con instituciones de diferentes ámbitos [...] siempre que haya un proyecto interesante y adecuado para el colegio”.

**Director 6.MF:** “Nuestro centro colabora con otras instituciones [...] participamos en proyectos de ámbito internacional [...] entramos y salimos de proyectos nacionales e internacionales en función del contenido del proyecto. Colaboramos mucho, pero no como centro, sino como Fundación”.

### Transformación del centro educativo hacia la mejora a lo largo del tiempo y obstáculos que impiden la puesta en marcha de nuevos proyectos.

**Tabla 23.** Descripción del bloque de información: perspectiva de cambio.

BLOQUES DE INFORMACIÓN	INDICADORES	ENTREVISTA A LOS DIRECTORES
Perspectiva de cambio.	Transformación del centro educativo hacia la mejora a lo largo del tiempo.	¿Qué medidas ha puesto en marcha el centro educativo para la mejora de la educación?  ¿En qué ha mejorado el centro educativo desde la implementación de nuevos proyectos o prácticas educativas?
	Obstáculos que impiden la puesta en marcha de nuevos proyectos.	¿Qué obstáculos impiden poner en marcha nuevos proyectos educativos?

*Fuente:* elaboración propia

En este apartado cada uno de los directores establece muy particularmente cuáles son las señas de identidad y la huella de su proyecto pedagógico dentro de su concepción de la educación y sus creencias. Además, relatan cuál ha sido y es su camino para transformar la educación y los mecanismos que han hecho posible que el cambio de escuela fuera factible. Todos coinciden en incorporar agentes comunes como los docentes, una fuerte dirección y las

## 5. Presentación y análisis de los resultados

familias para la transformación o el cambio de modelo educativo. También reflejan las dificultades con las que se encuentran para desarrollar nuevos modelos que demandan una modificación estructural.

Los entrevistados nos presentan sus diferencias, así como en algunos casos, cómo ha sido su transformación educativa.

Los centros educativos 1.W, 2.M y 3.A siguen unas directrices pedagógicas que subyacen de la corriente educativa a la que pertenecen cada uno de ellos sin incorporar cambios significativos en sus proyectos educativos. En sus declaraciones nos muestran sus señas de identidad más visibles.

**Directora 1.W:** "... la escuela se diferencia por muchos aspectos [...] ofrece un currículum integrado a lo largo de todos los cursos donde se respeta proceso madurativo del niño [...], la eficiencia del claustro de profesores y el trabajo que realiza el profesorado.

La colaboración entre las familias y el profesorado para apoyar la educación de los alumnos [...] ofrecer una forma distinta de aprender".

**Director 2.M:** "Nuestro método y filosofía de trabajo está muy marcado, nos ceñimos a seguir la pedagogía Montessori [...] Uno de ellos es que los alumnos se sientan a gusto y felices con lo que hacen y aprendan a través de la motivación, la experimentación. Nuestra metodología es positiva y los alumnos aprenden de manera eficiente, se atiende a las necesidades de cada alumno [...] trabajamos de manera muy individualizada con cada niño.

Trabajamos los valores, la solidaridad, el respeto, la libertad, el respeto por el medio ambiente, la autonomía, etc."

Cabe señalar que en el centro educativo 3.A, la CdA, su transformación educativa surge a partir del aumento de la población que experimenta la zona con un alto porcentaje de inmigración. A partir de esta realidad el modelo de escuela tradicional no responde a la necesidad socioeducativa del contexto geográfico y temporal de la ciudad donde se ubica el centro.

**Director 3.A:** "La escuela se creó hace 12 años [...] cuando hubo un aumento de la población a causa de la inmigración. De esta diversidad surge la necesidad de hacer un cambio pedagógico, estructural y cultural de la escuela. A partir de la realidad en la que estábamos inmersos decidimos que las familias formaran parte del centro de forma activa.

## 5. Presentación y análisis de los resultados

Formamos las comisiones mixtas, integrada por padres y maestros. Hay una comisión de aprendizaje que gestiona las tertulias literarias, la formación de las familias y las actividades extraescolares; la comisión de voluntariado que gestiona los voluntarios de los grupos interactivos y otros [...] la comisión de cocos es el voluntariado de difusión del centro, mantenimiento de la web [...] y la comisión de ambientación que es la que se encarga de ambientar y decorar la escuela en colaboración con los niños”.

En cambio, los fundadores del centro educativo 4.STB querían ofrecer una escuela que fuera pionera y que se diferenciara del resto de centros educativos por lo que decidieron apostar por el desarrollo y la implementación del proyecto EBI donde la tecnología está muy presente.

**Director y directora del proyecto EBI 4.STB:** “Cuando se fundó el colegio [...] se buscaba un profesorado vocacional y no que tuviera un gran currículum. Que quisiera formar parte de un colegio de carácter católico, innovador, integrador [...] y bilingüe.

El reto de los primeros años fue certificarnos en calidad [...] buscábamos conseguir un estilo de aprendizaje propio.

Los obstáculos con los que nos encontramos para avanzar como quisiéramos son muchos [...] la estructura rígida del sistema [...] la oposición del profesorado a cambiar de forma de trabajar. También existe la oposición de los padres al desconocimiento del método.

El método nos permite trabajar mucho mejor [...] nivelar al alumno y no dejarlo pasar de una guía a otra a no ser que tenga asimilados los conocimientos básicos. Pedimos que el 80% del examen esté bien. Con este tipo de exámenes y las citas de seguimiento [...] hace que podamos abarcar las necesidades de cada uno de nuestros alumnos.

Las guías las diseñan los profesores. Todos los años cambiamos las guías: son revisadas, modificadas y cambiadas. En general el nivel del alumnado ha mejorado. El nivel es bastante alto [...] nuestros mínimos son altos”.

Dentro de este mismo enfoque tecnológico, el centro educativo 5.AS, que incorpora la tecnología como proyecto educativo transformacional a través del proyecto iDEA, no consigue un cambio pedagógico sustancial que favorezca la mejora de la comunidad educativa.

**Director 5.AS:** “En qué se diferencia este centro de otros [...] ahora mismo en este momento dos diferencias: [...] es una diferencia en cuanto al tipo de población educativa que atiende y esa población educativa ya viene reconocida [...] por el ministerio y por la Comunidad de Madrid que lo catalogaron como un centro de "difícil desempeño" [...] otro tema que está diferenciando con

## 5. Presentación y análisis de los resultados

respecto al resto de los centros es la tecnología, tenemos un proyecto de innovación [...] los libros están incluidos dentro de una plataforma educativa la cual da servicio al profesorado y a los alumnos [...] estas son las señas de identidad del centro.

Los indicadores de calidad del centro. Lo dividimos en cuatro grupos fundamentales: el académico, relaciones internas y externas, innovación y calidad. Cada profesor va aportando en cada objetivo lo que ha hecho [...] se van tomando decisiones de mejora”.

Y, por último, el centro educativo 6.MF siempre ha destacado por ser un centro innovador que sigue evolucionando y buscando nuevos modelos de aprendizaje basado en las pedagogías activas. Una de las tareas en las que está inmerso responde a la creación de una línea común de trabajo.

**Director 6.MF:** “Se está trabajando sobre tres pilares fundamentales en el centro: 1. La convivencia, 2. La revisión metodológica y 3. La inclusión en el centro. En lo metodológico estamos haciendo mayor hincapié en actividades de carácter formativo para promover una revisión del trabajo [...] se le pide a todo el equipo docente que impulse un proyecto para el último trimestre del curso en su equipo docente, departamento.

No apostamos por una metodología exclusiva, sino que intentamos variar el sistema metodológico en función de la personalidad del grupo o del contenido que se quiera desarrollar [...] seguimos trabajando, no es una metodología es un recurso, las TIC [...] significa en principio una manera de interactuar con el alumno o desarrollar la materia de forma distinta a lo tradicional...

... hay muchos obstáculos que dificultan los cambios [...] la pérdida de autonomía de los centros dificulta un buen desarrollo del centro. La propia administración dificulta muchísimo, también los docentes, los espacios se van quedando antiguos y no responden a los nuevos tiempos... la arquitectura dificulta, los horarios [...] no impiden, pero sí restringen”.

### 5.2.1. Cuadro-resumen de la estructuración y organización de los centros educativos de acuerdo con la información de los directores.

**Tabla 24.** Resumen de la información recogida en la entrevista a la directora del centro educativo 1.W

<b>Directora 1.W</b>
<p><b>1. Estructura Organizativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La escuela está constituida por una asociación de padres y maestros que son los que gestionan el centro.</li> <li>▪ La elección del equipo directivo se realiza de forma abierta y en acto público.</li> <li>▪ No existe una jerarquía determinada por el cargo que se ocupa.</li> <li>▪ El claustro de profesores se celebra cada jueves por la tarde. Se tratan temas pedagógicos.</li> <li>▪ Trabajan con un currículum ampliado y por periodos.</li> </ul>
<p><b>2. Trabajo, selección y formación del profesorado.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El profesorado debe formarse en la pedagogía Waldorf que tiene una duración de tres años (formación privada).</li> <li>▪ Esta formación parte de: a) Conocer las etapas evolutivas del niño, b) Los contenidos que favorecen el desarrollo de los procesos evolutivos, c) La parte pedagógica de cómo trabajar los contenidos en el aula.</li> <li>▪ Los profesores más experimentados ayudan en la adaptación de los nuevos.</li> <li>▪ No existe una rigidez y un cierre de contenidos.</li> <li>▪ Los jueves, en el claustro, se reúnen todos los profesores y se abordan aspectos pedagógicos.</li> </ul>
<p><b>3. Proyectos, experiencias, prácticas y metodologías de aula y/o centro.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabajan por periodos (se atiende al proceso madurativo y orgánico del niño).</li> <li>▪ Los periodos tienen una duración de 2 o 3 semanas y se trabajan los contenidos completos de una asignatura. Es la clase principal.</li> <li>▪ Distribución horaria: los periodos se imparten a primera hora, de 8,15 a 10,00. A primera hora de la mañana es cuando los niños cognitivamente y emocionalmente están más preparados para trabajar las materias que requieren mayor concentración.</li> <li>▪ La segunda hora de la mañana se trabaja la parte artística: música, eurytmia, costura, talla de madera, etc. Los grupos se desdoblan.</li> <li>▪ Las TIC no se utilizan como herramienta de trabajo y su presencia es muy escasa.</li> <li>▪ La herramienta de trabajo es el cuaderno que elabora cada uno de los alumnos. No se utilizan libros de texto.</li> <li>▪ Se promueve el trabajo colaborativo y no se favorece la competitividad.</li> <li>▪ De 1º a 6º curso los alumnos tienen el mismo tutor y de 7º a 10º curso también tienen el mismo tutor.</li> </ul>
<p><b>Resultados de las evaluaciones (internas y externas).</b></p> <p>— <b>4a. Evaluaciones internas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se lleva a cabo una evaluación continua en la que se evalúan las tareas</li> </ul>

realizadas.

- El examen convencional no existe. No hay nota numérica para no favorecer la competitividad.
- Existe un pacto con las familias en que la nota reflejada en los boletines sea un *Bien*. En los informes se redactan los comentarios pedagógicos pertinentes de cada alumno.
- Al finalizar cada periodo los profesores hacen una retrospectiva con los alumnos para analizar el trabajo realizado. Es una evaluación conjunta.

— **4b. Evaluaciones externas:**

- El centro se somete a las pruebas de la CAM.
- Las pruebas externas no valoran las competencias de los alumnos y no miden lo que el alumnado aprende. No dan una información real.
- Los padres no quieren que sus hijos pasen este tipo de pruebas.
- La escuela sigue otro camino que no es compatible con las pruebas que establece la CAM.

**5. Conciliación con las familias.**

- Es un centro autogestionado por padres y maestros.
- No existe el AMPA porque las familias ya forman parte del proyecto.
- Las familias participan y colaboran en la educación de sus hijos.

**6. Colaboración con otras instituciones.**

- Colaboran en diferentes proyectos y con distintas instituciones.
- Su participación va en consonancia con los proyectos que tiene activos la escuela.
- El centro apuesta por un desarrollo sostenible y respetuoso con el medio ambiente.

**7. Transformación del centro educativo hacia la mejora a lo largo del tiempo.**

- Ofrece un currículum ampliado donde incorpora la enseñanza humanística y artística.
- Destaca la eficiencia del claustro de profesores.
- Subraya la profesionalidad y la labor de los profesores.
- Considera el apoyo y colaboración familia-profesorado para la educación de los alumnos.
- Ofrece una pedagogía alternativa.

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.



**Tabla 25.** Resumen de la información recogida en la entrevista al director del centro educativo 2.M

<b>Director 2.M</b>
<p><b>1. Estructura organizativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El centro está formado por inversores, el consejo de administración, un gerente y el director que se encarga de la parte pedagógica. Es una empresa.</li> <li>▪ El director no es elegido por votación y el equipo pedagógico se configura por consenso.</li> <li>▪ Está la figura de las coordinadoras de etapa y las guías (hay dos maestras por clase).</li> <li>▪ Una vez a la semana se celebra una reunión de coordinación junto con el director. Las decisiones tomadas son trasladadas al resto del equipo docente por la coordinadoras.</li> <li>▪ Una vez al mes, los lunes, tiene lugar el claustro de profesores. Se abordan temas que incluyen a todos los docentes y sirve para unificar líneas comunes de actuación.</li> <li>▪ No hay cursos establecidos, sino que son sustituidos por casa de niños y el taller 1, 2 y 3 que abarca todas las etapas educativas: infantil, primaria y secundaria.</li> <li>▪ Trabajan con un currículum ampliado y la hora de la comida forma parte de la pedagogía Montessori. Todo el alumnado come en el centro educativo.</li> </ul>
<p><b>2. Trabajo, selección y formación del profesorado.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El profesorado debe formarse en pedagogía Montessori (formación privada).</li> <li>▪ El centro educativo puede proponer cursos acorde a sus necesidades (hasta el momento no se han propuesto) o bien el profesorado solicita los cursos de formación.</li> </ul>
<p><b>3. Proyectos, experiencias, prácticas y metodologías de aula y/o centro.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En cada taller se imparten las 5 grandes lecciones que abarcan la formación del universo, la línea de la vida, la línea del hombre, la historia del lenguaje y la historia de los números. Estas lecciones corresponden a las materias de lengua, matemáticas, ciencias sociales y naturales.</li> <li>▪ La clase nunca se interrumpe.</li> <li>▪ Las guías utilizan sistemáticamente la lengua oficial u cooficial y el inglés dentro del aula.</li> <li>▪ Dentro del grupo las guías atienden a un grupo reducido de alumnos y según sus necesidades.</li> <li>▪ Trabajan con material Montessori y con fichas de seguimiento.</li> <li>▪ Trabajan con el currículum a tres años vista.</li> <li>▪ En las evaluaciones prescinden de la nota numérica. La leyenda que emplean es: <i>no visible</i>, <i>emergente</i> y <i>consolidado</i>. Se reúnen con las familias 20' al final de cada evaluación.</li> <li>▪ No hay clases magistrales, no utilizan libros de texto, no hay exámenes y los alumnos no utilizan libretas.</li> <li>▪ Las aulas están adaptadas a las diferentes edades (3 cursos por aula). Son</li> </ul>

<p>clases espaciosas con una distribución funcional de trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ No ponen deberes para casa. Solo tienen lecturas.</li><li>▪ En secundaria siguen la misma dinámica con algunas modificaciones.</li></ul>
<p><b>Resultados de las evaluaciones (internas y externas).</b></p> <p>— <b>4a. Evaluaciones internas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Se realiza una evaluación continua a través de la observación directa y de las evaluaciones internas.</li></ul> <p>— <b>4b. Evaluaciones externas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Participan en las pruebas de las CB en primaria y secundaria.</li><li>▪ Valoran positivamente la participación porque les permite conocer el nivel de desempeño que tienen los alumnos al someterse a otro modelo de prueba ajena a la forma de trabajar del centro.</li></ul>
<p><b>5. Conciliación con las familias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ La colaboración con las familias es débil.</li><li>▪ Desde el curso 2015/2016 el centro ha modificado su gestión para llegar a establecer una colaboración más cercana.</li><li>▪ El centro no tiene AMPA.</li><li>▪ La participación de las familias se limita al apoyo de celebraciones puntuales.</li></ul>
<p><b>6. Colaboración con otras instituciones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Colaboran con alguno de los proyectos que propone el Ayuntamiento.</li></ul>
<p><b>7. Transformación del centro educativo hacia la mejora a lo largo del tiempo.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ La filosofía y el método de trabajo se basa únicamente en la pedagogía Montessori.</li><li>▪ Disciplina positiva.</li><li>▪ Los objetivos establecidos se alcanzan: los niños se sienten felices y estudian a gusto, aprenden a través de la motivación y el positivismo.</li><li>▪ Trabajan de forma individual y se atiende a la diversidad.</li><li>▪ Trabajan temas transversales como son: los valores, la solidaridad, la libertad, el medio ambiente, etc.</li></ul>

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.

**Tabla 26.** Resumen de la información recogida en la entrevista a la directora del centro educativo 3.A

<b>Directora 3.A</b>	
<b>1. Estructura organizativa:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Está constituida por los órganos de gobierno y de coordinación que establece la administración pública, pero se gestiona siguiendo las directrices de las CdA.</li> <li>▪ El claustro de profesores es denominado <i>ciclos grandes</i>. Los docentes se reúnen una vez a la semana y se tratan aspectos pedagógicos.</li> <li>▪ La <i>gestora</i> es el máximo órgano de la escuela. Está formada por los delegados de curso, los padres delegados de cada curso, los representantes de las comisiones y el profesorado. Se aprueban las propuestas por consenso.</li> <li>▪ Las <i>comisiones</i> que están formadas por maestros y voluntarios coordinan: la comisión de aprendizaje, la comisión de voluntariado, la comisión de cocos y la comisión de ambientación.</li> <li>▪ Las reuniones de las <i>comisiones mixtas</i> se celebran fuera del horario escolar y participan las familias y los maestros.</li> <li>▪ Las reuniones plenarios son reuniones que se realizan a principio y final de curso donde participan familias, alumnado y profesorado.</li> </ul>
<b>2. Trabajo, selección y formación del profesorado:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Todo el profesorado debe hacer la formación de las CdA. Lo gestiona la Generalitat y la formación la lleva a cabo la UAB y la UB.</li> <li>▪ La participación en la formación es del 100% (es obligatoria).</li> <li>▪ Importante la estabilidad de la plantilla (50%) para el buen funcionamiento de la escuela.</li> <li>▪ El trabajo colaborativo entre el profesorado es muy alto y existe una alta participación.</li> <li>▪ La escuela tiene una línea pedagógica muy marcada y el profesorado desarrolla su práctica en torno a ella.</li> <li>▪ Aulas abiertas.</li> </ul>
<b>3. Proyectos, experiencias, prácticas y metodologías de aula y/o:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los grupos interactivos: hay 3 adultos en el aula más la maestra. Previamente se ha presentado el material y la tarea al voluntariado. Tienen una guía con unos ítems para valorar a los alumnos. Su labor es dinamizar el grupo.</li> <li>▪ Trabajan de forma cooperativa: los alumnos consolidan el aprendizaje y ayudan a sus compañeros.</li> <li>▪ Es una escuela inclusiva. Los refuerzos se realizan dentro del aula.</li> <li>▪ Los 30' últimos de la tarde toca lectura libre en la biblioteca de aula en un ambiente distendido.</li> <li>▪ No utilizan el libro de texto y no realizan exámenes.</li> <li>▪ En las asambleas semanales los alumnos exponen propuestas o temas de interés y, una vez cada trimestre se celebran asambleas interciclos.</li> <li>▪ En las tertulias dialógicas cada grupo realiza lectura de los clásicos y se</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>comentan los libros.</li><li>▪ Trabajan por proyectos.</li></ul>
<p><b>Resultados de las evaluaciones (internas y externas).</b></p> <p>— <b>4a. Evaluaciones internas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ La evaluación es uno de los puntos que han ido adaptando y mejorando el centro.</li><li>▪ En los grupos interactivos son los voluntarios quienes valoran a los alumnos. Al finalizar cada sesión los han de evaluar utilizando una hoja de registro donde vienen marcados los ítems junto a los objetivos.</li><li>▪ Las hojas de registro pasan a formar parte de la evaluación continua.</li><li>▪ El tutor y los maestros especialistas se reúnen cada 15 días y evalúan conjuntamente a 6 alumnos.</li><li>▪ Atienden a tres aspectos: a. El desarrollo cognitivo y emocional; b. Los contenidos adquiridos y los aprendizajes (se acuerdan las medidas de actuación); c. Las notas. Prescinden de la nota numérica. Realizan informes detallados que recogen la evaluación global de los alumnos (boletín de notas).</li></ul> <p>— <b>4b. Evaluaciones externas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Realizan las pruebas que establece la <i>Generalitat de Catalunya</i>.</li></ul>
<p><b>5. Conciliación con las familias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Es una escuela abierta a las familias. Estas forman parte activa del proyecto educativo.</li><li>▪ Todos los miembros de la AMPA constituyen las comisiones de voluntarios.</li><li>▪ Existe un alto grado de participación de las familias en la educación de sus hijos.</li></ul>
<p><b>6. Colaboración con otras instituciones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Colaboran con diferentes instituciones.</li></ul>
<p><b>7. Transformación del centro educativo hacia la mejora a lo largo del tiempo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ La escuela se transforma en CdA a causa de la diversidad de las aulas.</li><li>▪ Implica cambio pedagógico, estructural y cultural de la educación.</li><li>▪ Inclusión de las familias en el proyecto educativo.</li><li>▪ Implicación de todo el profesorado en el proyecto de la CdA.</li><li>▪ Formación en las CdA. Participan el 100% de los docentes y un grupo de padres y madres. Formación impartida en la UB: en el centro CREA y el Fórum Ideal de la UAB.</li><li>▪ Implica visitas a otras CdA para conocer el funcionamiento.</li><li>▪ Constitución de las comisiones para empezar a funcionar en CdA.</li></ul>

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.

**Tabla 27.** Resumen de la información recogida en la entrevista al director del centro educativo 4.STB

<b>Director 4.STB</b>
<p><b>1. Estructura organizativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El consejo escolar está formado por los diferentes miembros de la comunidad educativa. El APA tiene un porcentaje de votos muy pequeño.</li> <li>▪ El director no se elige por votación.</li> <li>▪ El claustro de profesores se reúne una vez a la semana.</li> <li>▪ Las decisiones pedagógicas las toma el equipo directivo y los subdirectores son los encargados de poner en práctica lo acordado.</li> <li>▪ Cada año, durante dos días, tiene lugar la “reunión de convivencia” del equipo directivo. Se analizan las necesidades educativas, la formación, etc. y se valoran las encuestas que se les pasa a los profesores. Son encuentros de reflexión. Las decisiones tomadas son expuestas al profesorado. Son líneas de actuación que deberán ser aplicadas.</li> <li>▪ Entre el profesorado de 5º y 6º de primaria y el de secundaria se establecen reuniones para conocer el trabajo que realizan.</li> <li>▪ La figura del tutor ayuda a organizar y planificar las agendas del alumnado de manera individualizada. No imparte clase.</li> <li>▪ Una vez al mes se celebra una reunión con el APA. Su función es de colaboración. Aportan recursos humanos y económicos y se ocupan de la formación de padres y madres.</li> <li>▪ Las “academias” son actividades que complementan el currículum fuera del horario lectivo (de 16:00 a 18:30).</li> </ul>
<p><b>2. Trabajo, selección y formación del profesorado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se crea un estilo de escuela mediante el método pedagógico y la selección del profesorado.</li> <li>▪ Se consigue mediante dos acciones: 1. Mayor formación del profesorado en plantilla y establecer las líneas pedagógicas que deben seguir y, 2. Establecer un acompañamiento a los nuevos docentes y realizar la formación inicial en el proyecto EBI.</li> <li>▪ El profesorado, a partir del segundo año, puede retocar las guías.</li> <li>▪ El profesorado debe identificarse con las señas de identidad del centro.</li> <li>▪ El 100% del profesorado ha realizado la formación EBI fuera del horario lectivo.</li> <li>▪ No hay absentismo del profesorado en la formación que propone el centro.</li> </ul>
<p><b>3. Proyectos, experiencias, prácticas y metodologías de aula y/o centro:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El proyecto EBI les permite eliminar la clase magistral y antepone la atención individualiza.</li> <li>▪ El alumnado realiza unas pruebas a principio de curso y con los resultados obtenidos se le asigna las guías de trabajo.</li> <li>▪ Hay establecidos 4 niveles de guías: 1. Alumnado con NEE, 2. Alumnado que tiene un aprendizaje más lento, 3. Alumnado que sigue el nivel establecido por la CAM y 4. Alumnado de altas capacidades.</li> <li>▪ No en todas las áreas el alumno necesariamente tiene el mismo nivel.</li> </ul>

- Las guías tienen una duración de 2-3 semanas. Cada alumno trabaja a su ritmo.
- En Secundaria los alumnos, de manera individual, pueden elegir la fecha de examen, a veces lo deben realizar el mismo día. Para el cierre de las guías se establecen unos límites de tiempo flexibles.
- Semanalmente se establecen las citas de seguimiento. El profesor corrige y explica a un grupo reducido.
- En secundaria el tutor ayuda a los alumnos a planificar y gestionar las agendas de trabajo.
- En Primaria, en 3º y 4º curso se introduce el concepto de la guía y, en 5º y 6º utilizan el ordenador como herramienta de trabajo.
- En Primaria se respetan los ritmos de aprendizaje y las guías no se cierran al mismo tiempo.
- También trabajan con proyectos internos que han adquirido de otros centros educativos y los han adaptado a sus necesidades.
- En Primaria trabajan en grupos cooperativos.

### **Resultados de las evaluaciones (internas y externas).**

#### — **4a. Evaluaciones internas:**

- Resultados: el alumnado va más contento a la escuela, muestra una mayor implicación en las tareas, aprovechan más el tiempo, son más autónomos, etc.
- La repetición casi es inexistente.
- Los resultados académicos han mejorado.

#### — **4b. Evaluaciones externas:**

- Realizan las pruebas que exige la CAM y sus resultados están por encima de la media, aunque no le dan importancia.
- La prueba CDI no refleja el aprendizaje real del alumnado.

### **5. Conciliación con las familias:**

- Las familias constituyen el APA.
- Colaboran con el centro como personal de apoyo aportando recursos económicos y humanos.
- Tienen una mayor implicación en la formación de las familias.

### **6. Colaboración con otras instituciones:**

- Colaboran con diferentes instituciones y proyectos siempre que sea interesante para el centro.

### **7. Transformación del centro educativo hacia la mejora a lo largo del tiempo:**

- Buscan un nuevo modelo de escuela y certificarse como centro de calidad.
- Con el método EBI el alumno aprende y avanza más deprisa en contraste con la enseñanza tradicional.
- Realizan una selección del profesorado donde el 99% está a favor del nuevo método. Se necesita la implicación y la colaboración del profesorado.
- Establecen reuniones con las familias para explicarles en qué consiste el método y cómo trabajan.
- Los dos primeros años crean una línea de trabajo común y desarrollan las guías. Se implementa solo en secundaria.
- Se extiende el método a la etapa de primaria.

## 5. Presentación y análisis de los resultados

- Cada año revisan y modifican las guías de trabajo.
- El método permite atender a las necesidades individuales y los alumnos siguen su ritmo de aprendizaje sin compararse con los demás.
- El 80% del examen debe ser correcto para aprobarlo. Prescinden de la calificación numérica. Utilizan la leyenda: *has adquirido los conocimientos, vas bien, pasas...*
- Trabajan de forma cooperativa.
- Se les prepara para el mundo laboral y la universidad.
- Utilizan libros de texto digitales, cuadernos y otros materiales. Se dota al alumnado del material tecnológico (portátiles).
- Obstáculos: la estructura rígida de la administración, la oposición de una parte del profesorado a cambiar de forma de trabajar y el rechazo de las familias por desconocimiento del proyecto.

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.

**Tabla 28.** Resumen de la información recogida en la entrevista al director del centro educativo 5.AS

<b>Director 5.AS</b>	
<b>1. Estructura organizativa:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los órganos de gobierno están constituidos por el director, el claustro de profesores, la comisión de coordinación pedagógica y el consejo escolar.</li> <li>▪ Cada uno tiene sus funciones definidas por la legislación educativa.</li> <li>▪ La AMPA es un órgano consultivo.</li> <li>▪ El claustro de profesores es quien aprueba los proyectos. Se realiza mediante votación.</li> <li>▪ El centro tiene dos niveles de concreción: 1. Los departamentos; 2. La dirección y la CCP. Su función consiste en facilitar espacios compartidos con todos los departamentos para abordar temas generales, establecer encuentros comunes para unificar propuestas, criterios y formas de actuación, y romper con el individualismo de los departamentos.</li> </ul>
<b>2. Trabajo, selección y formación del profesorado:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El equipo directivo propone una formación atendiendo a las necesidades del centro. Primero se realiza un estudio de las necesidades y, en segundo lugar, se solicita el curso a los centros de formación de la CAM.</li> <li>▪ La participación formativa es voluntaria.</li> <li>▪ El proyecto iDEA exige un dominio de las TIC. Se realizan dos seminarios de 5 sesiones cada uno más la autoformación.</li> <li>▪ El 70% de la plantilla es estable. Cada profesor y departamento utiliza su metodología. No existe una línea común de trabajo.</li> </ul>
<b>3. Proyectos, experiencias, prácticas y metodologías de aula y/o centro:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Implantación del proyecto iDEA: 1. El equipo directivo estudia si el proyecto tiene cabida en el centro educativo y si es viable; 2. Se presenta el proyecto en el claustro de profesores y en el consejo escolar y se somete a votación. Tiene el 80% de los apoyos.</li> <li>▪ iDEA trabaja con una tableta y una mochila digital educativa.</li> <li>▪ El proyecto MUS-E trabaja en equipo las artes plásticas y el teatro. El objetivo es mejorar la cohesión del grupo y la convivencia.</li> <li>▪ El proyecto Punto-E desarrolla actividades que ayudan a fortalecer los valores sociales.</li> </ul>
<b>Resultados de las evaluaciones (internas y externas).</b>	
— <b>4a. Evaluaciones internas:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resultados académicos: los resultados del alumnado se mantienen y no existen grandes diferencias después de la implementación del proyecto iDEA.</li> <li>▪ Resultados de convivencia: existe una mejora en la convivencia del aula y menos comportamientos disruptivos por diferentes aspectos que aporta la utilización de las tabletas:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El lenguaje utilizado forma parte de la cotidianeidad del alumnado.</li> <li>2. Trabajan de forma más autónoma.</li> </ol> </li> <li>▪ El centro tiene una plataforma de gestión de calidad en la que se evalúa los ámbitos: académico, de las relaciones internas y externas, la innovación educativa, y de los idiomas. Cada sector tiene unos objetivos, un</li> </ul>



responsable, un tiempo y un proceso concreto que cada profesor debe realizar para mejorar la calidad y eficiencia del centro.

- Problema: la implicación del profesorado es muy variable. No todos participan en los ámbitos evaluables.

— **4b. Evaluaciones externas:**

- Las pruebas CDI.
- Las pruebas de la PAU.

**5. Conciliación con las familias:**

- La AMPA tiene una función de apoyo y de colaboración (extraescolares).
- Pueden participar en el sistema de gestión de calidad en el apartado SQR: sugerencias, quejas y reclamaciones.
- La participación de la AMPA es muy baja, en torno a un 5%.

**6. Colaboración con otras instituciones:**

- Colaboran con diferentes proyectos impulsados por la junta municipal, la fundación Yehudi Menuhin, la fundación Albéniz, y otras.

**7. Transformación del centro educativo hacia la mejora a lo largo del tiempo:**

- El centro se diferencia:
  1. Por ser un centro educativo, reconocido por la CAM, como de difícil desempeño. Viene determinado por la condición social y económica del alumnado. Conlleva una ratio más baja por aula.
  2. Por la implementación de la tableta cuya plataforma digital da servicio al profesorado y a los alumnos.
- La puesta en marcha del sistema de gestión de calidad. De los resultados obtenidos al finalizar el curso escolar se toman decisiones de mejora y cambio.

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.

**Tabla 29.** Resumen de la información recogida en la entrevista al director del centro educativo 6.MF

<b>Director 6.MF</b>
<p><b>1. Estructura organizativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los órganos de gobierno están constituidos por el equipo directivo, el claustro de profesores y el consejo escolar.</li> <li>▪ Las decisiones académicas son tomadas por los órganos colegiados: el consejo escolar y el claustro de profesores.</li> <li>▪ Una nueva figura son los grupos de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Están formados por padres, alumnos y profesores.</li> <li>b) Impulsan proyectos de mejora o renovación del centro.</li> <li>c) Las propuestas son analizadas y aprobadas, si procede, por las comisiones del consejo escolar.</li> </ul> </li> <li>▪ El centro educativo está inmerso en una etapa de reestructuración.</li> </ul>
<p><b>2. Trabajo, selección y formación del profesorado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El centro propone tres tipos de formación: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) La formación interna que elabora el centro.</li> <li>b) La formación interciclos que establece la Fundación.</li> <li>c) La formación externa que se realiza en otros centros o instituciones.</li> </ul> </li> <li>▪ La participación del profesorado en la formación interna es del 100%. Es obligatoria.</li> <li>▪ La participación del profesorado en la formación interciclos y externa es variable.</li> <li>▪ La colaboración y la cooperación entre el profesorado no es destacable. Se limita a los encuentros que se produce en las reuniones de nivel, de ciclo y de etapa.</li> <li>▪ Selección del profesorado: identificación con el proyecto de la fundación, manejo de las TIC, idiomas y personas que tengan un sentido crítico y de renovación.</li> </ul>
<p><b>3. Proyectos, experiencias, prácticas y metodologías de aula y/o centro:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Están en proceso de renovación pedagógica.</li> <li>▪ Metodologías activas: trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo...</li> <li>▪ No apuestan por una metodología única.</li> <li>▪ Recursos habituales de soporte: las TIC y los dispositivos multimedia.</li> </ul>
<p><b>Resultados de las evaluaciones (internas y externas).</b></p> <p>— <b>4a. Evaluaciones internas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los resultados académicos son satisfactorios y son los equipos docentes quienes valoran y establecen propuestas de mejora.</li> <li>▪ El objetivo que persiguen es dotar a los alumnos de conocimientos básicos y de recursos y habilidades instrumentales.</li> <li>▪ La excelencia educativa no va relacionada con los buenos resultados, sino con una formación amplia de la persona.</li> </ul> <p>— <b>4b. Evaluaciones externas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realizan las pruebas que exige la Administración.</li> <li>▪ Las pruebas CDI: obtienen buenos resultados.</li> </ul>

<p><b>5. Conciliación con las familias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Existe una buena relación familia-escuela.</li></ul>
<p><b>6. Colaboración con otras instituciones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ El centro colabora con diferentes instituciones y lo hace a través de la Fundación.</li></ul>
<p><b>7. Transformación del centro educativo hacia la mejora a lo largo del tiempo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Trabajan en torno a tres ejes:<ul style="list-style-type: none"><li>a) La convivencia.</li><li>b) La revisión metodológica. El centro promueve actividades formativas que incorpore metodologías activas: trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo. Los equipos docentes deben impulsar y presentar un proyecto cada trimestre. No se apuesta por una metodología única.</li><li>c) La inclusión.</li></ul></li><li>▪ Las TIC es un recurso habitual en el aula.</li><li>▪ El centro está en un periodo de revisión pedagógica que responde a un proceso natural.</li><li>▪ Los grupos de trabajo aportan y promueven la renovación y/o transformación de la vida y de los espacios del centro.</li><li>▪ La Fundación está elaborando una base de datos para evaluar y valorar la gestión y el funcionamiento de los centros educativos.</li><li>▪ Factores que dificultan el cambio: la pérdida de autonomía de los centros, la Administración, los docentes y la organización de los espacios (infraestructura anticuada).</li></ul>

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.

### 5.3. ENTREVISTAS A LOS DOCENTES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

#### SECCIÓN 2. Docentes

#### Trabajo en el aula y organización.

**Tabla 30.** Descripción del bloque de información: experiencias de aula.

BLOQUES DE INFORMACIÓN	INDICADORES	ENTREVISTA A LOS DOCENTES
Experiencias de aula.	Trabajo en el aula y organización.	<p>¿Cómo es el trabajo que desempeñas?</p> <p>¿Qué experiencias de aula y/o cambios has implementado para mejorar la práctica educativa?</p> <p>¿Qué mecanismo utilizas para hacer un seguimiento y evaluar los cambios implementados?</p>

*Fuente:* elaboración propia

Con el fin de conocer la personalidad de cada centro educativo analizamos las aportaciones de los docentes entrevistados. Nos describen su práctica y organización educativa, los aspectos más relevantes sobre el funcionamiento de cada uno de ellos, así como el grado de apoyo e implicación del profesorado con los proyectos por los que apuesta la escuela.

En relación a las aportaciones de los directores, en el esbozo estructural y metodológico de los centros escolares, observamos que algunos de los docentes siguen estrictamente una misma línea común de trabajo con experiencias y prácticas de aula unificadas lo que da solidez a cada una de los modelos pedagógicos y crea así un estilo de escuela.

Los docentes de los centros educativos 1.W, 2.M y 3.A siguen fielmente, con sus prácticas y experiencias de aula, la línea pedagógica marcada por cada una de sus escuelas respectivamente.

## 5. Presentación y análisis de los resultados

El docente **D.S1.W** explica alguna de las experiencias y organización de los periodos de trabajo como aspectos relevantes del proyecto educativo; además, de algunos apuntes sobre los recursos y la evaluación:

“Se trabaja por periodos (son bloques lectivos) [...] tiene una duración de varias semanas y se llama la clase principal [...] una vez terminado el periodo se le asignará alguna hora de repaso a lo largo de la semana. La clase principal tiene siempre la franja de primera hora de la mañana.

En la segunda mitad de la mañana se divide el grupo de la clase principal en 2 grupos de unos 15 alumnos [...] para las clases de eurytmia, música, talleres de arte [...] en la clase principal hay 30 alumnos.

... no utilizamos libros de texto, los alumnos de primaria y secundaria realizan ellos sus libros [...] en sus cuadernos hacen los textos, los dibujos [...] los alumnos toman notas [...] luego en casa tienen que pasar los apuntes al cuaderno.

Se hace una evaluación continua [...] hay casos especiales en que algunos alumnos son evaluados de forma distinta y se aplican otras medidas acorde a sus necesidades”.

Así lo corrobora **D.S2.W** y añade algunas características y pautas de la práctica docente:

“La asignatura de H<sup>o</sup> del arte es un periodo [...] estrictamente de la pedagogía Waldorf.

... a primera hora de la mañana nos saludamos de manera individual [...] recitamos un poema y empezamos a recordar [...] vemos materia nueva y mando tareas para hacer en casa.

La forma de trabajar en el aula se adapta a las necesidades del alumnado enfocando de distinta forma las tareas a realizar [...] se tienen en cuenta a la hora de evaluar [...] el maestro está muy atento en todos los aspectos sociales y académicos.

... el alumno debe responsabilizarse de hacer su material [...] no hay libro de texto.

La evaluación es continua...utilizo diferentes herramientas.

La utilización de las TIC es escasa”.

Por último, del docente **D.P1.W**, destacamos la orientación más filosófica de la pedagogía Waldorf:

“... los alumnos tienen un mismo tutor permanente de la tercera a la sexta clase; esto también se repite en secundaria.

## 5. Presentación y análisis de los resultados

... por las mañanas, durante 20 minutos, se trabajan los elementos rítmicos, la declamación, el canto, la poesía. Después se trabaja con el pensar: se recuerdan los contenidos del día anterior [...] y por último, la voluntad: la elaboración de los cuadernos. Trabajamos con la cronobiología: qué asignaturas son más adecuadas según el momento del día para trabajar con los alumnos.

La atención a la diversidad se atiende de tres maneras: 1. El profesor conozca bien al alumno [...] la figura del tutor permite tener un amplio conocimiento de sus alumnos (puntos fuertes y débiles) [...] 2. Trabajo con la familia, buena comunicación y establecer un plan de trabajo conjunto. 3. El apoyo Waldorf tiene herramientas pedagógicas para trabajar aspectos físicos de desbloqueo e intelectual.

... las extraescolares se dan en el propio currículum, son materias evaluables [...] Qué evaluamos: el desarrollo integral del ser humano”.

Como vemos, existe una misma forma de proceder en todos los cursos que unifica la esencia de la educación Waldorf. La estructuración, la organización y las prácticas pedagógicas del centro en su conjunto crean una atmósfera educativa distinta de la escuela tradicional.

La misma orientación educativa, pero con una pedagogía diferente, es la que presenta el centro educativo 2.M en el que la estructura y organización establecida promueven una educación distinta a la escuela tradicional en la que existe una línea unificada de trabajo en todas las etapas educativas.

El docente **D.P1.M** explica la organización y el desarrollo del trabajo dentro del aula:

“Las tres primeras horas de la mañana se trabaja de forma continuada. Se trabajan los contenidos fuertes [...] matemáticas, lengua, ciencias y a veces, se realizan las presentaciones.

Dentro del aula hay diferentes espacios habilitados para trabajar las diferentes áreas: matemáticas, plástica, lengua, etc.

Los niños eligen lo que quieren trabajar, siempre dentro de unos límites y unas normas que hacen posible trabajar de una forma más libre donde el niño puede elegir. Potenciamos la autonomía.

Los guías comen junto con los alumnos porque forma parte de la pedagogía Montessori. Es una parte importante del aprendizaje de los alumnos”.

Además, el docente **D.P2.M** aporta más información sobre la forma de trabajar las diferentes áreas de conocimiento en la etapa de primaria siguiendo la elección libre (una guía no forzada):

“Los primeros 30’ o 40’ los niños están más dispersos porque no saben aun con que quieren trabajar, por tanto, desde las 9:45 hasta las 11:00 es el pico más alto de concentración.

En primaria la libertad de elegir lo que uno quiere trabajar existe, pero está más controlado [...] hay una especie de guía no forzada. Aquí no hay materias ni asignaturas. Uno de los aspectos de la pedagogía Montessori es que la educación es cósmica, es un aprendizaje global. No hay un horario establecido para trabajar un área creemos que es contraproducente.

La etapa previa a primaria es donde se adquiere concentración, orden, disciplina, etc. Se les prepara para poder trabajar de forma autónoma”.

De los tres centros educativos mencionados anteriormente, el centro 3.A sigue unos criterios de organización más laxos que los otros dos centros, pero fiel a sus principios pedagógicos. La CdA muestra una sólida estructura y una firme convicción pedagógica que permite mantener en el tiempo el proyecto de centro y, asimismo establece una línea común de trabajo de la comunidad educativa. Cabe destacar que los grupos de trabajo interactivos y el desempeño de los docentes implican directamente un aprendizaje más eficiente y mayor atención del alumnado, sumando a ello el valor que aporta la presencia del voluntariado en las aulas.

**D.P1.A:** “De 9.00 a 11:00 [...] se trabaja con los grupos interactivos [...] el tiempo puede variar, depende de la materia. En una hora y media los alumnos han trabajado cuatro contenidos diferentes [...] el aprendizaje es mucho más rápido y a los niños no les da tiempo a desconectar [...] están atentos todo el rato.

... el voluntario no debe actuar como profesor. Nosotros tenemos que facilitar la interacción entre el grupo, la participación [...] la resolución de problemas a través de los diferentes puntos de vista.

Son muchos los objetivos que permite alcanzar el trabajo con los grupos interactivos [...] los niños han de aprender a pactar, llegar acuerdos, consensuar”.

**D.P2.A:** “Es importante intervenir en el proceso de aprendizaje, pero sin imponerse [...] dejar que los niños propongan soluciones.

No trabajamos con libros de texto [...] los maestros preparamos todo el material. Se trabaja a partir de proyectos. Tampoco realizamos exámenes”.

## 5. Presentación y análisis de los resultados

En conjunto, los centros educativos 1.W, 2.M y 3.A presentan una fuerte disciplina en la ejecución de sus principios metodológicos por parte de la comunidad docente que los hace únicos y pasan a formar parte de una pedagogía reconocible dentro del ámbito educativo. Desde esta misma distinción socioeducativa, es necesario incluir el centro educativo 4.STB que muestra una sólida pedagogía basada en la utilización de la tecnología como un referente de modelo de escuela. Los entrevistados muestran cómo las guías de trabajo, la atención a la diversidad, la educación personalizada y la autonomía contribuyen a la consolidación de una fórmula de trabajo exitosa para todos. Además, la unanimidad de la comunidad docente en el proyecto hace que se genere un modelo de escuela alternativo a otros modelos.

**D.P1.STB:** “Dentro del proyecto EBI lo más importante es la autonomía en el trabajo [...] este concepto se introduce en 3º de primaria.  
... hay mucha ayuda entre el profesorado [...] en cada curso hay un encargado por departamento de cada asignatura [...] es el encargado de abastecer a sus compañeros de todo el material que van a necesitar para trabajar”.

**D.P2.STB:** “Con este sistema se realiza una educación personalizada [...] Tenemos más tarea para corregir, más control, más trabajo [...], pero conseguimos lo más parecido a una educación personalizada.  
Para atender a la diversidad es el mejor método que he visto [...] porque permite que cada alumno trabaje desde su realidad. En clase puede haber alumnos que estén trabajando las suma, otros las divisiones, etc. de forma puntual. El aprendizaje es mucho más rápido”.

**D.S1.STB:** “... nuestro método [...] permite atender a los diferentes ritmos de aprendizaje de forma individual [...] sabes dónde tienen dificultades [...] compruebas lo que va entendiendo y trabajas en base a sus necesidades. Cuando estás explicando a un grupo pequeño [...] de forma inmediata estás resolviendo dudas que pueden surgir.  
En las citas de seguimiento vas comprobando cómo cada niño va mejorando [...] evitas que el alumno se aburra o se sienta perdido [...] o no entiende nada. Evaluamos de forma diferente [...] no tienen que estar comparándose con los demás [...] se acostumbran a no compararse [...] No se les pone calificación numérica”.

En este mismo centro educativo, existe la figura del tutor que, además de ayudar al alumnado a organizar y gestionar su trabajo diario en sus agendas,



coordina la relación entre profesores y familias para que haya una comunicación fluida.

**T.1.STB:** "... el tutor hace una labor de coordinación entre el trabajo que realizan los alumnos con el profesor y las familias. Hacemos un seguimiento continuado del trabajo de los alumnos [...] les ayudamos en la planificación, control de agenda [...] nos comunicamos con las familias  
Al principio del curso junto con las familias sentamos las bases de cómo vamos a trabajar durante el curso...".

Por otra parte, los docentes de los centros educativos 5.AS y 6.MF muestran una actitud dispar a la hora de entender el proyecto, con posturas pedagógicas distintas, que en ocasiones se alejan del proyecto pedagógico común. Esto hace que la transformación educativa que se persigue fracase, no alcance los objetivos establecidos o los cambios sean más lentos y parciales en ocasiones.

En el centro 5.AS existe una voluntad de cambio para mejorar la calidad de la enseñanza, pero en la práctica no se percibe una implicación unánime del profesorado en la implementación del proyecto iDEA (uso de las tabletas como recurso de aula), así como de las pedagogías cooperativas. Tampoco participan en el seguimiento del plan de calidad que tiene establecido el centro. En cuanto a las prácticas pedagógicas cada departamento establece sus propias formas de actuación.

En las entrevistas realizadas a los docentes se percibe la falta de cohesión del grupo, la merma en la utilización de los dispositivos tecnológicos, la falta de infraestructura tecnológica de la que dispone el centro educativo y la oposición de una parte importante del profesorado a establecer cambios en sus prácticas pedagógicas.

**D.S1.AS:** "En este centro es complicado utilizar distintas metodologías y otros recursos que no sean explicaciones en pizarra porque el nivel de los alumnos es flojito y hablan mucho. Básicamente, no utilizo las TIC porque no me da tiempo [...] no puedo perder tiempo en hacer ejercicios con el ordenador".

**D.S2.AS:** "Parto de que el rol de profesor no es el único que tiene toda la información [...] es un facilitador de la información [...] modera, facilita, distribuye y [...] organiza el trabajo de los alumnos y son ellos, cada vez más, los que se hacen su propia construcción de su propio aprendizaje [...] la

## 5. Presentación y análisis de los resultados

herramienta fundamental es la tecnología que bien organizada supone que ese cambio metodológico funcione.

La forma de evaluar a los alumnos [...] la parte que trabajan de competencia más académica es el típico examen y luego, otras competencias que valoro también es la competencia lingüística [...], la parte investigadora [...] la parte tecnológica”.

**D.S3.AS:** “... trabajo de forma muy diferente en cada uno de los cursos [...] En 1º de la ESO tenemos tableta digital lo que supone una metodología absolutamente diferente a lo que tengo en 4º de diversificación que no tengo ni siquiera pizarra digital, ni acceso a internet.

En cada una tienes que adaptarte a los medios que tienes.

Suelo cambiar tanto la manera de examinar como la manera de explicar [...] Les pregunto por sus preferencias, qué tipo de examen prefieren.

La observación diaria es muy valiosa [...] pregunto a los alumnos constantemente si entienden, si prefieren que lo explique de otra manera porque creo que los alumnos son muy sinceros y si te dicen que no lo entienden es que no lo has explicado bien.

Al final del año les paso una encuesta, es algo obligatorio del profesorado, aunque hay gente que no lo hace”.

Por último, los docentes del centro educativo 6.MF aluden que en su centro educativo existe una organización y una estructura más convencional que en este momento está en plena renovación pedagógica en la que se está desarrollando un proyecto educativo para establecer pautas de trabajo unificadas entre la comunidad educativa e implementar metodologías activas. Este cambio de línea pedagógica se quiere hacer extensivo a todos los centros educativos de la Fundación.

**D.P1.MF:** “... las metodologías activas están mucho más instauradas a lo mejor en infantil y primaria [...] es más complicado en secundaria. En primaria no trabajan siempre por proyectos, pero sí introducen el trabajo cooperativo, colaborativo, tutorías entre iguales”.

**D.P2.MF:** “... ha habido una formación obligatoria que unificase [...] porque no siempre hemos estado de acuerdo y hemos trabajado en la misma línea [...] o ha habido diferentes interpretaciones.

En general hay una línea común de trabajo. No hay innovación [...] la innovación que se produce son sobre los recursos, fundamentalmente los tecnológicos. Los recursos son lo que han innovado [...] la innovación se produce en torno a la formación del profesorado a volverse a replantear las cosas y a volver a ver opciones de trabajo”.

...el libro de texto se utiliza como un recurso, como lo es la tecnología [...] hay ejercicios que el profesor no tiene que inventar porque son perfectamente

## 5. Presentación y análisis de los resultados

válidos [...] es el profesor quien evalúa el libro de texto [...] por eso digo que la innovación se produce en una concienciación, en un planteamiento unificado de coherencia”.

### 5.3.1. Cuadro-resumen del trabajo en el aula y organización de acuerdo con la información de los docentes.

**Tabla 31.** Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 1.W

<b>CENTRO EDUCATIVO 1.W</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los profesores saludan personalmente a cada alumno.</li> <li>▪ Dos tutores a lo largo de la educación obligatoria: uno en la etapa de primaria y otro, en la etapa de secundaria.</li> <li>▪ A primera hora de la mañana siempre trabajan las materias que exigen mayor concentración cognitiva.</li> <li>▪ Los periodos (duración de 2 a 4 semanas).             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La clase principal (8,15-10,00): se trabajan las materias/áreas con mayor carga lectiva. En cada periodo se imparte todo el contenido de una misma materia. Una vez finalizado el periodo se fijan unas horas a la semana para repasar los contenidos dados a lo largo del curso escolar. Al finalizar la clase principal de 30 alumnos se divide en dos grupos para las clases siguientes.</li> <li>2. Después de la clase principal trabajan 2 horas las artes y los idiomas: música, teatro, canto coral, inglés, alemán, etc.</li> <li>3. Al final de la mañana se realizan dos horas de trabajo artesanal: tecnología y pretecnología.</li> </ol> </li> <li>▪ Las asignaturas con menor carga lectiva no se trabajan por periodos y se establece un horario a lo largo del curso.</li> <li>▪ No trabajan con libros de texto. Los alumnos elaboran sus propios libros que es el cuaderno de trabajo (apuntes, esquemas, dibujos, actividades).</li> <li>▪ No utilizan las TIC.</li> <li>▪ Evaluación continua: examen, exposiciones, trabajos, cuaderno de trabajo, participación, etc.</li> <li>▪ En Primaria hay nota numérica única (Bien) y no existe la repetición.</li> <li>▪ Fomentan la colaboración y no la competitividad.</li> <li>▪ Atención a la diversidad:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) El tutor tienen un amplio conocimiento del alumnado. El tutor en el claustro de profesores es quien establece las pautas para trabajar con el alumnado que presenta dificultades de aprendizaje. Se establece una forma de actuación conjunta del tutor y los especialistas.</li> <li>b) Relación familia-tutor. Se elabora un plan de trabajo conjunto.</li> <li>c) Los psicopedagogos especializados en la pedagogía Waldorf.</li> </ol> </li> <li>▪ Al nuevo alumnado le asignan un padrino (alumno que le acompañará en su proceso de adaptación).</li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.

**Tabla 32.** Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 2.M

CENTRO EDUCATIVO 2.M
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En las tres primeras horas de la mañana los alumnos trabajan de forma continuada los contenidos más fuertes: matemáticas, lengua, ciencias. Realizan las presentaciones en la misma franja horaria.</li> <li>▪ Dos maestros por clase (guías).</li> <li>▪ Los alumnos tienen libertad (guiada) para elegir la materia que quieren trabajar en los diferentes espacios de la clase y no hay un horario establecido.</li> <li>▪ Comen juntos en la clase.</li> <li>▪ El proceso de adaptación de los nuevos alumnos puede durar hasta 6 meses.</li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.

**Tabla 33.** Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 3.A

CENTRO EDUCATIVO 3.A
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A las 9:00 empiezan con la rutina diaria de clase y de 9:30 a 11:00 trabajan con los grupos interactivos. A las 9:00 un docente presenta la actividad a los voluntarios, establece las pautas de actuación y les entrega la guía de evaluación de la actividad con la que han de valorar a cada uno de los alumnos.</li> <li>▪ El voluntariado debe promover el diálogo y la participación. Es un moderador.</li> <li>▪ Es importante la diversidad del voluntariado porque los alumnos aprenden a valorar y a respetar la pluralidad.</li> <li>▪ En una sesión trabajan diversos contenidos y esto propicia la atención y la implicación del alumnado.</li> <li>▪ Los voluntarios son indispensables en el trabajo con los grupos interactivos.</li> <li>▪ Trabajan por proyectos.</li> <li>▪ No utilizan libros de texto ni realizan exámenes.</li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.

**Tabla 34.** Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 4.STB

CENTRO EDUCATIVO 4.STB
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La metodología permite desarrollar una atención individualizada. Los alumnos siguen su ritmo de aprendizaje y trabajan los contenidos que se adecuan a su nivel.</li> <li>▪ Los alumnos empiezan a trabajar con el concepto de guía a partir de 3º de primaria. En este curso se introduce el concepto de autonomía.</li> <li>▪ En primaria se incide en: el trabajo por equipos, la comprensión lectora y la expresión oral y escrita. El dominio de estas destrezas es necesaria para trabajar con el método en 5º de primaria.</li> <li>▪ Las citas de seguimiento: corrección de actividades, explicación, aclaraciones, etc. En pequeños grupos.</li> <li>▪ Prescinden de la nota numérica y utilizan una leyenda cualitativa: <i>has adquirido los conocimientos, vas bien, etc.</i> Evalúan de la misma forma en la etapa de primaria y secundaria.</li> <li>▪ Profesores y tutores (no imparten clase):             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) El tutor coordina y ayuda a organizar la agenda de los alumnos. Hace un seguimiento de las tareas de los alumnos.</li> <li>b) El tutor se coordina con las familias para establecer un seguimiento educativo conjunto.</li> </ul> </li> <li>▪ Claustro de profesores: se celebran dos sesiones al mes.             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dirigida a los departamentos. Se analizan las guías de trabajo, los recursos utilizados y se planifican las nuevas guías.</li> <li>2. Reunión por curso. Los departamentos son los responsables de comunicar los acuerdos pactados a los docentes de cada materia/área.</li> </ol> </li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.

**Tabla 35.** Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 5.AS

<b>CENTRO EDUCATIVO 5.AS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los docentes aplican prácticas pedagógicas diversas. Hay divergencias en la utilización de las TIC que forman parte del proyecto innovador del centro educativo:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1) 1ºESO-Enseñanza tradicional, explicación y ejercicios porque el nivel educativo de los alumnos es bajo e interrumpen mucho la clase. Ventaja: menos alumnos por aula. No utiliza las TIC.</li> <li>2) La práctica pedagógica se adapta a los recursos de aula:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1ºESO-Utilización de las TIC. Dispone de tabletas, pizarra digital, acceso a internet, laboratorio. Aprendizaje dinámico, trabajo de investigación.</li> <li>- 4ºESO-El aula no dispone de soportes tecnológicos. Enseñanza más tradicional. Atención individualizada, trabajo colaborativo. Ventaja: 10 alumnos en clase.</li> <li>- Bachillerato-Utilización de las TIC.</li> </ul> </li> </ol> <p><u>Extensible a todos los cursos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Seguimiento diario de las tareas de los alumnos (cuaderno), introducción de los temas con fragmentos de novelas, noticias, etc., cambio de dinámica de las clases atendiendo al grupo.</li> <li>b) Evaluación continua: observación diaria del trabajo de los alumnos, examen, exposiciones, etc.</li> <li>c) Evaluación de la práctica docente: encuesta al finalizar el curso.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>3) Aprendizaje dinámico. Concepto del rol docente como facilitador de contenidos que distribuye y organiza el trabajo de los alumnos. Promueve el trabajo colaborativo y de investigación. Utilización de las TIC. Evaluación continua: examen y el trabajo diario. Evaluación de la práctica docente: encuesta al finalizar el curso.</li> </ol> </li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.

**Tabla 36.** Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 6.MF

<b>CENTRO EDUCATIVO 6.MF</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ En primaria e infantil trabajan con metodologías activas pero no siempre. En secundaria la enseñanza es más tradicional.</li><li>▪ El claustro de profesores: es un órgano de participación activo. Se requiere tratar temas pedagógicos y no promover claustros expositivos.</li><li>▪ Existe una línea común de trabajo.</li><li>▪ No hay innovación pedagógica, sino que la innovación se produce por:<ol style="list-style-type: none"><li>1. La incorporación de nuevos recursos: los tecnológicos.</li><li>2. La formación del profesorado. Buscar nuevas opciones de trabajo.</li></ol></li><li>▪ Utilizan libros de texto y las TIC.</li><li>▪ Es importante que la dirección establezca pautas y criterios unificados de trabajo pedagógico para mantener el estilo de escuela.</li><li>▪ Los grupos de trabajo y el refuerzo pedagógico son herramientas esenciales para garantizar la mejora educativa (se están reduciendo los recursos destinados a los refuerzos educativos).</li></ul>

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.



**Colaboración, formación docente e implicación en los proyectos.****Tabla 37.** Descripción del bloque de información: docencia, formación y cooperación.

BLOQUES DE INFORMACIÓN	INDICADORES	ENTREVISTA A LOS DOCENTES
Docencia, formación y cooperación.	Colaboración, formación docente e implicación en los proyectos.	<p>¿Cómo es la colaboración y cooperación con otros docentes y departamentos del centro?</p> <p>¿Participas en la formación del profesorado que propone el centro y autoformación? ¿Grado de implicación?</p> <p>¿Qué nivel de implicación tienes con los proyectos que desarrolla el centro, es decir, nivel de participación y compromiso?</p>

*Fuente:* elaboración propia

Las aportaciones de los docentes entrevistados describen desde su perspectiva y realidad los aspectos más relevantes e identificativos del centro escolar. Aquellos que consideran como elementos claves para mejorar y desarrollar la práctica educativa que les caracteriza como escuelas que promueven y apuestan por otra forma de entender y practicar la enseñanza. Todos ellos inciden en la importancia de establecer lazos de colaboración entre los equipos docentes y la participación en la formación del profesorado como elementos esenciales para establecer pautas de actuación conjunta con el objetivo de llevar a cabo los proyectos educativos que marcan la singularidad de las escuelas analizadas.

En general, los docentes de los centros educativos 1.W, 2.M, 3.A y 4.STB muestran un alto grado de colaboración entre la comunidad educativa lo que favorece la consolidación de una línea pedagógica unificada en relación a su filosofía educativa. Por otra parte, la formación que promueve el centro educativo es de obligada participación por su carácter estratégico para implementar y mantener globalmente los proyectos y prácticas pedagógicas, así como impulsar la colaboración entre los docentes.

## 5. Presentación y análisis de los resultados

En todos ellos confluyen el compromiso con los proyectos educativos, la colaboración y la cooperación, la utilidad del claustro, el trabajo en una misma línea pedagógica, la formación en los proyectos y su continuidad.

**D.S1.W:** “No existe una estructura vertical... nosotros somos los que decidimos hacer algún curso, cambio [...] existe un compromiso de todos”.

**D.S2.W:** “... trabajamos bastante de forma individual [...], pero a nivel global de la escuela, basándonos en la pedagogía Waldorf, se establecen muchas relaciones [...] hay bastante comunicación.

El claustro de profesores es una herramienta muy importante en nuestro trabajo”.

**D.P1.W:** “Todos los maestros se han especializado en la pedagogía Waldorf. La autoformación y formación continua la hacemos con nuestros compañeros”.

**D.P1.M:** “Hay una buena relación entre el profesorado. En general, todos trabajamos en base a una misma línea metodológica [...] no existen desavenencias en los temas pedagógicos con respecto a otros años.

La cooperación y la colaboración docente es uno de nuestros puntos fuertes. Se sigue una misma línea de trabajo que tiene una continuidad a lo largo de las diferentes etapas”.

**D.P2.M:** “... hay una estrecha colaboración con el profesorado, todos tenemos conocimiento del trabajo que realiza cada profesor [...] lo más importante es que todos compartimos una misma filosofía de trabajo.

Aquí lo que prima en la enseñanza es el respeto, la construcción y la autonomía de los niños”.

**D.P1.A:** “Existe una colaboración muy fuerte y sólida entre toda la comunidad docente...”.

**D.P2.A:** “... sin cooperación y colaboración no existiría la CdA. El trabajo conjunto está implícito en la CdA”.

**D.P2.STB:** “Los docentes tienen gran capacidad para trabajar en equipo [...] vamos en la misma dirección [...] si no hubiera esta cohesión sería inviable realizar este proyecto. Es un proyecto que se está reinventando constantemente gracias a la comunicación y aportación del profesorado [...] se van introduciendo cambios.

Tenemos reuniones de claustro, de departamentos [...] reuniones más informales [...] donde intercambiamos experiencias [...] aspectos pedagógicos”.

**D.S1.STB:** “El ambiente es muy bueno entre los profesores [...] estamos realmente implicados en el proyecto [...] Es importante la cooperación entre los

## 5. Presentación y análisis de los resultados

diferentes departamentos [...] debes programar con ellos [...] llevar un estilo parecido. El trabajo colaborativo de los profesores permite sacar adelante a los alumnos [...] existe un trabajo conjunto”.

**T.1.STB:** “El claustro de profesores [...] es muy útil [...] es el lugar donde intercambiamos impresiones. Los profesores y los tutores debaten los aspectos pedagógicos y sociales”.

Por otro lado, el centro 5.AS presenta una comunidad educativa menos cohesionada en la que cada uno de los departamentos sigue su propia línea pedagógica sin establecer puntos comunes de encuentro con los otros. Esto conlleva que los proyectos propuestos sean seguidos e implementados de forma irregular lo que dificulta la transformación del modelo de escuela.

Las aportaciones de los entrevistados describen la casi inexistente colaboración docente, la escasa implicación de estos en los proyectos de centro, la poca utilidad y eficiencia del claustro, así como la necesidad de vertebración de un itinerario formativo bien estructurado.

**D.S1.AS:** “No hay colaboración con otros departamentos. A veces los alumnos te comentan ciertos aspectos que han visto en otra materia y los intentas un poco vincular a otras materias.

En cuanto a la formación [...] es muy limitada. El proyecto iDEA y el trabajo con las tabletas a mí me gusta como apoyo [...] hice un curso hace dos años de pizarras digitales y no lo utilizo”.

**D.S2.AS:** “La colaboración con los compañeros es muy escasa [...] la utilidad y eficiencia del claustro de profesores pues también es muy escasa [...] en los claustros no se suelen hacer debates profundos pedagógicos...”

La propuesta que yo tenía, que rentabiliza mucho los recursos de la formación, es que el centro elabore un itinerario formativo [...] Ahora mismo la formación es un desastre.

La formación se ha definido siempre [...] como un derecho y un deber, pero no una obligación”.

**D.S3.AS:** “Dentro de los departamentos siempre existe una pequeña colaboración, pero muchas veces no es tan grande como debería ser.

En este centro la gente lleva muchos años [...] y cada profesor tiene su modo de hacer las cosas y muchas veces se sienten ofendidos incluso si alguien les propone otras cosas”.

Por último, el centro educativo 6.MF procura establecer unos lazos estrechos de colaboración docente encaminados al objetivo común de la renovación

## 5. Presentación y análisis de los resultados

pedagógica que está en marcha. Los entrevistados destacan la importancia de la unidad en el ámbito metodológico y pedagógico, la importancia en la formación destinada a los proyectos y el acompañamiento de los docentes de nuevo ingreso por parte de los tutores.

**D.P1.MF:** "... se trabajaba mucho la formación del profesorado [...] se cuida mucho de que todos tengamos el mismo lenguaje, el que todos apostemos por una misma forma de educar [...] una misma metodología [...] eso favorece muchísimo el trabajo.

En las nuevas incorporaciones de personal son los propios tutores [...] los que les acompañan en su proceso de adaptación [...] les enseñan [...] dirigen hacia dónde estamos caminando todos en este proyecto de centro".

**D.P2.MF:** "... el profesor está obligado a participar [...] aquí hay una integración, el profesor no puede ir a su bola.

... los niveles de participación son muy altos [...] tenemos una reunión de nivel [...] las interciclos o interetapas [...] el grado de implicación y la participación a nivel profesional no tiene huecos".

### 5.3.2. Cuadro-resumen de la colaboración, formación docente e implicación en los proyectos de acuerdo con la información de los docentes

**Tabla 38.** Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 1.W

<b>CENTRO EDUCATIVO 1.W</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No existe una estructura vertical. El profesorado establece y diseña el plan formativo de manera conjunta.</li> <li>▪ El claustro de profesores es una herramienta clave para establecer e intercambiar los aspectos pedagógicos.</li> <li>▪ Todos los jueves por la tarde se celebra el claustro de profesores. Participación de todo el profesorado.</li> <li>▪ El profesorado está especializado en la pedagogía Waldorf. Es obligatorio la formación en esta pedagogía para trabajar en el centro.</li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.

**Tabla 39.** Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 2.M

<b>CENTRO EDUCATIVO 2.M</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El profesorado trabaja desde una misma línea pedagógica.</li> <li>▪ Existe una estrecha colaboración entre todos los docentes.</li> <li>▪ Comparten una misma filosofía de trabajo.</li> <li>▪ Existe una jerarquía horizontal entre dirección, coordinación y docentes que hace más eficiente la comunicación.</li> <li>▪ Semanalmente hay reunión de coordinación y cada quince días claustro de profesores.</li> <li>▪ Subrayan la importancia del trabajo que desempeñan las dos maestras/guías de aula. Mayor cooperación.</li> <li>▪ Los docentes deben tener la formación pedagógica Montessori.</li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.

**Tabla 40.** Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 3.A

<b>CENTRO EDUCATIVO 3.A</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alto grado de colaboración y cooperación entre la comunidad educativa. Es uno de los principios en los que se fundamentan las CdA.</li> <li>▪ Obligatoriedad de la realización de la formación en CdA.</li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.

**Tabla 41.** Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 4.STB

CENTRO EDUCATIVO 4.STB
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El centro está elaborando un itinerario formativo interno acorde a las necesidades del centro y a la demanda del profesorado.</li> <li>▪ Una vez al mes hay formación interna (se imparte en el centro educativo).</li> <li>▪ Existe una alta colaboración entre el profesorado.</li> <li>▪ Las reuniones con los subdirectores y la buena comunicación ayudan a mantener los altos índices de calidad del profesorado.</li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.

**Tabla 42.** Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 5.AS

CENTRO EDUCATIVO 5.AS
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No hay colaboración con otros departamentos o es muy escasa.</li> <li>▪ Cada departamento y profesor apuesta por su método de enseñanza y siguen caminos distintos.</li> <li>▪ La formación del profesorado es limitada porque se realiza fuera del horario lectivo y parte del profesorado no participa en ella.</li> <li>▪ Existen desavenencias con la implementación del proyecto iDEA (utilización de las tabletas como herramienta de trabajo).</li> <li>▪ El diseño de un itinerario formativo desde dirección se postula como un elemento imposible de realizar por falta de apoyo y participación.</li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.

**Tabla 43.** Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 6.MF

CENTRO EDUCATIVO 6.MF
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El centro educativo desde la formación del profesorado impulsa que la comunidad educativa siga una misma línea pedagógica.</li> <li>▪ Los tutores con más años de experiencia son quienes acompañan a los nuevos docentes que se incorporan al centro.</li> <li>▪ La formación interna es de obligada realización.</li> <li>▪ El profesor está obligado a participar y a colaborar en las actividades que propone el centro educativo.</li> <li>▪ Hay buena comunicación entre el profesorado: reuniones semanales de coordinación.</li> <li>▪ Reuniones interciclos o interetapas: permiten conocer la labor que realizan los compañeros de otras etapas e intercambian posturas pedagógicas.</li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.

**Percepción sobre el centro educativo e indicadores de calidad.****Tabla 44.** Descripción del bloque de información: docencia, formación y cooperación.

BLOQUES DE INFORMACIÓN	INDICADORES	ENTREVISTA A LOS DOCENTES
Docencia, formación y cooperación.	Percepción sobre el centro educativo e indicadores de calidad.	<p>¿Cómo es el trabajo con las familias?</p> <p>¿Qué opinión tienes sobre el funcionamiento y utilidad (eficiencia) del claustro de profesores?</p> <p>¿Qué elementos consideras que son indicadores o indicios de calidad del centro: innovación, éxito, etc.?</p> <p>¿Cuál es tu percepción sobre el funcionamiento y la calidad educativa del centro educativo y qué destacaría?</p>

*Fuente:* elaboración propia

En este apartado en que las cuestiones planteadas apelan más a la subjetividad y al ámbito de la opinión, no deja de ser importante el hecho de considerar la percepción como un indicador sobre la relación entre la comunidad educativa (familias, profesores, alumnado) y la repercusión de esta en la calidad de los centros y sus proyectos.

Siguiendo el orden del bloque de preguntas, se puede destacar en primer lugar, que el trabajo con las familias, en general, tiene una valoración positiva, con la salvedad del centro 2.M y las respuestas dispares del 5.AS.

**D.S2.W:** “Existe una buena relación con las familias [...] tenemos una reunión trimestral [...] donde acuden todos los padres. La participación de las familias con el centro es muy buena [...] Trabajamos bastante con ellos”.

**D.P1.W:** “Se trabaja con las familias de muy diversas formas [...] los padres están obligados a asistir a la reunión trimestral [...] existe una participación muy intensa de las familias”.

**D.P1.M:** “El trabajo con las familias es complejo [...] Cada trimestre hay reuniones con cada una de las familias donde se les explica el recorrido de aprendizaje de su hijo durante esos 3 meses”.

## 5. Presentación y análisis de los resultados

**D.P1.A:** "... para nosotros las familias son fundamentales en el proceso de aprendizaje de los niños".

**D.P2.STB:** "El trabajo con las familias es bueno [...] se aconseja a las familias de cómo debe trabajar el niño en casa. Trimestralmente hay reuniones con los padres donde se les explica la evolución del curso".

**T.1.STB:** "Al principio del curso junto con las familias sentamos las bases de cómo vamos a trabajar durante el curso [...] Tenemos bastante apoyo de las familias".

**D.S1.AS:** "El trabajo con las familias es escaso en mi caso".

**D.S3.AS:** "La comunicación que tengo con ellas depende de cada familia [...] Hay familias que se implican mucho, que están dispuestas a ayudarte y luego hay otras que las llamas y directamente te cuelgan el teléfono [...] Las familias que se implican y colaboran con el profesorado repercute positivamente en los alumnos".

**D.S4.AS:** "Se trabaja bastante con las familias y se les hace un seguimiento a los alumnos".

**D.P1.MF:** "... el trabajo con las familias es uno de los pilares más importantes del centro [...] consideramos a las familias como un grupo de trabajo conjuntamente con el profesorado donde reflexionamos juntos sobre la práctica docente".

En segundo lugar, en cuanto al funcionamiento y utilidad del claustro de profesores, excepto el centro 5.AS en el que se manifiesta la ineficiencia de este, en el resto destacan su importancia, valor y funcionamiento.

**D.P1.W:** "El claustro es muy importante en la escuela. Todos los jueves nos reunimos [...] tratamos casos concretos de alumnos, temas pedagógicos, técnicos [...] intercambio de experiencias".

**D.P1.M:** "Tanto el claustro como las reuniones de coordinación funcionan muy bien".

**D.P1.STB:** "El claustro de profesores y la colaboración entre el profesorado [...] hay mucha ayuda entre el profesorado".

**D.S1.STB:** "El claustro de profesores es muy importante para el bueno funcionamiento del centro".



## 5. Presentación y análisis de los resultados

**D.S1.AS:** “El funcionamiento del claustro y consejo escolar [...] podríamos mejorar en cuanto a eficiencia, podríamos poner más empeño”.

**D.S3.AS:** “Aquí, en los claustros de profesores se pierde eficiencia [...] creo que es uno de los grandes problemas”.

**D.P1.MF:** “... para nosotros el claustro es un órgano participativo importantísimo”.

Por último, agrupamos como un todo, sin precisar los centros educativos a los que corresponde cada uno de ellos, los indicadores de calidad seguidos a continuación: la felicidad, ilusión y motivación del alumnado; la autonomía y atención personalizada; la calidad del profesorado y su implicación; el buen ambiente de trabajo; y la formación interna.

**D.S1.W:** “Los alumnos acuden felices al centro [...] aunque es una variable poco objetiva [...] hay una atención cercana a los alumnos”.

**D.S2.W:** “Destacaría la ilusión y la motivación con la que vienen a clase [...] alto porcentaje de aprobados [...] El funcionamiento del claustro”.

**D.P1.M:** “... existe una buena gestión en la resolución de conflictos, los niños son muy autónomos [...]; otro punto positivo es la libertad, no entendida como libertinaje, [...] lo bueno de este sistema es que no hay límite en el conocimiento, es decir, si estas en primero puedes pasar a trabajar contenido de segundo o tercero [...] la atención es muy individualizada”.

**D.P1.A:** “... los niños vienen contentos a la escuela [...] el trabajo del profesorado es muy bueno”.

**D.P2.A:** “Nuestra escuela trabaja otros ámbitos educativos que quizás en otras escuelas no se tienen en cuenta y esto repercute positivamente en los resultados académicos [...] existe un alto grado de socialización, cooperación y colaboración entre el grupo y el colectivo”.

**D.P1.STB:** “Como indicador de calidad del centro [...] el trabajo se adapta al nivel del alumno [...] creamos un hábito de trabajo, de esfuerzo [...] es uno de los indicadores de mayor calidad del centro”.

**D.P2.STB:** “En este colegio se ha hecho muy bien la selección del personal [...] la calidad de los docentes es muy alta [...] tienen gran capacidad para trabajar en equipo”.

## 5. Presentación y análisis de los resultados

**T.1.STB:** "... como aspectos de calidad del centro destacaría la gran autonomía que consiguen los alumnos, el dominio de las tecnologías, la capacidad de programar y organizar el trabajo [...] la implicación del profesorado".

**D.S1.AS:** "Implantar el proyecto con las tabletas creo que es bueno, quizás el entorno no acompañe. En cuanto al nivel de los alumnos, académico, quizás sea flojito".

**D.S3.AS:** "Este centro se caracteriza por tener muchos proyectos [...] en general, este centro se preocupa mucho por los alumnos y tiene proyectos".

**D.P1.MF:** "... como indicios de calidad es destacable el personal que trabaja en el centro [...] Importante, la apuesta que hay en el centro por la atención a la diversidad".

**D.P2.MF:** "... el mayor indicador de este colegio, [...] es que es un colegio abierto, muy dinámico [...] es un colegio que no debe de perder [...] la renovación pedagógica [...] hay un proceso de formación interno muy fuerte, muy potente [...] y, por supuesto, tiene que volver a considerarse como un referente".

### 5.3.3. Cuadro-resumen de la percepción sobre el centro educativo e indicadores de calidad de acuerdo con la información de los docentes

**Tabla 45.** Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 1.W

<b>CENTRO EDUCATIVO 1.W</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La actitud positiva y la motivación de los alumnos por aprender.</li> <li>▪ La felicidad con la que los alumnos acuden a la escuela.</li> <li>▪ La formación humanística-artística.</li> <li>▪ El fondo de becas que tiene el centro destinada a las familias.</li> <li>▪ El buen funcionamiento del claustro de profesores.</li> <li>▪ Alto porcentaje de aprobados.</li> <li>▪ La repetición no es frecuente (establecen un plan de trabajo profesor/familias/alumno).</li> <li>▪ Atención individualizada. Respetan los diferentes ritmos de aprendizaje.</li> <li>▪ Los docentes trabajan con el equilibrio social, emocional e intelectual.</li> <li>▪ El cuerpo docente tiene un mismo sueldo.</li> <li>▪ Estrecha colaboración y comunicación con las familias. Cada trimestre se celebra una reunión con los padres en la que la asistencia es obligatoria.</li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.

**Tabla 46.** Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 2.M

<b>CENTRO EDUCATIVO 2.M</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La autonomía de los alumnos en la toma de decisiones y en el trabajo.</li> <li>▪ Buena gestión en la mediación de conflictos.</li> <li>▪ La libertad que se les da a los alumnos para trabajar.</li> <li>▪ Flexibilidad de aprendizaje. Se trabaja con un currículum a tres años vista.</li> <li>▪ Atención individualizada en el proceso de enseñanza/aprendizaje.</li> <li>▪ La calidad del profesorado del centro.</li> <li>▪ Buen funcionamiento y coordinación del claustro de profesores.</li> <li>▪ Normalización en la inmersión de la lengua inglesa en el aula.</li> <li>▪ Familias: existe una relación compleja. Es importante explicar bien el método con el que trabajan.</li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.

**Tabla 47.** Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 3.A

<b>CENTRO EDUCATIVO 3.A</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los alumnos adquieren una gran capacidad de liderazgo y autonomía.</li> <li>▪ Los resultados académicos van en progresión ascendente y así lo recogen los resultados de las CB.</li> <li>▪ Los alumnos acuden motivados y contentos a la escuela.</li> <li>▪ El equipo docente trabaja en una misma dirección. Implicación en el proyecto.</li> <li>▪ Los alumnos muestran un alto grado de socialización, cooperación y colaboración.</li> <li>▪ Buena adaptación en su paso a la educación secundaria.</li> <li>▪ Existe una relación estrecha con las familias. Forman parte del proyecto.</li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.

**Tabla 48.** Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 4.STB

<b>CENTRO EDUCATIVO 4.STB</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La atención individualizada (el trabajo se adapta al nivel del alumno).</li> <li>▪ El claustro de profesores es esencial para el buen funcionamiento del centro.</li> <li>▪ Existe un alto grado de colaboración y ayuda entre el profesorado.</li> <li>▪ En las aulas hay un buen ambiente de trabajo. Alta implicación de los alumnos.</li> <li>▪ Autonomía y dominio de las tecnologías entre el alumnado.</li> <li>▪ Implementación de proyectos innovadores en las aulas.</li> <li>▪ Familia: existe una buena relación. Se realizan reuniones con las familias para explicarles el método y la forma de trabajar de la escuela.</li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.

**Tabla 49.** Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 5.A

<b>CENTRO EDUCATIVO 5.AS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Menor conflictividad.</li> <li>▪ Mayor dotación de recursos pedagógicos: laboratorio, sala de informática.</li> <li>▪ Introducción de las tabletas (existen discrepancias).</li> <li>▪ Nivel educativo del alumnado sigue siendo bajo.</li> <li>▪ El claustro de profesores no es eficiente.</li> <li>▪ Apuesta por la implementación de proyectos que ayudan a la inclusión y socialización.</li> <li>▪ Buena gestión del equipo directivo (existen discrepancias).</li> <li>▪ La relación con las familias es irregular.</li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.

**Tabla 50.** Resumen de la información recogida en la entrevista al cuerpo docente del centro educativo 6.MF

<b>CENTRO EDUCATIVO 6.MF</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ La calidad de los equipos docentes.</li><li>▪ El centro apuesta por la reflexión pedagógica.</li><li>▪ La atención a la diversidad.</li><li>▪ Centro educativo abierto que está en constante renovación pedagógica.</li><li>▪ La calidad de la formación del profesorado.</li><li>▪ Actualmente, quieren volver a posicionarse como centro de referencia.</li><li>▪ Buena relación escuela-familia. Existen grupos de trabajo que están formados por padres, alumnos y profesores.</li></ul>

*Fuente:* elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los informantes.

## 5.4. ENTREVISTAS A LOS AGENTES EXTERNOS

### BLOQUE 3. Agentes externos.

- Presidente de la Federación Regional de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado Francisco Giner de los Ríos (FAPA).

**Tabla 51.** Descripción del bloque de información: las AMPAS como agentes de los centros educativos.

BLOQUES DE INFORMACIÓN	INDICADORES	ENTREVISTA AL PRESIDENTE DE LA FEDERACIÓN REGIONAL DE ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES DEL ALUMNADO FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS (FAPA) DE LA CAM
Las AMPAS como agentes de los centros educativos.	Función que desempeñan las AMPAS en los centros educativos.	¿Cuál es la función que desempeñan las AMPAS en los centros educativos?

*Fuente:* elaboración propia

### Función que desempeñan las AMPAS en los centros educativos.

La función de las familias en los centros escolares depende en cierta medida de la importancia que otorguen los centros educativos a su papel, así como del grado de implicación que tiene cada asociación con estos. En este sentido, podemos hacer una valoración general de la implicación de las asociaciones siempre que se tenga en cuenta que existe una gran diversidad de casos que no responden al mismo patrón. Tal y como manifiesta el presidente de la FAPA, en los centros públicos la implicación de las familias es muy irregular e inestable, en cambio, en las cooperativas la participación es mucha más fluida y constante, y en los centros privados no es prescriptiva y depende de ambos, del centro educativo y la voluntad de las familias de conformarse en una asociación. Así lo describe el entrevistado:

**Presidente:** “Normalmente, la asociación de padres y madres de la pública tienen altibajos en la participación [...] puede ocurrir y es habitual que ocurra. A veces, la participación es complicada porque es voluntaria. El tema de la Fundación del hogar del empleado (FUHEM) es diferente porque al ser una cooperativa (un cierto peculiar) tiene cierta importancia la presencia del los

padres, la relación con las familias [...] la asociación de las familias es bastante más fluida.

Un centro privado la normativa no le obliga a tener asociación de padres y madres”.

**Tabla 52.** Descripción del bloque de información: papel de las familias en los centros educativos.

BLOQUES DE INFORMACIÓN	INDICADORES	ENTREVISTA AL PRESIDENTE DE LA FEDERACIÓN REGIONAL DE ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES DEL ALUMNADO FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS (FAPA) DE LA CAM
Papel de las familias en los centros educativos.	Presencia de las familias en los centros educativos.	¿El nivel de participación de las familias es alto o bajo en las actividades del centro educativo? ¿A qué se debe?
	Inclusión de las familias en los centros educativos.	¿Se facilita la inclusión de las familias en los centros educativos?

Fuente: elaboración propia

### Presencia de las familias en los centros educativos.

Según las declaraciones del presidente de la FAPA, básicamente, el rol de las familias consiste en organizar las actividades extraescolares cuando también deberían tener una presencia más activa en el Consejo Escolar que en parte depende de la asunción consciente del papel pleno que pueden desarrollar y que les corresponde.

**Presidente:** “Depende, el centro no está obligado a tener en cuenta la opinión de la asociación de padres y madres [...] el centro lo único que está obligado es a facilitar los espacios o las actividades y a tener en cuenta que unas de las plazas del Consejo Escolar la designa directamente la asociación. Las personas que se involucran en el centro pueden adoptar varios roles diferentes, el más habitual es el de generar las actividades extraescolares, aportar dinero para la fiesta de final de curso. En la manera que los padres y madres que están al frente del AMPA entienden que su papel no es solo testimonial, sino que se tienen que involucrar en la mejora del centro [...] estos acaban funcionando mejor porque tienen una colaboración estrecha con las familias”.

### Inclusión de las familias en los centros educativos.

La inclusión de las familias en los centros educativos queda amparada por la legislación mediante su integración en los Consejos Escolares aunque en la práctica su actividad queda al albur de la decisión de los equipos directivos y claustros.

**Presidente:** “La normativa en principio estaría por un lado pensada en fomentar la participación, así lo recoge el artículo 27 [...] y a partir de ahí es de donde nace la necesidad de tener Consejos Escolares. Los Consejos Escolares en teoría se crean para facilitar la participación de toda la comunidad educativa, pero luego la norma hay que aplicarla; [...] Hay centros educativos donde los equipos directivos y los claustros [...] faciliten más o menos la colaboración, entienden que o funcionan como comunidad educativa e integran a las familias porque si no lo hacen no va a funcionar y, hay otros, que piensan que su papel es frenar a las familias y dejarlas fuera”.

**Tabla 53.** Descripción del bloque de información: evolución de los centros educativos.

BLOQUES DE INFORMACIÓN	INDICADORES	ENTREVISTA AL PRESIDENTE DE LA FEDERACIÓN REGIONAL DE ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES DEL ALUMNADO FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS (FAPA) DE LA CAM
Evolución de los centros educativos.	Cambios transformacionales de los centros educativos.	¿Qué cambios objetivos han experimentado los centros educativos en el ámbito educativo? ¿Y en relación a las familias?

*Fuente:* elaboración propia

### Cambios transformacionales de los centros educativos.

El presidente de la FAPA destaca la dirección que está tomando la escuela concertada y privada hacia la creación de comunidades de aprendizaje por la inmanente inclusión de las familias en la comunidad educativa. En este mismo sentido apunta que cuando desde los centros escolares se valora la implicación de las familias mejor funciona el centro educativo. Por último, hace una apreciación sobre el equilibrio de intereses y la conjugación de la relación escuela-familia.



## 5. Presentación y análisis de los resultados

**Presidente:** “... cada vez más las concertadas y privadas trabajan más sobre el prisma de comunidades de aprendizaje [...] creo que es un modelo que funciona. Es una cuestión de entender que lo que se construye se construye entre todos.

... si se tienen en cuenta las necesidades y las aportaciones de las familias (implicación, presencia, apoyo, etc.) en la escuela por supuesto que el centro funciona mejor; está demostrado. Los padres y madres no queremos tomar decisiones que son estrictamente pedagógicas al igual que los docentes no deberían tomar decisiones que son estrictamente familiares, es decir, cuando los niños salen con 3 y 4 horas diarias de deberes para casa eso afecta a las familias y condiciona los horarios, la relación familiar. Hay que tener un papel secundario donde corresponda no subordinado”.

**Tabla 54.** Descripción del bloque de información: comunicación interagencial (familia-escuela).

BLOQUES DE INFORMACIÓN	INDICADORES	ENTREVISTA AL PRESIDENTE DE LA FEDERACIÓN REGIONAL DE ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES DEL ALUMNADO FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS (FAPA) DE LA CAM
Comunicación interagencial (familia-escuela).	Presentación de los resultados del centro en el Consejo Escolar: las evaluaciones, las pruebas externas, evolución del centro.	¿El centro educativo informa a las familias sobre los resultados de las evaluaciones internas o externas de ámbito educativo, organizativo, metodológico, etc.?

*Fuente:* elaboración propia

### **Presentación de los resultados del centro en el Consejo Escolar: las evaluaciones, las pruebas externas, evolución del centro.**

En esta parte el presidente de la FAPA afirma que la información presentada en las reuniones anuales del Consejo Escolar se informa de los resultados de las evaluaciones así como de otros ámbitos de interés; sin embargo, como crítica refiere que la presentación no va más allá de lo meramente informativo, es decir, no se analizan los resultados. Añadido a esto, se da la circunstancia de que debido a la rotación de las familias en las AMPAS en ocasiones los asistentes a tales consejos carecen de la formación adecuada para manejar tal información. Por ello destaca en último término el papel de la FAPA en el aspecto formativo de las familias.

## 5. Presentación y análisis de los resultados

**Presidente:** "... el Consejo Escolar y la AMPA realizan tres reuniones anuales en el Consejo Escolar y se dan datos de las evaluaciones [...] normalmente, lo presentan con gráficas y en ellas se desglosa la información por áreas en primaria y por materias en secundaria [...] esto es un tema que hay que corregir. El problema es que tenemos un sistema educativo que solo evalúa al docente que quiere ser evaluado y que es precisamente el que no lo necesita. Toda esta información la podemos tener, se facilita, pero también es verdad que la rotación de las familias hace que muchas no estén formadas o familiarizadas con la información que pueden manejar. Nuestra labor es formar a las familias lo suficiente para que sepan cuál es su papel en los centros y para sacar con ello el máximo partido".

- Responsable y director del proyecto iDEA, implementado en el centro educativo 5.AS

**Tabla 55.** Descripción del bloque de información: vínculo entre el proyecto iDEA y el centro educativo 5.AS

BLOQUES DE INFORMACIÓN	INDICADORES	ENTREVISTA AL RESPONSABLE Y DIRECTOR DEL PROYECTO iDEA
Vínculo entre el proyecto iDEA y el centro educativo.	Implementación, supervisión y valoración del proyecto iDEA en el centro educativo 5.AS.	¿Cuáles fueron los pasos y los requisitos para implementar las tabletas (proyecto iDEA) en el centro educativo?  ¿Cómo se realizó su seguimiento y su impacto en lo académico?
	Factores que dificultan la implementación del proyecto iDEA en el centro educativo 5.AS.	¿Cuáles son los factores que dificultan su implementación?  ¿Existe un conocimiento básico de la TIC del equipo docente?  ¿Hay reticencias a utilizar las tabletas por parte de los docentes?  ¿El proyecto se implementó de forma correcta para su buen funcionamiento?
	Formación para los docentes.	¿Cómo es la formación docente con respecto al proyecto iDEA?  ¿Cuál fue el nivel de participación de los docentes?

Fuente: elaboración propia

### **Implementación, supervisión y valoración del proyecto iDEA en el centro educativo 5.AS.**

Uno de los responsables de iDEA entrevistado deja claro que la implementación del proyecto no fue la adecuada por no tener el centro educativo las condiciones idóneas para ello. Este hecho no ha permitido alcanzar los objetivos plenos que se pretendía en un principio.

Es importante que el centro educativo cuente con la infraestructura necesaria para poner en marcha el proyecto. En este caso ni el entorno tecnológico ni la falta de material han favorecido su implementación. Asimismo, una de las

condiciones necesarias de un proyecto innovador, que en este caso no se ha llevado a cabo, es su seguimiento en el tiempo.

**iDEA:** "... este sistema se basa en tecnología nube multidispositivo (tabletas, portátiles, pizarras digitales, etc.) que permite trabajar sin conexión. Nosotros ofrecemos un entorno digital en las aulas para mejorar la calidad de la enseñanza e introducir las nuevas tecnologías.

La experiencia fue complicada y no se terminó de implementar bien el proyecto. Estuve un año haciendo el seguimiento [...] para la implementación del proyecto se necesita una buena infraestructura. El centro 5.AS es un centro peculiar [...] se hizo una apuesta muy fuerte, el año piloto funcionó bien, pero al segundo año se hizo la implantación real y surgieron muchas dificultades. La primera: no todos los alumnos tenían tableta (punto negativo). El centro no tenía las condiciones idóneas para implementar el proyecto. Los recursos los debe tener el centro y las tabletas las tienen que poner las familias. No hubo un buen seguimiento por parte del centro".

### **Factores que dificultan la implementación del proyecto iDEA en el centro educativo 5.AS.**

En este punto, es más que evidente, que un proyecto sin la unidad del profesorado y la comunidad educativa, sin voluntad de implicación ni las destrezas adecuadas para su correcta utilización, dificulta su viabilidad.

**iDEA:** "... hay un grupo de profesores que no se adaptan a nuestra plataforma. El director estaba muy contento con la plataforma y el proyecto, pero una parte del profesorado no. Para que sea viable el proyecto hace falta una comunidad educativa unida con el objetivo de favorecer los cambios. [...] hay algunos profesores que se implican y todo funciona bien y otros que no están por la labor o les cuesta más [...] esto dificulta la buena utilización de los medios de los que dispone. O no se utilizan de manera correcta".

### **Formación para los docentes.**

Todo nuevo proyecto implica una formación del profesorado previa para que se haga viable su aplicación de manera eficiente. El proyecto iDEA se caracteriza por su formación personalizada, que también ofrece a las familias y al alumnado que lo requieran, así como su coordinación permanente con el

centro. Por otra parte, el profesorado, las familias y la conectividad son factores que favorecen el desarrollo de este proyecto tecnológico.

**IDEA:** “Es una formación muy personalizada [...] se realiza una formación grupal, pero también se atiende a las necesidades de cada profesor. También se ofrece formación a los padres y a los alumnos que lo soliciten. Además, hay una coordinación permanente con el centro [...] que es un profesor [...] estamos en contacto continuo.

Las TIC es una herramienta que bien utilizada puede mejorar la educación, pero por sí mismas no son productivas [...] Este es uno de los problemas que hemos encontrado [...] hay diferentes factores que hacen que funcionen bien: profesor, familias y conectividad [...] que se trabaje bien. Nos encontramos con problemas [...] muchas veces son los alumnos los que se adaptan más rápidamente que los profesores y esto es un problema [...] hace falta poner más ganas”.

- Director del área educativa de la fundación FUHEM del centro educativo 6.MF

**Tabla 56.** Descripción del bloque de información: vínculos entre la fundación y la escuela 6.MF

BLOQUES DE INFORMACIÓN	INDICADORES	ENTREVISTA AL DIRECTOR DE LA FUNDACIÓN FUHEM
Vínculos entre la fundación y la escuela.	Función que desempeña la fundación y peso en las decisiones de cambio, transformación y renovación pedagógica.	<p>¿Cuáles son los principios del área educativa de la fundación FUHEM (educación+ecosocial)?</p> <p>¿Cuál es el plan estratégico pedagógico del centro educativo 6.MF (prácticas educativas, implementación del trabajo cooperativo, etc.?)</p> <p>¿Cómo es la organización entre la fundación y los equipos directivos de los centros?</p> <p>¿Cómo se decide la contratación del profesorado y desde dónde se contrata?</p> <p>¿Cómo se realizan los planes de formación docente?</p>

Fuente: elaboración propia

### **Función que desempeña la fundación y peso en las decisiones de cambio, transformación y renovación pedagógica.**

La fundación FUHEM es una organización que gestiona, coordina y apoya económicamente la implementación en sus centros educativos de diferentes iniciativas y proyectos pedagógicos. Para ello cuenta con un equipo de expertos que ayudan a implementar las líneas estratégicas de proyectos innovadores. Esto no implica que se reste autonomía a los centros educativos, sino que al contrario se fomenta.

**Director FUHEM:** "... nuestra tarea es implementar algunas líneas estratégicas, promover la formación de acuerdo a lo que nos demandan los centros. Nuestros colegios desde el principio destacaron por ser colegios bastante innovadores con todo lo ambiguo que pueda ser ese término.

## 5. Presentación y análisis de los resultados

La vinculación de la Fundación con los centros [...] se caracteriza por una gran autonomía de los centros para establecer sus proyectos pedagógicos [...] como director del área educativa [...] hacemos fundamentalmente tres cosas: aspectos que tienen que ver con la gestión [...] nos reunimos continuamente para debatir si es interesante un proyecto, si es interesante que todos participemos [...] hemos consensuado que el aprendizaje cooperativo ahora es una vía importante [...] desde aquí lo apoyo económicamente, también en la organización.

Las señas de identidad [...] del colegio FUHEM [...] en primer lugar, está una visión de la realidad muy crítica [...] la participación de la comunidad educativa [...] creemos en la participación de todos los estamentos [...] entendemos que el currículo tiene que contemplar [...] toda la problemática ecosocial”.

- Familias del centro educativo 3.A Reunión informativa de los grupos de voluntarios.

**Tabla 57.** Descripción del bloque de información: papel que desempeñan las familias en el centro educativo 3.A

BLOQUES DE INFORMACIÓN	INDICADORES	ENTREVISTA A LAS FAMILIAS
Papel que desempeñan las familias.	Participación de las familias con el centro educativo y percepción sobre la pedagogía implementada.	¿Cuál es el vínculo de las familias con el centro educativo (participación)? ¿Qué destacarías de las prácticas educativas que lleva a cabo el centro educativo?

Fuente: elaboración propia

### **Participación de las familias con el centro educativo y percepción sobre la pedagogía implementada.**

Dentro de las CdA, en el centro educativo 3.A, se establece la comisión de voluntariado que se encarga de establecer y gestionar todos los voluntarios que van a participar en los grupos interactivos. En total hay inscritas en torno a 40-50 personas. A esta sesión han acudido 25 de ellas de las cuales una parte formará el grupo de voluntarios del curso escolar. Dentro de los voluntarios confluye una amplia diversidad social: madres, padres, abuelos, profesores, alumnos de instituto, maestros de otros centros escolares en activo, etc.

En esta reunión se entrevistó a algunas de las madres del alumnado de cuya implicación en la comunidad escolar y apreciaciones sobre la pedagogía implementada podemos destacar, en primer lugar, su sentimiento de pertenecía a la comunidad educativa, y en segundo, la valoración positiva del trato que reciben sus hijos, de la calidad de la enseñanza, la diferente forma de trabajo, así como el aprendizaje participativo.

**Madre.1:** "... es importante saber qué hacen los niños en la escuela [...] cómo les enseñan [...] qué proyectos tienen. Aquí formamos parte del centro y colaboramos activamente en la educación de nuestros hijos".



## 5. Presentación y análisis de los resultados

**Madre.3:** "... lo que más valoro de la escuela es que los niños tienen la oportunidad de aprender desde la participación [...] el trato que reciben. La implicación de las familias y que podamos participar en la educación del conjunto [...] formamos parte de la escuela.  
... los niños tienen las herramientas necesarias para poder integrarse con total normalidad al instituto [...] aquí se les da la oportunidad de trabajar y aprender de forma distinta".

**Madre.4:** "... elegí traerlos a esta escuela por la calidad de la enseñanza y la forma de trabajar que tienen.  
Mis hijos van muy contentos al colegio y con ganas de aprender [...] yo también participo en su aprendizaje".

**Madre.4.3.2.1:** "... no queremos que nuestros hijos sean evaluados con un simple número [...] creemos en este sistema y nos gusta".

## **Capítulo 6.**

### **Discusión de los resultados**

## 6. INTRODUCCIÓN

Una vez presentada la construcción pedagógica singular de cada uno de los centros educativos participantes a través de la información obtenida, en gran parte, por las entrevistas realizadas al equipo directivo, a los docentes y a los agentes externos participantes, vinculados de muy diversa manera a los proyectos educativos de los centros y, contando con la información documental y la observación con la que se complementa el estudio, destacaremos a continuación los aspectos más relevantes extraídos de ella, así como aquellos que puedan suscitar cierta controversia. Cabe precisar que la información recogida de los informantes y la de los documentos de centro son coherentes y, por tanto, estos últimos no añaden más información que la aportada por los primeros. En cuanto a la observación, dado su carácter limitado, poco puede añadir al grueso del estudio. De manera que centraremos fundamentalmente las discusiones, por su mayor aportación y riqueza, en la información recogida por los entrevistados de la comunidad educativa.

Como es evidente, de la lectura de los resultados y planteamientos previos de esta investigación emergen ideas y aspectos controvertidos que llevan a la discusión y puesta en reflexión de las prácticas, ideas y hechos asumidos o naturalizados por las instituciones escolares que pueden no resultar tan idóneos para el éxito educativo como la tendencia general espera de ellos; de la misma manera que, en sentido contrario, se consolidan y refuerzan acciones de gran aprobación en el seno de la comunidad escolar. Puntos, todos ellos, que desgranaremos a continuación y que abren un rico debate en torno a la rigurosidad y cuidado en la interpretación del discurso elaborado por el conjunto de lugares comunes, creencias y aseveraciones en torno a los principios que se consideran imprescindibles para el logro de los proyectos educativos y que pueden no ser tan adecuados y satisfactorios como se espera de ellos.

### 6.1. DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES DESDE LA PERSPECTIVA DEL EQUIPO DIRECTIVO.

De los resultados extraídos de las entrevistas a los directores de los centros escolares, en concreto, la que atañe a la estructura interna y organizativa de los centros educativos, considerada como uno de los ejes fundamentales para la gestión eficiente, tanto de los recursos materiales como de los recursos humanos de estos, se infiere que su organización y gestión es uno de los pilares para la implementación de prácticas dirigidas a la transformación e innovación de estos a la vez que para el establecimiento de lazos de cohesión y coordinación entre la comunidad educativa (Fullan y Hargreaves, 1999; Hargreaves y Fink, 2008), cuyo fin se encamina al ejercicio de buenas prácticas como condición necesaria para la consecución de los logros pretendidos. Ahora bien, esta misma estructura organizativa presenta diversas formas de gestión de los equipos directivos, de entre los que podemos destacar tres **estructuras organizativas**.

En primer lugar, englobamos los centros educativos 1.W y el 3.A, cuyo funcionamiento estructural organizativo presenta similitudes. En cada uno de ellos se utilizan formas distintas de nombrar, reorientar y establecer la filosofía educativa, aunque en ambos bajo un mismo prisma educativo. Desde esta perspectiva, la elección del equipo directivo se realiza de forma abierta y por votación pública, el claustro se considera una herramienta pedagógica participativa eficiente, y se trabaja con un currículum ampliado. En estos centros, en los que el trabajo realizado por el equipo directivo presenta una participación democrática de la comunidad docente con ausencia de jerarquía vertical, se logra una mayor efectividad en la implementación de líneas pedagógicas de actuación comunes, gracias a una visión pedagógica unificada del profesorado que, además, se va consolidando a medida que se avanza en el tiempo. En consecuencia, consiguen que sus señas de identidad educativas sean más visibles para la sociedad y al tiempo refuerzan su proyección socioeducativa.

En este sentido la investigación ha puesto de manifiesto las ventajas del liderazgo distribuido, por su carácter colegiado en la toma de decisiones (Spillane, 2013; Harris, 2013; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Gurr, 2014; Klar, 2012; Moral et al., 2016) y por su contribución en la creación de entornos escolares de cooperación y apoyo entre los profesores, que incide en una mayor implicación en los objetivos de los centros educativos y, por tanto, en un mayor impacto pedagógico (Hallinger, 2015; Hallinger y Heck, 2010; Leithwood, 2009; Murillo y Krichesky, 2015).

Por otra parte, se agrupan los centros educativos 2.M, 4.STB y 6.MF, por seguir todos ellos una estructura organizativa muy similar (la elección del equipo directivo se configura por libre designación; los coordinadores o subdirectores de etapa son los encargados de transferir la información al resto del profesorado; los claustros, en gran medida, abordan temas pedagógicos de interés; y la implementación de un currículum ampliado de muy diversa índole depende de cada uno de los centros) en la que se puede apreciar que, aun con la existencia de una jerarquía vertical educativa muy marcada, logran establecer con éxito los mismos fines educativos que los centros nombrados anteriormente, el centro educativo 1.W y el 3.A. Esto puede tener sus razones en que una mayor dedicación de los equipos directivos a la labor pedagógica, así como a la promoción y gestión de la enseñanza tendrá mayor repercusión sobre los aprendizajes y la labor educativa de la escuela (Robinson et al., 2014; Bolívar, 2015).

Por el contrario, el centro educativo 5.AS, muestra una estructura organizativa débil, con un división importante de la comunidad educativa, en la que la elección del equipo directivo se hace por votación y cada órgano tiene la función que le concierne por normativa; los proyectos educativos se aprueban por votación en los claustros, y la dirección y la comisión de coordinación pedagógicas intentan establecer unas líneas comunes de actuación. En este caso, las intenciones y los proyectos de innovación y mejora educativas propuestos por el equipo directivo quedan al albur de la implicación de la comunidad educativa, con un compromiso parcial que dificulta o incluso llega a

impedir el establecimiento de líneas comunes de actuación pedagógica y de transformación.

En este punto y como recordatorio, una vez consideradas por parte de la dirección de los centros educativos las líneas de actuación en materia de estructura organizativa y gestión de los equipos humanos, y de los proyectos pedagógicos, se puede corroborar que dicha estructura, así como las directrices de acción educativas emanadas desde el equipo directivo, tienen un impacto directo, más o menos eficiente, en las acciones y decisiones educativas del conjunto del equipo docente; en concreto, en diversos aspectos como el relacionado con la implementación de proyectos y prácticas que impliquen cambios pedagógicos perdurables y que obtengan una evaluación positiva (Bolívar, 2015, Murillo y Krichesky, 2015). De manera que la configuración de los equipos directivos y el sentido de sus acciones influyen en gran medida en el proceso de implementación y consolidación de las prácticas educativas proyectadas, de la misma manera que vendrán a reforzar el modelo de escuela que se pretende promover.

Si bien aquellos centros cuyos principios pedagógicos son asumidos por la mayor parte de la comunidad educativa y tienen un equipo directivo fuerte con unas líneas de actuación e identidad bien definidas estarán en mejores condiciones para promover, implementar y desarrollar prácticas y experiencias educativas innovadoras de éxito, no es menos cierto que no es ésta condición suficiente para ello. De lo que sí queda constancia es de que una dirección débil y un equipo poco cohesionado en torno a la línea pedagógica marcada verá mermadas las posibilidades de desarrollo de los proyectos educativos precisamente por esa falta de implicación y consenso. Cabría pues indagar sobre qué otros elementos pueden ser, además, necesarios para favorecer la proyección de propuestas innovadoras e incluso ahondar en el grado de dependencia entre ellos, así como su grado de ponderación en el conjunto de elementos implícitos para sustanciar, con mayor eficacia, las posibilidades que todo proyecto pedagógico pretende alcanzar.

En esta misma línea y como venimos repitiendo, dado que la estructura organizativa y la gestión de los equipos directivos son una herramienta esencial para favorecer la transformación de los centros educativos, se nos plantea la cuestión de si la tendencia actual, la orientada hacia la democratización de la escuela y la participación del conjunto de los agentes implicados en la comunidad escolar, favorece la dirección, organización y desarrollo de proyectos (Feito, 2000) y, por consiguiente, ayuda a implementar y consolidar los proyectos educativos que se planteen. Es decir, se cuestiona con este planteamiento si es posible casar una dirección fuerte, cuya acción cobra gran protagonismo, con la cada vez más evidente integración del conjunto de los agentes participantes en la comunidad escolar, en un entorno sistémico de responsabilidades compartidas y cada vez más abierto. De modo que, cabe cuestionarse si la actual tendencia hacia la democratización organizativa de los equipos es la vía más idónea, trascendiendo su carácter participativo, para emprender proyectos y desarrollarlos; como también, la mayor o menor incidencia de la profesionalización de la dirección si atendemos a las *Conclusiones del Consejo sobre liderazgo educativo eficaz*, que así como otras investigaciones (García, 2015) han señalado que, a diferencia del entorno europeo, el modelo directivo español no está profesionalizado. En conjunto, desde la perspectiva de que una buena preparación directiva influye significativamente en su labor y en la colaboración de los equipos docentes (Darling-Hammond et al., 2007; Orphanos y Orr, 2013; Tintoré, 2017).

Otro aspecto destacable para el buen funcionamiento de los proyectos educativos es la importancia que los equipos directivos otorgan a la **selección y formación del profesorado**. En cuanto al primero, la selección del profesorado, quedan al margen, como es evidente, las instituciones escolares públicas cuya selección está sujeta a un procedimiento de asignación informático ordinal (en el caso de las interinidades) y a una elección voluntaria de centros (en el caso del funcionariado de carrera); y no así los centros privados y concertados, por su carácter discrecional en la selección de candidatos. Se puede añadir, sin entrar en el debate que ha suscitado esta cuestión, que en la enseñanza pública y en determinadas circunstancias se ha abierto la vía a la selección por parte de las direcciones de los centros.

Según el parecer de los equipos directivos, en la selección del profesorado cobra gran importancia la identificación con las señas de identidad y los proyectos pedagógicos del centro educativo, ambos susceptibles de crear vínculo, compromiso y adhesión a la institución, y que en conjunto otorgan estabilidad al proyecto. Por esta misma circunstancia, es más que evidente el interés y pretensión de conformar plantillas estables en virtud de la estabilidad de los proyectos. Ahora bien, lo que parece emerger de esta idea, la existencia de una correlación entre la estabilidad de la plantilla y la estabilidad del proyecto, plantea, cuando menos, un debate que requiere para su esclarecimiento de un estudio comparativo complejo, en la práctica inasequible, por la imposibilidad de poner en paralelo dos supuestos idénticos en los que cambie esta única variable, dada la cantidad de factores cruzados intervinientes en el devenir de cada proyecto. No obstante, el planteamiento entre la estabilidad de la plantilla como garante de la implementación, desarrollo y mantenimiento de nuevas prácticas educativas para la transformación e innovación de los centros educativos y la dificultad de emprender proyectos con plantillas interinas más cambiantes queda por demostrar.

En definitiva, lo que se asume como una ventaja, una palanca para el progreso, puede, en otras circunstancias o contextos educativos distintos, ser un obstáculo que impida poner en marcha nuevos proyectos educativos que necesiten de la implicación de la toda la comunidad docente. Es decir, lo que se pone en entredicho es que las plantillas fijas faciliten el desarrollo y permanencia de los proyectos educativos; como si la relación laboral fuera directamente proporcional a la relación de implicación en un proyecto o hubiera correlación entre estos dos factores.

En cuanto al segundo punto, la formación del profesorado específica y dirigida a los equipos docentes con un plan formativo previsto y diseñado en adecuación a los proyectos educativos que cada centro desee implementar y desarrollar es una parte de la formación permanente del profesorado que no puede desatenderse. En este sentido, las direcciones de los centros educativos participantes, salvo uno de ellos, el 5.AS, han coincidido en su relevancia e



inciden en el valor estratégico de este impulso formativo para la buena dirección, desarrollo y consistencia de los proyectos. Aprecian estas acciones clave que favorecen la integración de nuevas prácticas en el proyecto, así como las destrezas que posibiliten modificar las prácticas pedagógicas con el fin de adaptarse a las nuevas necesidades de cada uno de ellos, o bien, trabajar en el desarrollo de nuevas propuestas educativas con el fin de innovar y mejorar la calidad educativa en su conjunto más amplio. En consecuencia, pocos son los esfuerzos, si aceptamos que los recursos humanos son el motor del cambio de las escuelas (Fullan y Hargreaves, 1999), para que los equipos de trabajo dispongan de todos los medios a su disposición para actualizar sus conocimientos, adecuarlos al contexto y dedicar el espacio y tiempo necesarios para ello.

Por consiguiente, la formación del profesorado se posiciona como una actuación esencial y pragmática para encauzar el conocimiento a las necesidades concretas, dirigir los esfuerzos en la dirección adecuada a los proyectos o prácticas educativas que estructuran el modelo de acción, y lograr con ello el máximo aprovechamiento de los recursos humanos y materiales adecuándolos a los fines últimos, la calidad de la enseñanza y el éxito educativos que, definitivamente, caracterizarán la identidad de un modelo de escuela afín a la identidad de cada uno de ellos. En este punto, la idea de una formación “centrada en la escuela”, más próxima a las realidades de cada centro educativo, aboga, como alternativa, por centrar la formación de acuerdo a su valor funcional en las innovaciones y proyectos específicos de cada uno de ellos (Elliott, 1990; Rueda, Schmelkes y Díaz-Barriga, 2014). Sin embargo, y aunque pueda parecer obvio, cabe destacar lo imprescindible de la participación de toda la comunidad educativa en la formación; pero, sobre todo, aspirando a que su obligatoriedad sea dispensada por la voluntad y compromiso individual y colectivo con el proyecto pedagógico. Proyecto que, cuanto más participativo, plural e integrado, más consistente y libre de obstáculos quedará para su pleno desarrollo. Esto mismo hace referencia a la cultura del profesionalismo interactivo (Fullan y Hargreaves, 1999; Stoll y Fink, 2004; De la Herrán y Paredes, 2008), una cultura mediante la cual los docentes adquieren mayor responsabilidad y compromiso con la comunidad, con los

proyectos y, en definitiva, con la escuela; y que, a su vez, genera un alto grado de satisfacción con la profesión docente y fortalece el sentido de profesionalidad (Fullan y Hargreaves, 1999; Manso y Moya, 2019).

En suma, la formación del profesorado responde al carácter y modelo de escuela al que pertenece, es decir, es propia de un contexto determinado, de un momento concreto y de un proyecto pedagógico característico que en conjunto favorece la consolidación del carácter e identidad del centro educativo; hecho que supuestamente redundaría en su mejor desempeño. En este sentido, la participación de la comunidad docente en la formación y su implicación en los proyectos pedagógicos circunscritos a la escuela a la que pertenecen se convierte en una herramienta capaz de paliar las deficiencias de los centros educativos y proporcionar los recursos necesarios para su transformación (Fullan y Hargreaves, 1999; Elliot, 1990; Skinner, 1978; Ken y Fox, 1980).

Esta formación *ad hoc* puede confrontarse con la ingente oferta formativa específica para la formación autónoma del profesorado, aquella dirigida a perfeccionar o incluso paliar las deficiencias de conocimiento en algún tema concreto. Sin embargo, desde la dirección se promueve la formación ligada a los proyectos del centro procurando que su realización sea en el propio ámbito escolar (Messiou y Ainscow, 2015), desde la convicción de que esta formación concreta “hace escuela”, cohesiona y fomenta el trabajo en equipo. Es decir, el ejercicio formativo para el desarrollo e integración de proyectos en los centros escolares tiene un doble valor: es propedéutico y aglutinador de la colectividad. De manera que, si bien la formación autónoma es asimismo parte de la formación permanente, las direcciones parecen no dedicarle demasiada atención quizá porque las aportaciones de esta tradición formativa ligada a cursos aislados no parece haber contribuido sustancialmente en la mejora de la práctica docente en las escuelas (Rueda et al., 2014), o quizá desde la convicción de que el enriquecimiento personal si no es compartido queda encapsulado.

Otro de los aspectos considerados por las direcciones de los centros es el de la información obtenida a través de las **evaluaciones internas y externas**, por su consideración de barómetro pedagógico. Cabe señalar en este particular, que el carácter polisémico de las evaluaciones abarca matices muy diversos y múltiples formas de interpretación; pero, obviamente, como herramienta pedagógica que son, permiten valorar cuantos aspectos se consideren relevantes para emitir juicios fundamentados sobre el proceso educativo (Imbernón, 1993) como, por ejemplo, el empleo de la investigación y evaluación dentro de las aulas que permita elaborar estrategias y métodos de enseñanza que mejoren el proceso (Stenhouse, 2003). Por eso, a colación de lo anterior, cada uno de los centros educativos participantes atribuye a estas evaluaciones un sentido diferencial enfocado a sus objetivos.

Todos los centros educativos participantes coinciden asimismo en la valoración positiva de las evaluaciones internas que se llevan a cabo; sobre todo por su carácter informativo sobre la marcha de las prácticas y los proyectos educativos implementados, así como de precisiones más detalladas de cuyos datos poder extraer información relevante de carácter valorativo y pragmático que sirvan para estimar y/o modificar algún aspecto (González, 2008); además, y en un plano más amplio, se valoran como medio alternativo a los sistemas de rendimiento de cuentas externas por sus posibilidades para la creación de un ente de responsabilidad educativa efectiva (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016; Bolívar, 2015), así como también por su repercusión en el cambio hacia prácticas orientadas a la inclusión (Azorín et al., 2017).

En este sentido, todos los centros educativos participantes coinciden en el valor de las evaluaciones internas de centro como indicadores necesarios para la valoración del proceso educacional en un amplio espectro de factores.

Otra cosa muy distinta sucede en lo referido a las evaluaciones externas. Existen en este punto discrepancias y posicionamientos diversos a la hora de interpretar las pruebas y los resultados obtenidos. En general se relativizan, y la información que estos aportan de ningún modo son motivo para alterar o modificar sus prácticas, desde la perspectiva de que estas pruebas del

rendimiento escolar o de rendición de cuentas no contribuyen a valorar la totalidad de aspectos que intervienen en la construcción de un sistema escolar inclusivo, especialmente los referidos a la diversidad y complejidad contextuales, desligando en consecuencia el principio de calidad del de equidad (Echeita, 2013; Murillo y Krichesky, 2015; UNESCO, 2017; Azorín et al., 2017; Arnaiz, 2019a) e ignorando, además, el valor de la diversidad como fuente de riqueza (Barth, 1990; Stainback y Stainback, 2007).

Se pone de manifiesto, en consecuencia, que las pruebas externas realizadas por la Administración, enfocadas exclusivamente a los resultados, no son de especial interés para los centros, o tienen un interés relativo para estos, desde el mismo instante en que no valoran otros aspectos educativos, conocimientos y habilidades adquiridas por el alumnado, lo que reduce el valor de la prueba a un aspecto muy concreto del plano educativo que, por largo, abarca mucho más que la aprehensión de contenidos; además, difícilmente los resultados que arrojan estas pruebas pueden atribuirse al grado de calidad educativa del centro, ni ayudan a desvelar el impacto de los modelos de escuela que traemos a colación: aquellos transformacionales o innovadores. Por tanto, se ponen en entredicho los ránquines que, en base a este parámetro, construyen el artificio de las mejores escuelas que muy lejos queda de adecuarse a la realidad educativa escolar y los esfuerzos de cambio que se están llevando a cabo (Slee, 2012). Felicidad, tolerancia, respeto, sentido crítico, entre otras, serían variables a considerar en otra escala de valores que aportaría mucho más a las buenas prácticas educativas y al bienestar social, y por supuesto ayudarían a reorientar el verdadero sentido de la educación. De manera que la discusión recae precisamente sobre el valor de esta injerencia fiscalizadora, las evaluaciones externas, cuyo único objeto se reduce a la clasificación ordinal de resultados, sin importar qué otros factores subyacen a la educación.

Otra cuestión es la del encaje de las **familias** en las escuelas. Sobre este respecto, y a modo de recordatorio, los centros educativos 1.W y 6.MF afirman tener una relación de cooperación puntual con ellas en el desarrollo de algunos proyectos; no así los centros 2.M, 4.STB y 5.AS, en los que no existe tal cooperación y solo colaboran cuando se las requiere; por último, y únicamente

en el centro 3.A, las familias son un actor fundamental para la implementación del modelo de escuela que representan.

De todo ello se destila que, muy a pesar del auge de la conciliación escuela-familia, su posicionamiento, su relación y papel en la comunidad escolar, es uno de los ejes vertebradores de la educación; no obstante, es un hueco todavía por cubrir. De hecho, que la familia y la escuela estén abocadas a entenderse y cooperar, dado que ambas son corresponsables en la educación, es una realidad incontestable. Esto se fundamenta en que la familia forma parte de la comunidad educativa desde la conceptualización de *comunidad* entendida como un grupo de personas que comparten unos objetivos, unos intereses e ideas comunes. Por ello, la configuración de una educación sólida y de calidad pasa por un trabajo conjunto en el que las familias deben estar presentes y participar en su más amplio sentido con el objetivo de afianzar y mejorar la educación (Chacón et al., 2008; Stainback y Stainback, 2007; Romero, 2010; Álvarez y Osoro, 2014).

Ahora bien, falta ver cómo se sustancia esta relación y qué límites o grado de implicación se consideran pertinentes para que la relación sea favorable a la empresa que se persigue. En este aspecto, y aunque el grado de presencia y participación de las familias en las comunidades escolares varíe sustancialmente de un centro a otro (en algunos su papel queda relegado a mera función de apoyo y organización de actividades extraescolares, o a la colaboración en actividades diversas fuera del ámbito educativo; en otros, su integración e implicación es mayor) lo que es destacable es que la sobreponderación que los entrevistados otorgan a su papel no parece corresponderse con la realidad observable, es decir, existe una gran diferencia entre el ideal imaginado y el ideal representado; si a ello le añadimos que en la encuesta *Debate Docente* (2018) diseñada y realizada por el Proyecto Atlántida, la Fundación COTEC y la REDE (sobre las características esenciales que se esperan de un docente), la opción “capacidad de relación con las familias y el entorno” es una de las opciones, sobre una batería de nueve, a la que los docentes le otorgan menos importancia, elegida tan solo por un 28% de los encuestados, la idea puede quedar aún más clara.

Desde esta perspectiva se pone en cuestión si realmente la colaboración de las familias es un eje fundamental para mejorar la educación y, de serlo, cabría saber en qué grado su implicación ayuda en la implementación, la proyección, y seguimiento de nuevos proyectos pedagógicos para su buen funcionamiento. A partir de este supuesto, se podría ahondar en el grado de implicación y el papel que les corresponde a estas como miembros de la comunidad educativa, pero también, sobre sus derechos y obligaciones, sobre su participación efectiva y sobre si su participación está en condiciones de igualdad con respecto a los otros miembros de la comunidad educativa.

Por otra parte, una de las grandes ausencias generalizada del conjunto de centros escolares objeto de estudio, debido en gran parte a su visión un tanto hermética de la escuela en tanto unidad autosuficiente para dar cobertura total a sus proyectos y objetivos, salvo aspectos puntuales, ha sido el hecho de no plantear el **trabajo en red de escuelas** como oportunidad para dar mayor cobertura y soporte a sus proyectos o para expandir sus relaciones al ámbito de la comunidad local. De hecho, las intervenciones externas no han ido más allá de la participación o colaboración en algún proyecto concreto y puntual con alguna asociación, fundación o con algún otro centro escolar.

En esta línea, una de las notas que caracterizan a estas organizaciones en red es su continuidad y colaboración intensiva, cosa que no caracteriza a los proyectos colaborativos en los que han participado los centros de este estudio y, por tanto, no pueden entenderse como trabajo en red. Tampoco, por otra parte, las exploraciones en el ámbito formativo como fuente nutritiva, pero sin vocación de intercambio, por no trascender de la mera relación interesada para cubrir unas necesidades concretas, puede entenderse como propias del trabajo colaborativo e intercambio de experiencias en los términos de una colaboración en red de centros cuyas virtudes, como “organización viva que aprende”, se funda en el profesionalismo interactivo; es decir, en el enriquecimiento profesional fruto de la participación y a su vez estímulo para la creación de conocimiento y de experiencias innovadoras (Hernández y Navarro, 2018; Domingo y Gómez, 2014) al crear un sistema de relaciones profesionales más allá del entorno escolar (Parrilla et al., 2018) y que en las experiencias estudiadas no se da.

Asimismo, en cuanto a los diversos factores que dificultan la puesta en marcha de redes escolares en el ámbito español se pueden destacar: un estado muy incipiente de su implementación, una escasa cultura de la colaboración, la falta de impulso gubernamental así como de incentivos (Azorín y Muijs, 2018) y, además, la identificación de la escuela misma como límite de la acción y resolución de problemas sin reparar en la interdependencia de estas y, por ende, de las ventajas de las redes para adoptar soluciones conjuntas (Arnaiz et al., 2018).

Por otra parte, y en un plano estrictamente especulativo, quedan abiertos a interpretaciones otros planteamientos como el de si las altas expectativas que las escuelas ponen en sí mismas o sus marcadas señas de identidad son factores que dificulten la adscripción a una red de escuelas; por autoconfianza en el primer caso, por quedar difuminado su prestigio y emblema institucional en el segundo o, por falta de ética colaborativa en ambos casos.

Otra cuestión es si solo cobran sentido en entornos desfavorecidos o en situaciones desesperadas en las que las escuelas por sí mismas no son capaces de dar respuesta a la complejidad que se les presenta o, de si es una aspiración global que compete a todas las escuelas y en consecuencia finalmente acaben perteneciendo a una red.

Por último, y en un extremo, cabe cuestionarse si el bajo índice de implementación de redes de escuela en nuestro país se debe al desconocimiento de la amplitud y despliegue de posibilidades que estas ofrecen y que así recoge la literatura científica: su valor para la innovación y mejora educativas (Daly, 2010; Elmore, 2007; Huberman 1995; Lieberman y Grolnick, 1996; Katz et al., 2008, 2009; Katz y Earl, 2010; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016), favorecer la inclusión socioeducativa (Civís y Longás, 2015), las ventajas de compartir recursos al abrirse a otras organizaciones (Muijs et al., 2010) y su gestión más eficaz (Azorín y Muijs, 2018), su capacidad por suministrar desde la escuela un servicio total que cubra las necesidades sociales, psicológicas y de salud (Sailor, 2002; Muijs et al., 2010); o si se debe a su reciente emergencia y falta de impulso e incentivos, o si también pueden operar otros factores como la acomodación y reservas ante un exceso de

trabajo que sin una clara perspectiva regulatoria queda relegada a la iniciativa de cada centro y en consecuencia a la voluntad del conjunto de sus integrantes.

### 6.2. DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA COMUNIDAD DOCENTE

El principal actor del proceso educativo en el seno de las instituciones escolares es, sin discusión, el profesorado, como asimismo es el primer factor de repercusión en los resultados escolares (Leithwood, 2006; Bolívar, 2014; Hargreaves y Shirley, 2019). Su cometido no se reduce a la práctica docente, sino además, a la gestión de las aulas, cuya labor implica administrar adecuadamente los medios físicos y materiales didácticos, así como la relación con el equipo directivo, el docente, el alumnado y las familias; conjunto de actuaciones que, directa o indirectamente, fortalecen las bases de acción que originan las microtransformaciones de los centros educativos y, más ampliamente, ayudan a configurar la singularidad de los centros educativos, a consolidar su carácter y a imprimir las señas de identidad de un proyecto común, consolidando con ello la creación de unos vínculos fundados en una ética colaborativa que estimulan la participación de la comunidad educativa (Hargreaves, 2003; Stainback y Stainback, 2007).

Cabe por ello destacar la relevancia del ejercicio docente ya que representa con sus prácticas la parte tangible del modelo educativo de centro que se persigue y cuyo desarrollo depende en gran medida de este. La comunidad docente, en este sentido, afianza e implementa con sus prácticas los proyectos pedagógicos de los centros. Supone, por tanto, la palanca para el cambio y culminación de los proyectos que dependen, definitivamente, de su implicación y posición en ese equilibrio de fuerzas entre la **práctica docente** y la organización y gestión de la comunidad educativa (dirección y liderazgo educativos) desde la premisa de que los retos educativos son patrimonio del conjunto de intervinientes en la comunidad educativa (Civís y Longás, 2015); ambos, la práctica docente y el liderazgo, reconocidos como los dos principales factores en orden de repercusión en los resultados escolares (Leithwood, 2006;



Bolívar, 2014; Hargreaves y Shirley, 2019) y en consecuencia potenciales ejes para la innovación y transformación de los centros educativos. Cambios necesarios no exclusivamente para la adecuación a las necesidades educativas, sino para actualizarlos a las demandas de otras índoles de la sociedad actual. Esto implica asumir, por el conjunto de profesionales, la necesidad del cambio, así como la reflexión en torno a la aplicación práctica de la acción investigadora, el trabajo colaborativo y la incorporación de otros protagonistas (Hargreaves, 2003; De la Herrán y Paredes, 2008) que en conjunto conforman las bases del profesionalismo interactivo o colaborativo, y que a su vez caracterizan las comunidades profesionales de aprendizaje cuyo capital social se funda en la colaboración de los docentes como mejor respuesta para el aprendizaje del alumnado (Hargreaves y O'Connor, 2018); pero también, un aprendizaje interactivo, integrado, observacional y reflexivo de la experiencia colectiva fundado en la naturaleza dialéctica del conocimiento (Bruce y Russell, 1992) que se constituye en elemento profesionalizador (Latorre, 2005) y favorece la toma de decisiones colegiada y consensuada sobre las acciones pedagógicas (Colmenares y Piñero, 2008).

En este punto cabe referir que tan solo los centros 1.W y 3.A tienen consolidada esta triangulación investigación-acción-formación, la del docente como investigador de la práctica individual y colectiva, y creador de proyectos innovadores (Imbernón, 2012), junto con otros miembros de la comunidad educativa o de fuera de ella como "coinvestigadores" (Abero et al., 2015). Una última precisión, para no dar pie a interpretaciones desviadas, es que los otros centros (2.M, 4.STB, 5.AS y 6.MF) también reflexionan sobre la acción, pero sin el grado de intencionalidad y sistematización (Anderson y Herr, 2007) con que lo hacen los primeros y es ahí donde estriba la diferencia.

Sin embargo, la construcción de estos cambios, y su consolidación y adecuación constantes a la coyuntura e imponderables del proceso, conlleva asumir por parte de los equipos docentes, quienes son en su más amplio sentido los responsables últimos de transferir la teoría y proyectos a la práctica, el sentido de responsabilidad de su papel colectivo, pero a su vez desterrar la idea de que la calidad y éxito escolares dependen solo de su acción, ignorando

con ello la importancia que la organización, los recursos y cultura escolares tienen en el complejo sistema de la educación o, en definitiva, la importancia de la labor conjunta de la comunidad educativa (Flecha y Puigvert, 2002; Fernández Enguita, 2017; Magro, 2019).

Si bien el sentido de comunidad y el trabajo en grupo implica poseer una **estructura y organización** fuertes con un equipo directivo que promueva el liderazgo docente y la colaboración, no siempre existen mecanismos de impulso y de control que eviten disidencias que impidan llevar a cabo en toda su proyección los proyectos preestablecidos, es decir, que puedan no existir fidelidades al proyecto y que en consecuencia lo perjudiquen. De hecho, en uno de los centros educativos estudiados, algunos de los docentes no se involucran en los proyectos aun cuando la mayoría del profesorado sí lo hace.

Personalismos, individualismos y desacuerdos, también la competitividad, todos ellos legítimos, pueden malograr los proyectos o propuestas educativas. En conjunto, factores que contribuyen a la despersonalización de las escuelas, a una cultura de la enseñanza empobrecida y que limitan las posibilidades del sistema (Rosenholtz, 1989; Fullan y Hargreaves, 1999; Fink, 2008; Rey, 2008), por identificarse estas actitudes con una conciencia débil de la profesionalidad muy estrechamente relacionada con una visión reducida del alcance de la responsabilidad compartida (Bolívar y Luengo, 2019). Pero también, la idea de un liderazgo distribuido (Gronn, 2000; Spillane, 2006; Harris, 2009) mal entendido, o deficiente en su praxis, o incluso inexistente, puede estar en la base de ciertas actitudes de recelo ante un proyecto del que uno puede no sentirse partícipe y en consecuencia de un transfuguismo del proyecto colectivo al confort del aislamiento acostumbrado.

Circunstancias que entre otras, abren un debate en torno a la viabilidad de proyectos que nacen de arriba abajo (impulsados desde el equipo directivo) frente a aquellos que se originan por el consenso de la comunidad educativa; y también, en torno a cómo conjugar los intereses individuales y colectivos dentro de la profesión docente o cómo consolidar estructuras sólidas de colaboración cuando existen posiciones divergentes (Grossman, Wineburg y Woolworth, 2001; Krichesky y Murillo, 2018); o incluso, a cómo la orientación del liderazgo de la dirección puede incidir en la adhesión a los proyectos.

Esto tiene su razón desde el momento en que la mayor parte de las afirmaciones manifestadas por las plantillas docentes entrevistadas coinciden en la importancia y necesidad de integrarse en los proyectos para que estos funcionen; en este aspecto si el conjunto de creencias, valores y actitudes de los docentes determinan o se corresponden con el tipo de asociación deseado (Hargreaves, 2003), es deducible que la moción generalizada hacia la **colaboración y el trabajo en equipo** informan de la asimilación de la nueva cultura escolar y de trabajo regida por la colaboración y el trabajo cooperativo.

Sin embargo, no toda colaboración aporta efectividad a la educación y, además, se desconoce cuáles son las prácticas colaborativas que más benefician al aprendizaje (Reeves, Pun, Chung, 2017). Es decir, solo en ciertas condiciones la colaboración puede ser una estrategia para el aprendizaje colaborativo.

Por otra parte y según un gradiente de colaboración establecido en orden a sus relaciones de dependencia (Little, 1990; Fullan y Hargreaves, 1999; Krichesky y Murillo, 2018) la mayoría de los centros estudiados se queda en los primeros estadios, los de "coordinación" y "desarrollo conjunto de actividades y materiales", pasando únicamente al último estadio, "el del trabajo conjunto" (enseñanza en equipo, planificación, observación, investigación) y resolución conjunta de problemas, los centros 6.MF y 3.A, quienes asumen la corresponsabilidad y compromiso del trabajo colegiado que compete a toda la comunidad educativa (REDE, 2019). El primero, por la presencia de una dirección fuerte; y el segundo, porque estos mismos principios de responsabilidad compartida de la comunidad escolar son su sello de identidad.

Si por otra parte, una vez aceptada la importancia del proyecto común, prestamos atención a los rasgos y prácticas que caracterizan estos proyectos, la mayoría de estas últimas encaminadas a la promoción de metodologías activas, se aprecia que en gran parte de los centros estudiados existe una confluencia hacia los siguientes aspectos: el aprendizaje personalizado en función de los intereses y ritmos de aprendizaje; en cuanto a la organización del trabajo, los grupos cooperativos y la presencia de más de un docente en el

aula (esta última solo en el 2.M y 3.A); con respecto a la evaluación, el carácter continuo y flexible de esta; y por último, la apuesta por desterrar la competitividad y fomentar la colaboración.

Sobre la referencia a la presencia de más de un docente en el aula, cabe matizar que no hablamos de codocencia, entendida como una educación compartida entre docentes de igual estatus, sino de una relación de colaboración, normalmente en forma de soporte de un especialista a un tutor, que aun siendo un paso contra el aislamiento del profesorado no llega a la plenitud del “entre iguales” que adquiere la primera; teniendo en cuenta, además, que los beneficios de esta opción redundan en la naturaleza dialéctica y los procesos de retroalimentación del profesionalismo interactivo propios de las comunidades profesionales de aprendizaje (aprender unos de otros en la misma práctica) cuya mejor expresión en el ámbito de la práctica educativa es la codocencia; práctica inextricablemente relacionada con el espacio, al que más adelante se hará referencia.

Aprovechando la coyuntura, se podría discutir o cuestionar aquí que, si tan alabadas son las virtudes del trabajo colaborativo, cooperativo y correspondido, por qué queda relegado o se restringe este al intersticio de las clases, a ese nimio periodo que por su misma estructuración temporal parece responder a un aspecto menor, y no se desarrolla por el contrario en plenitud en el tiempo de la acción docente y en el espacio donde cobra sentido: en el aula. El por qué solo queda reducido a la parte decisoria y no extendido a la práctica quizá lo justifique esa larga tradición de aislamiento docente (Fernández Enguita, 2020). De este modo, tal y como se concibe, no parece que se le otorgue la importancia que merece, como tampoco parece que el consenso en la proclama de sus virtudes se deba a una verdadera asimilación del significado completo y posibilidades de este, sino más bien a la adhesión a una línea de fuerza, a una moda, a un cliché.

Asimismo, si atendemos a uno de los principios rectores de la educación, la inclusión, algunos estudios concluyen que una de las **metodologías** para su mejor alcance, por sus rasgos de flexibilidad, innovación, apertura y cooperación para atender a la diversidad del alumnado, es la del aprendizaje

cooperativo (Pujolàs, 2010, 2012); otros, también apuntan a la diversidad de planteamientos pedagógicos acordes a las necesidades educativas de la diversidad del alumnado y a las complejidades contextuales como fuente de riqueza para el propósito inclusivo (Booth et al., 2006) y para conjugar las acciones y los intereses individuales con los colectivos (Romero, 2010). Lo que no es desdeñable es el hecho de que todos los centros estudiados confluyan en el fomento de esta acción a través de metodologías activas de diversa índole que apuntan en esta dirección, a la inclusión como cualidad implícita en la educación. En definitiva, una perspectiva, una “gramática escolar” (Echeita, 2016) que, en términos de inclusión, los centros estudiados parecen tener bastante asumida.

En estrecha relación con lo anterior, sin entrar en precisiones entre el aprendizaje individualizado y el aprendizaje personalizado, observamos que acciones como la atención a los diferentes ritmos de aprendizaje (Waldorf y Montessori) o las guías de aprendizaje del proyecto EBI (4.STB), y la CdA, se enmarcan en esta corriente inclusiva, siempre de acuerdo a las posibilidades y márgenes de acción de cada uno de ellos. Además, la tendencia hacia la atención cada vez más personalizada (Pujolàs, 2010; Coll, 2016), a un personalizar sin separar ligado a la nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2016), se adapta a las características del alumnado en pro de la adquisición de aprendizajes más significativos (Dewey, 2010) siempre de acuerdo a los recursos de cada centro.

Por otra parte, el fomento del aprendizaje cooperativo, en frontal oposición a cualquier otro que fomente la competitividad, es uno de los puntos centrales de cada una de las escuelas estudiadas justificado por su repercusión en el aumento del nivel educativo de los alumnos en todas sus dimensiones, además de su potencialidad para el aprendizaje significativo (Slavin, 1985) y de todos los beneficios que genera la interacción por él favorecida. Punto de partida y principal impulso de estos proyectos innovadores.

Otros rasgos que se dan en alguno de los centros son los siguientes: no se utilizan libros de texto, o tampoco las TIC; no se imparten clases magistrales;

tienen un currículum ampliado vinculado a las artes; o poseen diferente estructuración de los tiempos de aprendizaje y de los espacios destinados a él.

Sobre este último, la importancia del espacio, del “tercer maestro” según Malaguzzi, como espacios proteicos en consonancia a la variedad de prácticas que faciliten su desarrollo y no supongan por el contrario un obstáculo a la codocencia o a las adaptaciones pertinentes que en este aspecto se requieran, no puede ser desdeñada. Pero no solo de las aulas, ya el informe *Clever Classrooms* del HEAD Project (Barrett et al., 2015) apuntaba la relación entre el buen diseño de las escuelas y el aumento del rendimiento académico de los alumnos. De modo que, con estas formas diferentes de actuación encaminadas a los mismos objetivos, la calidad, eficiencia y éxito educativos, no se pretende más que señalar la multiplicidad de prácticas educativas posibles así como la **estructuración de los espacios** destinados a ellas que de acuerdo a unas necesidades específicas, en clara relación con los principios que fundamentan cada proyecto, se entienden como más idóneas.

Sobre este aspecto puede ser ilustrativo indicar que tres de los centros (1.W, 2.M y 4.STB) tienen espacios adaptados a sus proyectos y, uno de ellos, el 6.MF, reconoce que los espacios se van quedando antiguos, no responden a los nuevos tiempos y que, en general, la arquitectura dificulta su implementación o su desarrollo en plenitud. Es decir, 4 de los 6 centros consideran la importancia del espacio en consonancia con los proyectos.

Asimismo, toda esta información recogida en torno a las características de los proyectos y prácticas educativas, transmitidas por los docentes y avalada por la mayoría de los directores es indicativa del trabajo unificado que hay detrás de la comunidad educativa y de las diferentes interpretaciones del currículum que han orientado sus proyectos de acuerdo a sus características contextuales y que a su vez definen sus señas de identidad (Bonafé, 1991; Gimeno, 2002; Stenhouse, 2003; De la Herrán y Paredes, 2008). En solo uno de los centros, el 5.AS, se evidencia la disparidad entre las respuestas de ambos, en las que mientras la dirección destaca el proyecto del centro, el equipo docente o no lo menciona o destaca sus problemas o incluso manifiesta posiciones contrarias.

Todo esto incide en la importancia, ya tratada con anterioridad, no solo de la implicación de toda la comunidad educativa, sino también del acuerdo y compromiso necesarios para la prosperidad de los proyectos.

Por otra parte, son múltiples los estudios y existe una gran evidencia empírica que relaciona la **participación de las familias** en los centros educativos con los beneficios que proporciona; en concreto en varios aspectos como son, la mejora del rendimiento académico (Jeynes, 2011) y la convivencia, la reducción del absentismo; como además, los propios que afectan al conjunto del centro escolar y a las familias. Beneficios, pues, que repercuten en toda la comunidad escolar: los alumnos, la escuela y las familias (Grant y Ray, 2013). De manera que, esta relación es considerada como un índice de calidad educativa por sí misma; sin embargo, muy a pesar de los beneficios de la implicación de las familias, se observa que su participación real y efectiva se reduce a un ámbito muy restringido dentro del margen de sus posibilidades. Esto entronca con la percepción y valoración, más allá de la realidad práctica, que los docentes manifiestan sobre el papel de las familias en el seno de la comunidad escolar.

Aunque las diferentes declaraciones apuntan unas, a la complejidad que significa el trabajo con ellas o al escaso trabajo conjunto y, otras, a eufemismos del tipo “*no hay una comunicación muy fluida*”, la mayoría coinciden en el valor de su intervención; quizá, lo más ilustrativo a este respecto se resume en las expresiones que hacen referencia a la interacción con ellas, a saber: “*se les explica, se les aconseja, se les informa...*”, comunicación manifiestamente unilateral y que destaca el papel exclusivamente receptivo de las familias y de la idea espuria de lo que significa su participación.

Otros docentes, por el contrario, frente a aquellos que ven con reticencia su encaje, las consideran imprescindibles para el desarrollo de los proyectos. De modo que, de integrar a las familias en los centros educativos a darles cuenta periódicamente del recorrido del aprendizaje de sus hijos, hay una distancia enorme que implica una visión y actuación muy distinta sobre este asunto.

Si atendemos a los cinco tipos de participación de las familias identificadas en el proyecto INCLUD-ED (informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa), siguiendo un gradiente de menor a mayor participación, resulta evidente que, en general, esta se detiene en el primer estadio, el informativo, y excepcionalmente lo supera. Sin embargo, cuando esto sucede, cuando opera la función consultiva, se destina exclusivamente a conocer el parecer de los representantes de las familias en el Consejo Escolar sobre decisiones ya previamente tomadas por parte del equipo directivo y docente fuera de este.

Como no es este el espacio para desgranar la multiplicidad de factores que intervienen en la participación de las familias o de los perfiles de estas que contribuyen en ella: nivel socioeconómico y cultural, edad y origen nacional de las madres y padres, como también la titularidad de los centros (Parra et al., 2014); sí merecería detenerse, sin desdeñar el sustrato de los perfiles de participación y las características de las familias, en el hecho y necesidad de conocer con exactitud cómo las relaciones de poder entre los diversos agentes intervinientes en la comunidad escolar, en función del espacio que ocupan en el sistema, estructuran y determinan los marcos mentales según los espacios de acción y los límites competenciales de cada uno de ellos. Todo con objeto de reconvenir ciertas actitudes y redefinir a conveniencia, y de la manera más democrática, la compleja simbiosis entre los agentes que conforman la comunidad educativa. Es decir, conocer el grado de repercusión que el estatus dentro del sistema representa para mitigar la relación asimétrica entre familias y escuela con el fin de empoderarlas y fomentar el sentido de pertenencia de este colectivo que a día de hoy se siente ajeno, recela de la validez de su integración o incluso siente su presencia como injerencia, no sin razón.

No obstante, esta relación asimétrica no puede ser atribuible exclusivamente al lugar que ocupe cada uno de los actores en el sistema, sino también a la actitud, compromiso e implicación necesarios para afrontar con responsabilidad el deber que corresponde a cada uno de ellos. De hecho, la inhibición de las familias en la participación, que en muchos casos es anterior a la constancia de cualquiera de los motivos expuestos anteriormente, puede estar fundada en el



prejuicio o el desinterés y en consecuencia, aunque pueda ser discutible, exclusivamente imputable a ellas.

Por otra parte, en cuanto a los **indicadores de calidad** que el profesorado identifica como principales para la implementación y posterior desarrollo satisfactorio de los proyectos y, en definitiva, de su calidad, se pueden referir en primer lugar, la formación del profesorado, sobre la que la mayoría coinciden en la importancia de la participación de todo el equipo docente y cuyos contenidos estén en íntima relación con los proyectos educativos desarrollados; y en segundo lugar, el valor que tienen los claustros como herramienta de seguimiento y control de estos. Sin embargo, aunque en la mayoría de los casos estos dos aspectos garantizan un buen desempeño de los proyectos, se pone de manifiesto que en aquel centro educativo donde el claustro no cumple las funciones para las que está destinado tiene más dificultades para llevar los proyectos a cabo. En definitiva, resulta tan importante la formación en los contenidos y competencias que faciliten la puesta en marcha de los proyectos, como el continuo seguimiento de estos a través de los mecanismos y cauces para ello destinados.

Otro indicador, también relevante, es el de la percepción que los docentes tienen sobre la viabilidad de los proyectos y el éxito en general de los centros educativos en función de unas variables más o menos objetivas que sin duda están presentes, aunque no siempre atendidas, de entre las que pueden citarse determinados valores relacionados con la felicidad, ilusión y motivación de los alumnos, el grado de educación afectiva, así como la socialización y cooperación entre estos. Variables todas ellas inherentes a la educación cuya atención queda en un segundo plano a la hora de tasar la calidad educativa, exclusivamente reducida a un valor numérico en correspondencia con los contenidos aprehendidos en un momento concreto del proceso educativo. Y no es una cuestión baladí, si se presta atención a los resultados arrojados por la anteriormente mencionada encuesta *Debate Docente* (2018), que la opción “empatía y gestión emocional de los alumnos” destaque por encima del resto, elegida por el 78% de los encuestados. En definitiva, una realidad presente,

reconocida, pero relativamente poco atendida en relación a la preocupación que suscita.

De ello se puede extraer que la medición de la calidad educativa trasciende las subjetividades en pro de mediciones objetivas, más tangibles y mesurables, muy alejadas en su expresión numérica de representar el conjunto de valores que conforman el proceso educativo. Se plantea, pues, el reto de elaborar en paralelo otros sistemas de medición y posicionamiento de las escuelas que den cuenta de estas múltiples variables cuyas repercusiones en el proceso psicoevolutivo, social, inclusivo y de enseñanza y aprendizaje no pueden ser desdeñadas, sino, muy al contrario, puestas al alza. Un ejemplo de ello es el beneficio que aportan determinados instrumentos diagnósticos de los procesos de inclusión y atención a la diversidad (Azorín et al., 2017) como el *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2011) o el ACADI, no solo por ampliar el espectro de instrumentos evaluativos a otros ámbitos que no sean el meramente cuantitativo de los resultados académicos, sino por su carácter dinamizador de los planes de mejora implementados (Guirao y Arnaiz, 2014) o, también, por su contribución en la planificación de iniciativas de innovación educativas que potencien prácticas inclusivas que recíprocamente impliquen cambios en los valores y cultura escolares (Arnaiz y Guirao, 2015).

### 6.3. DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS AGENTES EXTERNOS

En este apartado, aun siendo escasos los agentes externos participantes, contamos con la voz del presidente de la FAPA que, en contrapartida, sintetiza cabalmente las principales cuestiones que a este respecto se plantean desde las asociaciones de familias que representa. Estas se pueden concretar en dos frentes; el primero de ellos relacionado con el papel que adoptan las familias en la comunidad educativa; y el segundo, el grado de intervención y alcance de su participación.

En cuanto al lugar que ocupan y las labores que desempeñan, basculan entre la más habitual de gestión de las actividades extraescolares, y la más

excepcional de interlocución con la dirección y el profesorado en los Consejos Escolares. El grado de intervención y alcance, por otra parte, es un aspecto que pese a la voluntad más o menos intervencionista de las familias puede verse constreñido por las reticencias de algunos centros que establecen claras relaciones de poder y delimitación de los espacios de acción de cada agente participante en el seno de la comunidad escolar; en definitiva, una parcelación de atribuciones unilateral, por parte de los centros, y en consecuencia, definitivamente estrecha para las familias. De manera que, aun siendo muy variable la participación de las familias de unos centros a otros, su presencia y el alcance de su intervención depende en gran medida del grado de aperturismo de los centros en este sentido. La cuestión se puede encauzar, por tanto, en un primer planteamiento que exclusivamente atañe a las familias: el de conocer hasta qué punto son conscientes de las posibilidades o alcance de su intervención; y un segundo, conocer los argumentos que desencadenan los mecanismos de obstrucción o las interpretaciones interesadas de la norma que desde los centros se articulan para dejar en flagrante menoscabo la falta de participación de las familias en la comunidad escolar.

En este sentido, si se escrutan los derechos y deberes de participación que corresponde al colectivo de las familias, sin hacer un análisis riguroso del marco legislativo que atañe a este respecto, es más que evidente la inoperancia de estos principios rectores que no alcanzan su plenitud en la práctica. Esto evidencia la distancia que separa lo que legislativamente se establece en materia de derecho de participación de las familias y lo que realmente acontece en los centros escolares; conclusión a la que han llegado algunos proyectos como el PAR-ED o informes como el *Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales* (Eurydice, 2009) o el de *La participación de las familias en la educación escolar* (MECD, 2014; Silveira, 2016).

Por ello, para que el derecho de participación alcance su plenitud efectiva y para evitar interpretaciones interesadas de la norma, sobre todo por parte de los centros que son quienes en última instancia mejor conocen y mayor control poseen por este motivo, se estima que el derecho colectivo de participación de

las familias en la comunidad escolar sea revisado y desarrollado para beneficio de estas últimas y en consecuencia de la comunidad escolar. Sin embargo, si tal y como sucede comúnmente, el marco de derechos, deberes y competencias normativo no va acompañado de la necesaria difusión y conocimiento, por más que se mejore y desarrolle, queda limitado a interpretaciones sesgadas que en su favor algunas de las partes tomen en detrimento de las otras, como así sucede frecuentemente. De manera que la articulación de acciones formativas obligatorias en el ámbito de la participación, tanto para las familias como para los docentes, como concluye el estudio *La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado* (Vallespir et al., 2016) puede, a pesar de la complejidad que ello comporta, ser una vía que ensanche las perspectivas de actuación y sobre todo beneficie a la comunidad educativa y especialmente al alumnado.

En consecuencia, es necesario contar con cada uno de los participantes de la comunidad escolar, incluyendo las familias, para que todos asuman sus responsabilidades de participación en la comunidad y en particular en los proyectos educativos. Es decir, se trata de “que los centros incorporen en sus proyectos educativos compromisos entre las familias, el alumnado y los centros” (Parra et al., 2014, como se citó en Vallespir et al., 2016, p.32).

# **TERCERA PARTE**

## **CONCLUSIONES**

## **CAPÍTULO 7.**

### **Conclusiones finales**

### 7. CONSIDERACIONES PREVIAS

En este capítulo se llega al final del trabajo de investigación, pero no al final de todas las posibilidades que de él emergen. Veremos cómo, pese a llegar a unas conclusiones, se abren a su vez interrogantes que van a permitir orientar el estudio hacia nuevos enfoques. Concluir siempre es tarea ardua e implica la dificultad de extraer aquello más sustancial del complejo proceso que transita entre la descripción y la explicación del hecho observable, por ello no cabe más que ser cautos a la hora de dilucidar conjeturas, conscientes de la provisionalidad de todo resultado en tanto queda sujeto a revisión constante. De este modo, y con la prudencia y humildad que debe caracterizar cualquier intento conclusivo, se acomete la parte final.

Trataremos, pues, de dar respuesta a las hipótesis planteadas para a su vez esbozar las orientaciones principales que el estudio ha dado como resultado; aspectos esenciales tanto para la mejora educativa como de la estructuración y organización de los centros escolares: únicos en hacer realidad las posibles transformaciones educativas.

#### 7.1. CONCLUSIONES FINALES

En este apartado desembocan por fin los planteamientos que han guiado el presente estudio y corresponde aquí valorar el grado de cumplimiento o aproximación a los objetivos planteados en él. Partiremos en primer término de la constatación de la existencia de escuelas de muy distinta identidad que buscan vías para lograr la transformación de los centros educativos en aras de mejorar su calidad y funcionalidad, como así planteábamos en un estadio previo. Desde esta perspectiva, los distintos centros estudiados apuntan de maneras diversas, desde sus diferentes formas de entender la educación, hacia este objetivo. Si lo logran, o no, se verá más adelante.

A modo de recordatorio, el objetivo general de la investigación es el siguiente:

**Conocer y analizar la estructura, la organización y las experiencias educativas, así como los proyectos educativos de centros de educación obligatoria con propuestas innovadoras.**

Para la consecución de este objetivo general se han establecido 2 objetivos específicos:

1.1. Conocer la opinión del equipo directivo, los docentes y los agentes externos sobre la organización, gestión e implementación de los proyectos y prácticas pedagógicas innovadoras.

1.2. Analizar la relación que existe entre los documentos de centro: el Proyecto Educativo de Centro (PEC), la Programación General Anual (PGA) y la Memoria Anual de Centro; el seguimiento que realiza internamente cada uno de los centros educativos; y los resultados de las evaluaciones externas a las que se someten.

Puede afirmarse a este respecto que el análisis, tanto de la estructura y organización de las experiencias y proyectos educativos, como de los documentos de centro, ha sido posible gracias a la buena disposición y acogida de los centros, lo que en conjunto ha permitido conocer en profundidad todos los aspectos considerados mínimamente necesarios para el posterior desarrollo del estudio.

En cuanto a las conjeturas o hipótesis planteadas, aquellas que han motivado y guiado la orientación de la presente investigación, procede en este punto valorar su mayor o menor acierto, así como el grado de aproximación entre lo inicialmente planteado y lo finalmente hallado. Para mayor facilidad, recordamos aquí cada una de las hipótesis planteadas para a continuación confrontarlas y esclarecer las cuestiones que han ido surgiendo.

- I. La aplicación de métodos, medidas, experiencias y prácticas innovadoras tiene la potencialidad de transformar el centro educativo



de manera eficiente independientemente del contexto sociocultural y económico.

Para dar respuesta a esta cuestión, cabe detenerse en varias consideraciones previas; la primera de ellas es la que justifica la selección de los centros estudiados; centros que por su heterogeneidad, titularidad dispar y contexto sociocultural y económico diverso representan diferentes realidades que, lejos de determinar un patrón común, marcan distancias y definen su identidad según la idiosincrasia de cada uno de ellos. Esto ha permitido observar el impacto que los distintos proyectos innovadores han tenido en los diferentes contextos, sin buscar relación entre ellos ni ahondar en los rasgos y características susceptibles de favorecer su implementación, sino simplemente verificar si, pese a las diferencias, la mejora y calidad educativas han sido posibles, independientemente del sustrato sobre el que se hayan desarrollado. En segundo lugar, la potencialidad representa la capacidad de llevar a efecto el propósito que se persigue, no de consumarlo en su totalidad o en parte, sino de la posibilidad de poder ser actualizado, es decir, de realizarlo, de llevar a cabo una acción.

Una vez considerados y aclarados estos dos aspectos estamos, pues, en disposición de exponer los argumentos que justifican esta conjetura.

Como resultado de la investigación se ha podido comprobar que todos los centros han experimentado cambios producto de la incorporación de proyectos pedagógicos innovadores; cambios que afectan al conjunto de la comunidad escolar y en consecuencia tienen un poder potencial de transformación sobre ellas. En sentido amplio, y representada la heterogeneidad en las escuelas estudiadas, no cabe a este respecto relacionar un contexto determinado con la mejor o peor implementación de estas, sino de confirmar que han sido posibles como efectivamente lo son. Ahora bien, esta potencialidad se sustenta sobre una serie de aspectos y circunstancias que recogeremos más adelante; una de ellas, la principal, es la voluntad e implicación de los equipos humanos; aquellos sobre quien recae, de facto, toda la responsabilidad de las acciones que comportan todo proyecto.

- II. Los diferentes centros dependiendo de su titularidad experimentan situaciones que obstaculizan la puesta en marcha de experiencias innovadoras.

Continuando con la segunda conjetura, efectivamente cada uno de los centros estudiados manifiesta haberse encontrado con dificultades que han obstaculizado la marcha de sus respectivos proyectos. Sin embargo, lo más significativo a este respecto es la innegable capacidad de todos ellos para identificarlas; circunstancia que facilita en sumo grado el emprendimiento de las acciones que a su efecto se puedan determinar para enmendar, atajar, o redirigir los proyectos en su totalidad o alguna parte de ellos. De manera que la previsión que el bagaje de estas permite para futuras acciones tiene un valor destacable.

Toda empresa que se precie acaba topándose con obstáculos que dificultan o, en grado extremo, impiden la consecución de sus proyectos. Estos pueden en su gran mayoría ser previstos, no obstante, el control total es imposible; también, y con frecuencia, de la transición entre el planteamiento y los hechos emergen imponderables que en función de su grado pueden obstaculizar o incluso frustrar lo proyectado. De manera que, por evidente que parezca la afirmación de este planteamiento, aquello que le otorga valor es sin duda la identificación de las situaciones que provocan ese efecto obstaculizador en la implementación y buena marcha de los proyectos.

Cierto es que cada centro presenta dificultades que pueden o no ser coincidentes entre ellos; sin embargo, merece insistir en el valor que la identificación de estas aporta en general, más allá de su relación con un contexto concreto que por otra parte difícilmente sería atribuible como única causa. En este caso, por tanto, cumple identificarlos para, en base a ellos, aseverar con firmeza y sobre los hechos la existencia de impedimentos que puedan dificultar o en grado sumo malograr un proyecto; uno de ellos, quizá el principal, es el que nace del papel y desempeño de los docentes, principales actores del cambio. Se concretan en ciertas actitudes que se manifiestan en forma de reticencias, dudas e inseguridades y que en consecuencia producen

pérdida de interés e implicación en los proyectos, falta de compromiso y de comunicación, pero que también afloran del sentido crítico que cabalmente puede justificar su contrariedad frente a los proyectos o incluso desacuerdo con la dirección del centro. También, la falta de las aptitudes necesarias para el nuevo marco de acción, ya sea por inexperiencia en el desempeño de prácticas diferentes o por falta de formación específica, son causas que inciden directamente en el desarrollo satisfactorio de los proyectos.

De este modo, y paradójicamente, se representa la doble cara de este actor principal que, en oposición al planteamiento previo que sobre este emergía de la tesis primera, ahora representa el principal escollo frente a los cambios. En consecuencia, merecería ahondar en este punto de inflexión que puede determinar el devenir de los proyectos.

En otro plano muy distinto se sitúa la rigidez de la arquitectura de las aulas, y en general de los centros, como uno de los escollos a la hora de implementar cambios que por razones de espacio no pueden llevarse a efecto. Espacios cerrados, de estructura rígida y diseñados para un aforo determinado, constriñen las posibilidades que algunos proyectos requieren de acuerdo a las características de organización de determinadas prácticas; de manera que otros modos de delimitar y estructurar los espacios de trabajo podrían facilitar determinadas prácticas que con la distribución convencional se ven obstaculizadas.

- III. La búsqueda en el mejoramiento de los centros educativos se basa en experiencias preestablecidas en otras instituciones.

Conviene antes de nada detenerse en una precisión terminológica. Si una característica es destacable es la de que un proyecto innovador lo es en tanto se integra por vez primera en un contexto determinado. Esto, sin embargo, no significa que el proyecto en cuestión sea creado *ex novo* o no haya sido implementado con anterioridad. Hace referencia al hecho novedoso para una comunidad educativa concreta y no necesariamente ha de serlo en términos generales desde una perspectiva amplia; esto es, un proyecto pedagógico

innovador para un centro educativo puede haber sido implementado anteriormente en otro tiempo y lugar, como así ha sucedido con los proyectos educativos de todos los centros educativos del presente estudio; todos ellos basados en experiencias previas y, en adición, a sabiendas de las bases sobre las que se sustentan y del impacto y resultados obtenidos tras su implementación en otros contextos.

Una vez aclarado este particular, merece ahora detenerse en los porqués de esta elección, en las motivaciones que han decantado preferencia por experiencias previas aun siendo estas incorporadas en otros contextos, algunos de ellos muy alejados entre sí. Una primera respuesta incide en la seguridad relativa que ofrece el conocimiento de la experiencia vicaria, la certidumbre de lo ya experimentado, la constatación de su viabilidad, así como el aprendizaje de los errores que en conjunto informan de posibles debilidades del proyecto o incluso del equipo humano en él implicado, y que en definitiva ayudan a detectar las necesidades generales y específicas para su más cuidado y mejor desarrollo. Información previa que en conjunto contribuye a la decisión de emprender un determinado proyecto y no cualquier otro. Una garantía relativa que ofrece cierta seguridad frente al abismo que pueda significar la implementación de un proyecto nunca antes puesto a prueba. Un segundo aspecto incide en la posibilidad combinatoria que las diversas experiencias previas puedan ofrecer; es decir, que sin pretender ser un calco de un proyecto previo en particular, pueden adaptarse e incorporarse aspectos concretos de experiencias diversas. Y una última y tercera cuestión, muy ligada a la anterior, incide en la adaptación de cualquier proyecto al contexto en el que se implementará, a las necesidades y particularidades específicas, como pueden ser las características socioeconómicas y culturales del lugar donde se ubique el centro escolar.

Avanzando un paso más y como síntesis de las conjeturas planteadas, podemos considerar una serie de elementos sin los cuales difícilmente podrá prosperar cualquier proyecto pedagógico de nueva incorporación. No se trata, de ninguna manera, de prescribir un recetario, sino de reconocer aquellos que han de ser valorados y tomados en seria consideración para el propósito que

aquí hemos tratado, el de la prosperidad de los proyectos pedagógicos cuya genealogía se rige por el propósito de alcanzar la calidad y éxito educativos.

### 7.2. APUNTES GENERALES

Partiendo del análisis de la información obtenida, tanto de los agentes participantes como la documental, una de las ideas centrales que podemos concluir de la investigación es la de que independientemente de la idiosincrasia de cada uno de los centros educativos y de la diversidad de proyectos pedagógicos implementados, se puede alcanzar exitosamente los objetivos propuestos.

Otra cuestión más compleja es la de la prevalencia de cualquiera de estos proyectos sobre los otros ya que son tantos los factores por considerar y tan compleja la relación entre ellos que difícilmente pueden determinarse modelos ejemplares; además, establecer equivalencias, comparativas, o incluso posibles traslaciones de experiencias entre centros, tampoco aconseja seguir un modelo como referente. Lo que viene a determinar que cada proyecto es en tanto su implementación en un contexto, y no por el contrario una pieza aislada y transferible. Esto viene a colación de lo ya apuntado anteriormente: la idea de que proyectos exitosos no son de partida garantía de éxito en circunstancias ajenas a las consideradas como modelo. Esto es así porque, como hemos anticipado, en cada estructura o institución escolar, en cuyo seno intervienen múltiples factores y se establecen continuas relaciones entre los diferentes agentes involucrados, se dan unas condiciones irrepetibles. Son, en suma, acontecimientos efímeros difícilmente reproducibles.

Sin embargo, sobre la base de esta rica diversidad se ha logrado aislar aquellos elementos estructurales que favorecen la puesta en marcha, progreso y consolidación de los proyectos o experiencias pedagógicas estudiadas; de la misma manera que en sentido contrario se han identificado los aspectos inconvenientes, que a grandes trazos se manifiestan con la ausencia de tales elementos favorables, o con posicionamientos contrarios o no alineados con estos.

En consecuencia, la reflexión desde una perspectiva crítica de estas experiencias ha permitido identificar los elementos clave entre los que cabe destacar algunas funciones de los equipos humanos, algunas relaciones entre ellos, así como la intervención de otros factores, ya sean organizativos, éticos o psicosociales.

- **La dirección de centro** destaca como uno de los órganos principales para emprender, promover, coordinar y alentar proyectos; también, para velar por el buen desempeño de estos y el buen funcionamiento del centro educativo. Su arco de intervención abarca desde una jerarquía vertical bien marcada hasta un liderazgo distribuido, más horizontal y democrático que, en consecuencia, definen en mayor o menor grado las líneas directrices de los proyectos, su estructuración, gestión, organización y coordinación. No obstante, aunque el liderazgo es importante no siempre es determinante.
  
- **El trabajo en equipo** se erige también como uno de los referentes para el emprendimiento de proyectos y mejoras educativas. Esto es así desde el mismo momento en que los centros educativos parten de la concepción de que estos proyectos progresan cuando existe una línea convergente de trabajo, es decir, cuando una mayor cohesión del profesorado está íntimamente relacionada con los logros alcanzados. Esta realidad observada también muestra su doble cara cuando se ven mermados sus objetivos por el déficit de cohesión del equipo docente. Comoquiera que cada centro es singular en su funcionamiento y en cada uno de ellos se han apreciado matices diferenciales en este particular, merece destacar que en aquellos centros en los que la cohesión de equipo ha sido un puntal del proyecto educativo su desarrollo ha sido más notable.
  
- **El compromiso** es otro de los elementos a considerar para que las propuestas pedagógicas implementadas sean efectivas, perduren y para que su impacto en el ámbito educativo se materialice en hechos sustanciales. Eso sí, un compromiso sólido, mantenido en el tiempo y

que se manifiesta en todas las dimensiones: en la del proyecto educativo en sí, en la interpersonal y en la individual.

En sentido contrario, se ha evidenciado que la falta de este compromiso tanpreciado obstaculiza, dificulta y en algunos casos incluso impide alcanzar los objetivos establecidos.

→ **La identificación** del profesorado con los principios educativos que promueven los centros, favorece la consolidación de un estilo propio de escuela bajo una misma línea pedagógica y de trabajo común integrado en una cultura educativa que es asumida por la comunidad. Esta dinámica se refleja en mayor o menor grado en estos centros educativos que apuestan por la creación de modelos pedagógicos singulares. En todos ellos el sentimiento de que se está realizando algo diferente a la escuela ordinaria potencia el sentido de pertenencia a un modelo educativo particular; esto refuerza el vínculo con los proyectos y redundante, en consecuencia, en un mayor compromiso que a su vez refuerza el trabajo en equipo; asimismo, esta adición de factores volcados hacia la causa común es necesaria para llevar a cabo las transformaciones educativas pertinentes para abordar los proyectos de la manera más eficiente posible.

No obstante, cuando algunos de los equipos docentes de los centros participantes no se identifican con la singularidad del centro educativo, es decir, con aquellos códigos que caracterizan la escuela, muy relacionados con el desarrollo de los proyectos pedagógicos más significativos, se ven mermadas la marcha y consolidación de estos.

→ **La adaptabilidad** es el grado de flexibilidad o la forma de acomodarse a las contingencias de la implementación y el curso de los proyectos y propuestas educativas. De igual manera, la adaptabilidad estimula el intercambio de ideas, promueve la reflexión crítica y colectiva y contribuye sobre el devenir de los proyectos educativos gracias a su retroalimentación constante y el análisis constructivo de estos.

- **La formación** es imprescindible para llevar a cabo nuevos proyectos educativos; en concreto, una formación *ad hoc*, diseñada acorde a las necesidades educativas y en consonancia con el modelo de escuela que se persigue; principalmente porque se ajusta a las necesidades concretas que previamente han sido detectadas. De modo que, una ruta formativa elaborada previo estudio, diseñada acorde a las necesidades del centro educativo y enfocada hacia propuestas educativas concretas en la que participe el 100% del equipo docente o, en su defecto, la mayor parte de este, facilita la buena marcha y consecución de los proyectos pedagógicos. En definitiva, los itinerarios formativos relacionados con los proyectos son necesarios para su progresiva implementación, desarrollo y posterior consolidación, lo que a efectos educativos supone una labor más coherente, racional y, por tanto, más eficiente.
  
- **La autoevaluación de centro** o evaluación interna es una herramienta que permite afianzar el rumbo de las prácticas educativas una vez implementados los cambios propuestos por el centro educativo. Como elemento de ponderación, capaz de calibrar el calado de las diferentes propuestas educativas llevadas a cabo, informa sobre la realidad del impacto de las actuaciones, de su acomodación al contexto y de las posibles necesidades y adaptaciones futuras. En este sentido, los variados indicadores de calidad y muestreo permiten conocer el alcance del desempeño en diferentes ámbitos en materia educativa, ya sean, la inclusión del alumnado, los resultados académicos, o el grado de eficiencia de los programas educativos, entre otros.
  
- **La visibilidad y el reconocimiento pedagógicos**, dentro de cada institución escolar, impulsan el crecimiento profesional, la investigación y la creación de grupos de trabajo; además, mejoran el desempeño pedagógico individual ya que estimulan e incentivan la participación del profesorado gracias tanto al reconocimiento individual por el conjunto, como al reconocimiento del conjunto por las individualidades. En este mismo sentido y por su efecto cohesionador de equipos, la expresión del



reconocimiento plural del trabajo individual y colectivo en los proyectos contribuye a la consolidación de las comunidades profesionales de aprendizaje, al fomento de la investigación-acción y, en definitiva, a reforzar la adhesión a los proyectos y en consecuencia a su mejor desarrollo. Asimismo, como aglutinantes que en buena parte motivan el sentido de comunidad y cuyos efectos redundan en lo anteriormente expuesto operan aquí la asertividad y la empatía.

→ **La tríada familia-dirección-profesorado**, el conjunto de actores que vela por la inclusión, el bienestar y calidad del aprendizaje del alumnado, el otro actor de la comunidad educativa, contribuye tanto a crear un buen clima escolar en beneficio del conjunto de la comunidad como a aglutinar y reforzar el conjunto de elementos expuestos líneas arriba que como epítome recogemos a continuación: el compromiso de la comunidad educativa con un objetivo común; la identificación con los aspectos pedagógicos; la adaptabilidad; la visibilidad y el reconocimiento de la comunidad educativa; y la conciliación entre familia y escuela. Todo ello gracias a que su cohesión facilita, tanto la integración de los cambios y el abordaje eficiente de cualquier proyecto pedagógico innovador, como el establecimiento de las condiciones necesarias y deseables dirigidas a su consecución dentro de los nuevos marcos educativos encaminados a promover los cambios propuestos. En definitiva, se remarca que a mayor nivel de compromiso, participación y cohesión del conjunto familia-dirección-profesorado, mayores y más eficientes son las posibilidades de llevar a cabo la transformación y el desempeño de los proyectos educativos.

Como resumen de lo anterior y para concluir, queda reflejado que existe una serie de intervenciones de la comunidad educativa que son esenciales para abordar de manera eficaz cualquier proyecto pedagógico innovador encaminado a promover cambios y crear las condiciones necesarias y deseables para el establecimiento de un nuevo marco educativo.

Todos estos aspectos intervinientes, implícitos en la comunidad educativa, suponen, como ya se ha expuesto y a modo de resumen: la configuración de un equipo directivo que sepa modular su liderazgo; el trabajo en equipo; el compromiso de la comunidad educativa enfocado hacia un objetivo común; la identificación con los aspectos pedagógicos; la adaptabilidad ante los cambios o circunstancias variables; la formación del profesorado vinculada a un itinerario pedagógico acorde a las necesidades educativas del proyecto; la autoevaluación y la reflexión; la visibilidad y el reconocimiento de la comunidad educativa; y la conciliación entre familia y escuela. Es decir, cualquier proyecto inclusivo e innovador, sin la suma e implicación de la mayor parte del conjunto de la comunidad educativa, especialmente del equipo docente, debería considerar todos los elementos mencionados anteriormente; de otra manera su desarrollo podría verse obstaculizado hasta el punto de hacerse inviable.

Podemos constatar que no existe un modelo, proyecto o práctica pedagógica únicos para alcanzar la calidad y éxito educativos, sino que existe una gran diversidad de propuestas que acompañadas de las condiciones mínimas y necesarias pueden resultar satisfactorias para este fin. Queda de manifiesto también que la innovación educativa emerge y cobra sentido de distinta forma según el marco de los centros educativos y el contexto que los caracterice; sin embargo, las experiencias, prácticas y metodologías pedagógicas de aula y de centro, propias de cada proyecto educativo, se caracterizan, en conjunto, por su índole dinamizadora, por trascender los límites y, en definitiva, por su función de catalizadores del cambio.

Cabe recalcar que la comunidad educativa, frente a todas las posibilidades que se abren, ha de ser capaz de elaborar un proyecto integral que, más allá de su idoneidad a las necesidades estructurales, favorezca un clima de aprendizaje y actuación óptimos con el fin de conseguir el consenso y la participación de los implicados. Esto facilita la implementación de prácticas y proyectos pedagógicos que hacen que el centro educativo pueda emprender el camino hacia el cambio, mejorando así sus expectativas educativas.

También, la transformación de los centros educativos no solo implica estos aspectos multidimensionales e interactivos, sino que además exige una previsión de actuación sostenible en el tiempo, sujeta a los cambios pertinentes que se adecuen a la coyuntura de los factores imponderables, así como un despliegue educativo cuyos principios se sustenten en el contexto socioeducativo en el que se encuentran inmersos. De cualquier manera, la calidad de la enseñanza no depende de una sola variable, sino del equilibrio entre las diversas fuerzas y factores educativos que en ella intervienen, siendo la combinación de todo el conjunto lo que hace posible que se desarrolle en un entorno estable y, en consecuencia, más idóneo para los fines que persigue.

Otra realidad, la que definitivamente otorga sentido a los cambios por los valores éticos que lleva implícitos, es la de que todos los centros educativos participantes, al buscar nuevas fórmulas, se involucran además en la promoción de prácticas educativas cooperativas, la mejora de la convivencia y fomento de la inclusión en las aulas, la naturalización de los alumnos en los nuevos marcos educativos, así como en el refuerzo de su autonomía en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

No debe olvidarse que dentro de las motivaciones por la incorporación de experiencias de innovación e inclusión, existe una evidente intencionalidad en mostrarse como referentes en el ámbito educativo y que el campo de acción de las colaboraciones se extiende a la participación de instituciones externas e interacción con otros profesionales, tanto del ámbito educativo como de otros, lo que propicia sinergias significativas y, por ende, favorece la efectividad del aprendizaje.

Para concluir, no debemos obviar que la educación se desarrolla en un marco formal que manifiesta ciertas resistencias a los cambios y que en consecuencia, directa o indirectamente los limita; por esta razón, los centros educativos que han destacado por trascender estas resistencias son aquellos que han reflexionado sobre el papel que debería representar la escuela del siglo XXI y, por este motivo, se han adelantado en la búsqueda de nuevas

fórmulas de organización, gestión y estructuración de la educación en concordancia con una sociedad actual, diversa y en constante evolución.

### 7.3. LÍNEAS FUTURAS DE ESTUDIO

Una vez llegado al final de este estudio de investigación en el que se abren nuevos interrogantes y con ello el planteamiento de nuevas propuestas que complementen el presente trabajo se propone su continuidad en diferentes sentidos:

**Ampliar el estudio con otros instrumentos de recogida de información (grupos de discusión) y otros informantes (voz de los alumnos).** Otras perspectivas que enriquecen y complementan el estudio llevado a cabo.

**Realizar un seguimiento a largo plazo de alguno de los proyectos educativos aquí estudiados.** El análisis diacrónico ofrece mayor perspectiva que la fotografía fija que supone el análisis sincrónico o puntual; es decir, una valoración más amplia del proceso por la mayor proyección que ofrece este análisis temporal gracias al mayor acopio de información y datos que la planificación en el largo plazo permite registrar y añadir a la investigación.

**Estudio del recorrido de un mismo proyecto educativo implementado en dos contextos educativos distintos.** De este modo, se podría conocer la viabilidad del proyecto en función del valor de todos los elementos intrínsecos a los procesos educativos que favorecen su implementación, continuidad y efectividad. Ayudaría en complementación a este trabajo a determinar el grado de repercusión del modelo de proyecto en función de los contextos donde se implementen.

**Estudiar el impacto de la arquitectura de los espacios educativos en la implementación de nuevas propuestas pedagógicas innovadoras.** Profundizar sobre la potencialidad de los espacios físicos para el desarrollo de proyectos innovadores. En qué medida pueden limitar los cambios y qué

modelos se plantean para el cambio educativo acorde con las nuevas orientaciones y formas de entender y ejercer la educación.

**Revisar más en profundidad el corpus de estudios internacionales parecidos.** Con ello se pretende dar más luz a los procesos que operan en favor y en contra de la implementación de proyectos innovadores, pero también contrastar resultados que puedan enriquecer la discusión y ampliar la perspectiva limitada que los resultados del estudio de 6 proyectos pueda ofrecer.

**Estudiar un proyecto innovador implementado en una red de escuelas.** Conocer en qué medida la interrelación e intervención de un cuerpo mayor de actores y organizaciones puede favorecer su desarrollo en contraste con el más limitado y unitario de un centro escolar.

Con estos últimos planteamientos se da por concluido el presente trabajo que no acaba aquí, sino que se abre a futuros estudios. Se pretende, por tanto, que estas conclusiones sirvan de fundamento para la continuidad y ampliación de esta y otras investigaciones futuras, desde distintos enfoques, y que a su vez sean una invitación para continuar en esta línea y pensar y proyectar nuevos trabajos de investigación educativa con el objetivo de complementar y ampliar los conocimientos adquiridos hasta aquí.

# **CUARTA PARTE**

## **BIBLIOGRAFÍA**

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S., y Rojas, R. (2015). Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento. *Revista interdisciplinaria de reflexión y experiencia educativa*. Ed. Contexto S.R.L.
- Aguado, T. (2000). Diversidad, igualdad, cultura escolar: significado e implicaciones prácticas en la enseñanza secundaria obligatoria. *REOP*, Vol. 11, núm. 20, pp.187-198.
- Ainley, J., y Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 conceptual framework. *OECD working papers*, núm. 187, pp.2-108, Paris: OECD Publishing.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Ed. Narcea.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Ed. Narcea.
- Alcaide, R., Ruiz, C. y Molina, L. (2017). Asperones avanza: una experiencia de trabajo en red para la promoción educativa de adolescentes y jóvenes de los asperones. *Revista de Educación Social*, núm. 24, pp. 922-927.
- Alcalde, A., Buitago, M., Castanys, M., Fàlces, M., Flecha, M., González, P.,... Wels, G. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Ed. Graó.
- Alcudia, R., Gimeno, J., Giné, N., López, F., Montón, M., Onrubia, J.,... Gavilán, P. (2000). *Atención a la diversidad*. Ed. Graó.
- Alonso, L. E. (1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, (pp. 225-240). Madrid, Síntesis.
- Alvarado, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: Aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 9, núm.1, pp.1-19.
- Álvarez, C. y Osoro, J. (2014). Colaboración universidad-escuela para la innovación escolar. Una investigación-acción en proceso. *Innovación educativa*, núm.24, pp. 215-227.

- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación-Acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 47-69). Buenos Aires, Ed. Noveduc.
- Angulo, J.F. y Martínez J.B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza : etnografía y currículum*. Ed. Universidad de Granada.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Ed. Akal/Universitaria.
- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Ed. Morata.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, Vol. 27, núm.2, pp.25-34.
- (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Ed. Aljibe.
- (2019a). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. *Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones, 2019*.
- (2019b). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Universidad de Murcia. Revista Participación Educativa*.
- Arnaiz, P., De Haro, R., y Azorín, C. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 22, núm. 2, pp.29-49. DOI:10.30827/profesorado.v22i2.7713
- Arnaiz, P. y Guirao, J. L. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 18, núm.1, pp.45-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Aubert, A. et al. (2009). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Ed. Graó.
- Ayuste, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Ed. Graó.
- Azorín, C., Arnaiz, P., y Maquilón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *RMIE*, Vol. 22, núm. 75, pp.1021-1045.
- Azorín, C. y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol.22, núm.2, pp.7-27. DOI: 10.30827/profesorado.v22i2.7845



- Báez, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Ed. ESIC
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educación*, *núm.10*, pp.51-78.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Guía Práctica. Barcelona: CEAC.
- (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2015). Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional. *Universidad de Granada. XIII Congreso Nacional de investigación educativa*.
- Bolívar, A. y Luengo, F. (2019). Colegialidad docente y aprendizaje organizativo: claves para mejorar la capacidad profesional docente. En J. Manso y J. Moya (eds.), *Profesión y profesionalidad docente* (pp.77-90). Madrid, ANELE-REDE.
- Booth, T., Ainscow, M., y Kingston, D. (2006). *Index para la inclusión*. Ed. CSIE.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion. Ed. FUEM y OEI, 2015.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Ed. Anagrama.
- (1997). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Editorial Anagrama.
- Brower, J. (2010). Fundamentos epistemológicos para el esbozo de una pedagogía compleja. *POLIS. Educación. Creación de nuevas relaciones posibles*, *Vol. 25*, pp. 1-21.
- Bruner, J. (1936). *El proceso de la educación*. Ed. Mexico.
- Camacho, A. (2017). La arquitectura escolar: Estudio de percepciones. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, *Vol.6*, *núm.1*, pp.31-56. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.002>
- Carnoy, M. (2004). Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos. Barcelona: Fundación para la Universitat Oberta de Catalunya, 2004. <http://www.uoc.edu/inaugural04/dt/esp/carnoy1004.pdf>

- Carbonell, J., Cañal, P., Fernández-Aliseda, A., García, F., Ramos, J., Serrano, I., y Vilches, A. (2005). *La innovación educativa*. Ed. Akal.
- Casey, S. (2002). *No hay excusas. Lecciones de 20 escuelas de escasos recursos y alto rendimiento*. Ed. The Heritage Foundation.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. *La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices*. Ed. Gedisa.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D., y Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Ed. Paidós.
- Castejón, A. (2017). *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar Una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1, Vol.18, núm. 1, pp.213-236. DOI: 10.5944/educXX1.18.1.12318*
- Colmenares, A. y Piñero, L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Revista de Educación, núm. 27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>*
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación*. Ed. McGrawHill
- Clouder, C. y Rawson, M. (2002). *Educación Waldorf*. Ed. Rudolf Steiner.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002) (2ª Ed.) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colomer, L. (2014): Sobre los dispositivos electrónicos (DE) y su efecto en las primeras etapas de la vida. *Educación Waldorf-Steiner. Revista de la Asociación de Centros Educativos Waldorf-Steiner de España, núm. 19, pp.44-46*.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J.L. Rodríguez (comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp.156-170). Ed. UB.
- (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol.8, núm.1*.

- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques en educació escolar*. Barcelona: UOC.
- Cortázar, L. y Zubillaga, A. (2019). Encuesta sobre el modelo de profesión docente: la voz de la comunidad educativa. En J. Manso y J. Moya (eds.), *Profesión y profesionalidad docente* (pp. 47-59). Madrid, ANELE - REDE.
- Cuadros, D. (2009). Investigación cualitativa en el contexto natural: la observación participante. *Barcelona: UIC*.
- Dehesa de Gyves, N. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles Educativos, Vol. XXXVII, núm. especial, 2015*.
- De la Herrán, A. y Paredes, J. (2008). *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Ed. McGrawHill.
- Dewey, J. (2010). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Ed. Paidós.
- Díez-Gutiérrez, J. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 68, núm. 2, pp. 157-172*.
- Domingo, A. y Gómez, M.V. (2014). *La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. Ed. Narcea.
- Duffy, G. y Gallagher, T. (2016). Shared Education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change, Vol.18, pp.107–134. DOI 10.1007/s10833-016-9279-3*
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Ed. Narcea.
- (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 11, núm. 2*.
- (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Ed. Narcea.
- (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Universidad de Oviedo. Aula Abierta. núm. 46, pp. 17-24*.

- Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y L. Cayo Pérez (eds.), *Tratado sobre Discapacidad* (pp.1103-1134). Madrid, Thomson y Aranzadi.
- Echeita, G., Simón, C. Sandoval, M. y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla, Ed. Eduforma.
- ECSWE-Consejo europeo para la Educación Steiner Waldorf, (2009). Características clave de la educación Waldorf-Steiner. *Educación Waldorf-Steiner. Revista de la Asociación de Centros Educativos Waldorf-Steiner de España*, núm. 10.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Ed. Paidós.
- El Consejo de la Unión Europea (2014). Información procedente de las instituciones, órganos y organismos de la Unión Europea. Conclusiones del Consejo sobre liderazgo educativo eficaz. *Diario Oficial de la Unión Europea*.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ed. Morata.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, Vol.1, núm.1.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Ed. Paidós.
- EURYDICE (2009). *Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales*. Ed. Unidad Europea de Eurydice, Bruselas.
- Feito, R. (2000). *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Ed. Ariel.
- Fernández Enguita, M. (2001). Las profesiones como poder social: el caso de profesorado. *Revista de Educación*, núm.324, pp.143-154.
- (2004). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular Didáctica aplicable*. Ed. Siglo XXI de Editores de España.

- (2012). *El futuro de la educación: ¿aula sin muro o educación sin escuelas?* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=abUHhfimpyg>
- Fink, D. y Hargreaves, A. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Ed. Morata.
- Flecha, R., Padrós, M., y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, núm. 5, pp.1-12. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ed. Morata.
- (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Ed. Morata.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos aires: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Ed. Corwin Press
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Eds. Amorrortu.
- Fundación Telefónica (s.f). *Decálogo de un proyecto innovador: guía práctica Fundación Telefónica*.  
<http://innovacioneducativa.fundaciontelefonica.com/blog/2014/09/12/dec-alogo-de-un-proyecto-innovador-guia-practica-fundacion-telefonica/>
- Fundación telefónica. (2014, julio). *Currículo y competencias. Observatorio Innovación para la inclusión. Proyecto EBI: tecnología para personalizar la educación*.  
<https://observatorio.profuturo.education/blog/2014/07/28/proyecto-ebi-tecnologia-para-personalizar-la-educacion/>.
- Gajardo, J. y Ulloa, J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. *Nota Técnica núm.6, Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile*.
- García, M. (2015). *Dirección pedagógica y liderazgo educativo: prácticas eficaces en centros públicos andaluces*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- García, J.L. y García M.J. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Ed. Académicas.

- Gimeno, J. (1997). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Ed. Morata.
- (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En Alcudia, R., Gimeno, J., Giné, N., López, F., Montón, M., Onrubia, J.,... Gavilán, P. (2000). *Atención a la diversidad* (pp.11-35). Ed. Graó.
- (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ed. Morata.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Ed. Miño y Dávila Editores.
- González, F. (2008). Qué es y de que se ocupa la didáctica: sus fundamentos y métodos. En A. De la Herrán y J. Paredes (coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp.1-25). Ed. McGrawHill.
- González, F.L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información*. Ed. McGraw-Hill.
- González, G. y Barba, J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Revista de currículum y formación permanente del profesorado, Vol. 18, núm.1, pp.397-412*.
- Grant, B.K. y Ray, J.A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. Sage, Londres.
- Grimaldi, E. (2012). Neoliberalism and the marginalisation of social justice: the making of an education policy to combat social exclusio. *International Journal of Inclusive Education, Vol. 16, núm. 11, pp.1131-1154*.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.148-165). Madrid. Ed. Akal.
- Guirao, J.M. y Arnaiz, P. (2014). Instrumentos para la autoevaluación y la mejora de la atención a la diversidad en centros educativos. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, Vol. 45 (4), núm. 252, pp. 22-47*.
- Hallinger, P. y Wang, W.C. (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Dordrecht. Springer International Publishing Switzerland.

- Hammersley, M., Aramburu, M., y Atkinson, P. (2009). *Etnografía: métodos de investigación*. Ed. Paidós.
- Hannon, V. (2014) *Com construïm una comunitat educativa implicada? Com combatem la desafecció escolar?* Debats d' Educació, Julio 2014. <http://www.debats.cat/ca/debats/com-construim-una-comunitat-educativa-implicada-com-combatem-la-desafeccio-escolar>
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Ed. Morata.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2018). Leading collaborative professionalism. *Centre for Strategic Education Seminar Series Paper #274*.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2020). Leading from the middle: its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community, Vol.5, núm. 1, pp. 92–114*. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2019-0013>
- Harris, A. y Jones, M. (2017). Leading professional learning: putting teachers at the centre. *School Leadership & Management, Vol.37, núm.4, pp.331-333*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1343705>
- Helming, H. (1972). *El sistema Montessori*. Ed. Luis Miracle.
- Hernández, E. y Navarro, M.J. (2018). Redes educativas locales para la mejora escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 20, núm.3, pp.29-42*. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1669>
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula*. PPU. Barcelona.
- (2010). *A teacher's guide to classroom research*. McGraw-Hill Education.
- Imbernón, F. (1993). Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Aula de Innovación Educativa, núm.020, 2013*.
- (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol.14, núm.2, pp.1-9*.
- INCLUD-ED Consortium (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. *Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa. Colección Estudios CREADE núm. 9*.

- Jeynes, W.H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York, Routledge.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Ed. Aique.
- Kirori, M. y Dickinson, D. (2020). Not a panacea, but vital for improvement? Leadership development programmes in South African schools. *South African Journal of Education*, Vol.40, núm.1, pp.1-11. doi.org/10.15700/saje.v40n1a1625
- Krichesky, G. y Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, Vol. 2, núm. 1, pp.135-155.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigaciones Cualitativas*. Ed. Morata.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Ed. Grao.
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. *Área de Educación Fundación Chile, 2009*.
- Lipman, M. (2001). *Pensamiento complejo y educación*. Ed. Ediciones de la Torre.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Ed. Aljibe.
- López-Cobo, I. y González-López, I. (2012). Generación de entornos inclusivos desde la mejora de la eficacia escolar. *Revista educación inclusiva*, Vol. 5, núm. 2, pp.9-23.
- Mancila, I., Soler, C., y Morón, A. (2018). La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado. Nuevas Perspectivas desde el Proyecto Roma. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 92 (32.2), pp.123-137.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. Ed. Morata.
- Mclaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Ed. Paidós.
- Mcmillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Ed. Pearson.



- MECD (2014). La participación de las familias en la educación escolar. Consejo Escolar del Estado. *Madrid, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.*
- Magro, C. (2019). Escenarios para una nueva profesión. Profesión y profesionalidad docente. En J. Manso y J. Moya (eds.), *Profesión y profesionalidad docente* (pp. 187-199). Madrid, ANELE-REDE.
- Malone, H.J. (2017). Broadening professional communities through collaborative partnerships. *Journal of Professional Capital and Community, Vol. 2, núm. 4, pp.190-199.*
- Manso, J. y Moya, J. (2019). *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano.* Madrid, ANELE-REDE.
- Martínez Bonafé, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol.18, pp.127-144.*
- Martínez, M. (2007). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa.* Ed. Trillas.
- Merino, J. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación, Vol. 20 núm. 1, pp. 33-52.*
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa, Vol.24, pp.147-164.*
- Moral, C., Amores, F., y Ritacco, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre educación, Vol.30, pp.115-143. DOI: 10.15581/004.30.115-143*
- Morcillo, V., Gutiérrez, J., y Diz, J. (2018). Repensando el Currículum desde una visión integrada: “El Humanities Curriculum Project” para una escuela democrática. *International Journal of New Education, núm.1. <https://doi.org/10.24310/IJNE1.1.2018.4958>*
- Moreno, J.M. (2004). Mejora de la escuela y escuelas eficaces: Dos importantes tradiciones de investigación con implicaciones en el campo de la Organización Escolar. En J.M. Moreno (coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp.243-270). Madrid, UNED.
- Murillo, F.J. (2014). Proyectos de investigación en el ámbito de la educación iberoamericana. En M.C. Cardona y E. Chiner (eds.), *Investigación*

- educativa en escenarios diversos, plurales y globales* (pp.135-142). Madrid: EOS.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE*, Vol. 21 (1), art. 1. DOI: 10.7203/relieve.21.1.5015
- Murillo, F.J. y Martínez Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación*, Vol. 11, núm. 1, pp.37-58.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 13, pp.69-102.
- OCDE (2014). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe español*. Ministerio de Educación, Cultura Y Deporte.
- (2015). *Panorama de la educación 2015. Indicadores de la OCDE*. Ministerio de Educación, Cultura Y Deporte. <https://doi.org/10.1787/eag-2015-es>
- (2018). Resultados de TALIS 2018. *Docentes y Directores de Centros Educativos como Estudiantes de por Vida*. Vol. 1. París, OECD. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- (2019). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2019. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación profesional.
- O'Connell, F. (2009). Teacher Research and the Problem of Practice. pp.1882-1893.  
[https://www.researchgate.net/publication/292001967\\_Teacher\\_Research\\_and\\_the\\_Problem\\_of\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/292001967_Teacher_Research_and_the_Problem_of_Practice)
- Orem, R. (1986). *La teoría y el método Montessori en la actualidad*. Ed. Paidós.
- Paniagua, E. y Roldán, J. (2015). La arquitectura y su significación existencial. *Revista Signa. UNED*. Vol. 24, pp.443-462.
- Parra, J., García, M.P., Gomáriz, M.A. y Hernández, M.A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

- Parrilla, A., Martínez-Figueira, E., y Raposo-Rivas, M. (2015). How Inclusive Education Becomes a Community Project: A Participatory Study in the Northwest of Spain. *The New Educational Review*, Vol.42, núm.4, pp.177-188.
- Parrilla, A., Sierra, S., y Fiuza, M. (2018). Lecciones esenciales sobre el trabajo en red inter-escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol.22, núm. 2, pp.51-69.
- Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Extramuros*, núm.8, pp. 187-210.
- Pérez, R. (2009). Los nuevos retos del aprendizaje social en los niños con necesidades educativas especiales. El aprendizaje en comunidad o la comunidad de aprendizaje en el aula. *Revista de Educación*, núm.348, pp. 443-464.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Ed. Morata.
- (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa XIV*, núm.3, pp. 503-523.
- Pujolàs, P. (2010). No es inclusión todo lo que se dice que lo es. *Aula de Innovación Educativa*, núm. 191 pp. 38-41.
- (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30, núm. 1, pp. 89-112.
- Rappoport, S., Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2019). Comprendiendo los sistemas de apoyo para la inclusión: tres experiencias inspiradoras. *Cultura y Educación*, Vol.31, núm.1, pp.15-197. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1565250>
- Rauch, F. (2016). Networking for education for sustainable development in Austria: the Austrian ECOLOGschools programme. *Educational Action Research*, Vol.24, núm.1, pp.34–45. <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2015.1132000>
- REDE (2019). Modelo de profesión docente consensuado. En J. Manso y J. Moya (eds.), *Profesión y profesionalidad docente* (pp.27-48). Madrid, ANELE-REDE.

- Reeves, P., Pun, W., y Chung, K. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, núm.67, pp. 227-236. Doi:10.1016/J.TATE.2017.06.016
- Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 1, núm.1, pp.5-22. <http://dx.doi.org/10.1108/JPCG-09-2015-0007>
- Robinson, V., Lloyd, C., y Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 12(4e), pp.13-40.
- Romero, C. (2003). Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo. *Revista Ágora Digital*, núm.6, pp.1-10.
- Romero, L. (2010). Las comunidades de aprendizaje para el desarrollo de la inclusión. Un apoyo a nuestro sistema educativo. En P. Arnaiz; M. Hurtado y F.J. Soto (coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Rueda, B., Schmelkes, S., y Díaz-Barriga, A. (2014). La evaluación educativa. Presentación del número especial de Perfiles Educativos 2013. La evaluación en la educación superior. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXVI, núm.145, pp. 190-204. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.145.45995>
- Sandín, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 2000, Vol.18, núm.1, pp.223-242.
- Sevillano, M. (2004). *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. Ed. Pearson.
- Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 19, núm.1, pp.17-29.
- Simón, C., Sandoval, M, Echeita, G, Calero, C, Nuñez, B, de Sotto, P, Pérez, M. y García, A.B. (2016). Transformando la “gramática escolar” para ser más inclusivos. La experiencia de tres centros educativos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, núm.19, pp. 7-24.
- Slavin, R. (1985). *La enseñanza y el método cooperativo*. Ed. Edamex.

- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas*. Ed. Narcea.
- Steiner, R. (1921). La estructuración de la enseñanza basada en el conocimiento del hombre. *Cuadernos de Antroposofía, Vol. 12*.
- (2004). *Antroposofía. Un resumen después de veintiún años*. Ed. Rudolf Steiner.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ed. Morata.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Ed. Octaedro.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Ed. Universidad de Antioquia.
- Suárez, M. (1998). Desarrollo de un grupo de investigación-acción Colaboradora en proyectos curriculares innovadores. Universidad de Vigo. *Revista de Educación, núm. 316, pp.369-382*.
- (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 1, núm. 1, pp.40-56*.
- TALIS (2013). Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*.
- (2018). Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. *Ministerio de Educación y Formación profesional*.
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Fundació Jaume Bofill. Informes breus#65. Ed. Fundació Jaume Bofill i Bonal·letra Alcompà.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ed. Paidós.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Ed. Aljibe.
- Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas

- morales de reconocimiento y respeto. *Educación XX1*, 22(1), pp.295-314. Doi: 10.5944/educXX1.21657.
- Tintoré, M. (2016). Bases para el diseño de un plan de formación en liderazgo para directivos escolares. En J. Bernal (coord.), *Globalización y organizaciones educativas*, (pp.27-38). Ed. Universidad de Zaragoza.
- (2017). Liderazgo en las escuelas. Últimas tendencias en la investigación sobre liderazgo educativo. En J. Machado y J. Matias (coords.), *Mérito e Justiça. Investigação e Intervenção em Educação*, (pp.103-115). Ed. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- UNESCO (1995). *Informe final de la Conferencia mundial sobre las necesidades educativas especiales. Acceso y calidad*. Salamanca, junio de 1994. Madrid, UNESCO/MEC.
- UNESCO (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Educación 2030. *Publicado en 2017 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*.
- Vallespir, J. Rincón, J. y Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 19, núm. 1, pp.31-45. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245751>
- Valls, R., Doler, M., y Flecha, R. (2008). La lectura dialógica: interacción es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46, pp. 71-87.
- Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y Educación*, Vol.20, núm. 3, pp.267-277.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). Investigación cualitativa: Metodologías, estrategias, perspectivas, propósitos. En N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *Manual de investigación cualitativa. Paradigmas y perspectivas en disputa*. Vol.II. (pp. 11-32). Ed. Gedisa.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Ed. Morata.
- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia la educación inclusiva*. Ed. La Muralla.
- Westheimer, J. (2008). Learning Among Colleagues: Teacher Community and the Shared Enterprise of Education. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser y J. McIntyre (eds.), *Handbook of Research on Teacher*

*Education: Enduring questions in changing contexts* (pp.756-783). New York: Routledge.

Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Ed.Paidós.

# ANEXOS



## **ANEXO 1. BREVE RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN**

### **CONSIDERACIONES SOBRE LA EFICIENCIA EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA.**

#### **RESUMEN**

El presente estudio de investigación persigue analizar un grupo de centros de educación obligatoria que atendiendo a su organización y estructura interna promueven cambios para su transformación desde diferentes creencias y alternativas encaminadas a la mejora de su calidad y eficiencia educativas.

El estudio, una vez conocidos los diversos elementos implicados en estas escuelas en su camino hacia la innovación, se centra en analizar los múltiples factores y agentes que intervienen en su funcionamiento, así como la indagación en la idiosincrasia que los caracteriza, prestando atención a su vez a los medidores evaluativos externos. Además, ello nos permitirá identificar cuáles son los aspectos que potencian la innovación y la transformación de estos centros escolares y conocer las resistencias que obstaculizan el desarrollo de estos proyectos y experiencias innovadores de forma satisfactoria.

Un saludo muy cordial

Fdo.: Esther Pérez Edo.

Email: [estherperezedo@ucm.es](mailto:estherperezedo@ucm.es)

## ANEXO 2. CARTA DE PRESENTACIÓN



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE  
MADRID

A quien pueda interesar:

La portadora de la presente, Esther Pérez Edo, está preparando una tesis doctoral en el área de Sociología en la Universidad Complutense. Para ello debe analizar a fondo varios casos de centros distintivos por su empeño, por diversas vías, en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje y la innovación educativa. Su trabajo requiere, en la medida de lo posible y con los requisitos de confidencialidad propios del servicio público educativo y del ejercicio ético de la investigación, acceder a documentos, observar espacios y actividades, realizar y registrar entrevistas a los actores del proceso, etc.

Como director de su tesis doctoral, quiero pedirle y agradecerle de antemano su colaboración. Los resultados del proceso de investigación serán públicos en el ámbito académico y le serán expresamente proporcionados como colaborador del mismo. Agradeciéndole de nuevo su colaboración, reciba mi más atento saludo

Mariano Fernández Enguita  
Catedrático  
Dpto. de Sociología VI  
Facultad de Educación

<http://about.me/mfenguita>

cn=Mariano Fernández Enguita,  
o=Universidad Complutense,  
ou=Dpto. Sociología VI,  
email=mfenguita@edu.ucm.es,  
c=ES  
2015.12.07 13:21:11 +01'00'

## ANEXO 3. TRANSCRIPCIONES

### CENTRO EDUCATIVO 1.W

#### DIRECTORA 1.W

*“...en la actualidad en el centro hay 470 alumnos escolarizados. Existe una línea de la etapa de educación primaria y desde el curso académico 2012/2013 existen dos líneas hasta 3º de la ESO, seguramente, el curso que viene 2015/2016 se desdoblará en dos líneas 4º de la ESO. Además, el centro tiene un jardín de infancia en que todos los alumnos están juntos; no se divide a los niños por edades y también el centro imparte bachillerato”.*

*“La elección del equipo directivo se realiza en el claustro y tiene carácter rotativo (...). Actualmente soy la directora y la elección de este órgano se realiza de forma abierta y transparente. No existe el voto oculto, sino que todos sabemos a quién elegimos y el porqué. (...) aunque yo sea la directora todas las decisiones que se toman y que afectan al centro son consensuadas por todos los docentes. No prevalece mi opinión por encima de la de otros compañeros”.*

*“la libertad es una de las señas de identidad (...). No existe una jerarquía”.*

*“El centro se constituye de forma jurídica como asociación de padres y maestros que, colegiadamente, llevan a cabo la gestión y administración del centro educativo; forman el consejo de administración. (...) es un centro autogestionado por los padres y los maestros. Tenemos unos principios comunes en lograr una buena educación (...). Es una asociación sin ánimo de lucro. (...) No existe AMPA porque las familias ya forman parte del proyecto y están integrados en él. Los padres participan y están muy cerca de la educación de los niños”.*

*“todos los jueves se celebra el claustro técnico/pedagógico-general, donde nos reunimos todos los profesores de todas las etapas; tratamos aspectos pedagógicos (...); hacemos retrospecciones y analizamos lo que funciona, lo que hay que mejorar, etc. Es una evaluación en común (...). Los claustros se dividen en técnicos y pedagógicos. También se realizan los claustros pedagógicos por etapas”.*

*“la mayor parte del profesorado se ha formado en la pedagogía Waldorf, otros están realizando la formación ahora y también en la escuela tenemos antiguos alumnos que son profesores”. Desde hace unos años se han establecido unos planes de estudio de pedagogía Waldorf impartida por el centro de formación de pedagogía Waldorf. Directora: “el curso de formación tiene una duración de tres años (...) empezó el curso 2012/2013. Está acreditado por el Ministerio de Educación. Además, realizamos otros cursos. (...) ser maestro en el centro requiere conocer bien los principios de nuestra pedagogía y compartir nuestra concepción de la educación”.*

*“no existe una jerarquía en la escuela. (...) esto asegura que los maestros no ocupen puestos burocráticos o de gestión, sino que su crecimiento profesional beneficie al niño. (...) los profesores con mayor experiencia acompañan y apoyan a los nuevos en su adaptación y contribuyen a la formación”.*

*“en las escuelas Waldorf se tiene en cuenta el proceso madurativo y orgánico del niño por ello se trabaja de esta forma. (...) en el centro se trabaja por periodos. Son clases que tienen una duración de dos/tres semanas y en estos periodos se tiene que ver todo el contenido (...) se*

denomina la clase principal. (...) se trabaja por inmersión. Los periodos se trabajan a primera hora de la mañana de 8'15 a 10'00 (...) la primera hora es cuando los niños están en mejor disposición cognitiva y emocional para trabajar las materias que requieren una mayor atención y concentración (...). A lo largo de la semana también se imparte alguna hora de repaso de las asignaturas (...) también hay clases de 45' en las asignaturas de lengua extranjera y en algunas asignaturas que no se pueden dar por periodos por la poca carga lectiva (...) no tendría sentido establecer periodos en ellas. (...) los periodos de las asignaturas se rigen por la carga horaria que establece la Ley. La segunda hora de la mañana los grupos se dividen para las prácticas artísticas y las manualidades como la euritmia, música, talla de madera, costura, pintura, etc.”.

“El currículum y las bases de la pedagogía Waldorf parte del proceso, que forma parte de la formación del profesorado: primero mira las etapas evolutivas de un niño y un joven (en detalle), en segundo lugar los contenidos que ayudarían a desarrollar o acompañar esos procesos evolutivos que ellos tienen y tercero cómo vamos a dar esos contenidos. Sí tu en una edad das los contenidos que se corresponden con lo que está viviendo el niño (...) mejora el aprendizaje. (...) de esta forma también es más fácil atender a la diversidad porque el aprendizaje se adapta mucho mejor a ellos; es un aprendizaje más vivencial-experiencial y cercano a los alumnos. Se trabaja así hasta los 14 años más o menos, segundo de la ESO”.

“la enseñanza por periodos es un plan cíclico (...) sí hay diferencias (...) en la primaria, aquí lo llamamos de primero a sexto curso, los periodos son menos diferenciados y cada vez que se van diferenciando más a lo largo de los cursos, del séptimo hasta el décimo curso, la educación secundaria. (...) En las escuelas Waldorf denominados las clases no por etapas, sino por cursos hasta el décimo (...)”.

“el arte está muy presente en la formación de los alumnos; aquí damos clase de pintura (acuarela, acrílico...), dibujo, modelado, música, recitación, etc. Euritmia, talla de madera (...). La parte artística favorece el desarrollo de capacidades y habilidades (...). Damos la oportunidad de que los alumnos conozcan otros trabajos y lo puedan compatibilizar con las materias estrictamente curriculares (...)”.

“las TIC no se contemplan como herramienta de trabajo (...) en la etapa de noveno y décimo curso hay profesores que pueden mandar a los alumnos buscar y realizar trabajos en internet, pero no dentro del centro (...). La presencia de la tecnología ya está muy presente en la vida de los adolescentes incluso en los niños más pequeños (...). Si que utilizamos, en los últimos cursos y bachillerato los dispositivos en alguna asignatura para ver alguna película o documental (...), pero poco, depende del profesor. (...) no trabajamos con los ordenadores u otros dispositivos electrónicos en las primeras etapas porque entorpece el desarrollo creativo del niño. (...) ellos son autosuficientes para crear sus juegos, dibujos, imágenes... (...) tienen una gran capacidad creativa que tienen que desarrollar como un proceso natural, innato... (...) fuera de la escuela los niños tienen acceso a ello”.

“Los alumnos son quienes realizan sus cuadernos pedagógicos, con sus apuntes, resúmenes, esquemas y dibujos (...) lo elaboran ellos. Es lo que utilizan para estudiar. No es compatible el libro de texto con nuestra pedagogía. (...) si se utilizan libros de lectura (...) paralelamente al contenido de la clase principal”.

“de primer curso hasta sexto los alumnos tienen el mismo tutor (...) es la persona que los acompañara en su infancia. (...) creemos que es fundamental que el tutor no cambie a lo largo de la etapa porque es quien conoce mejor al niño: evolución, inquietudes... (...) lleva un seguimiento del crecimiento y del proceso de aprendizaje de forma individual. (...) de séptimo a décimo curso el tutor también es el mismo. (...) esto facilita la atención a la diversidad”.

*“en educación primaria en el aprendizaje se respetan los tiempos del niño y su proceso madurativo (...) el apoyo al alumnado que presenta dificultades en el aprendizaje se aborda desde el centro con una evaluación por una persona especializada experta en apoyo educativo formada en la pedagogía Waldorf. Estudia cuáles son las dificultades (...) que puede tener en la lateralidad, en la percepción... a veces son problemas físicos en la visión... se hace una evaluación. Se plantean una serie de tareas o ejercicios terapéuticos y si es necesario se inicia una terapia que tenga que ver con la pintura, el movimiento..... Se respeta el ritmo de aprendizaje para no entorpecer su desarrollo (...) cada niño tiene su tiempo en su proceso evolutivo (...) para atender a los ritmos de aprendizaje se ofrecen otras materias o actividades que acompañen su proceso de aprendizaje.*

*(...) cada jueves en el claustro donde nos reunimos todos los profesores también se abordan los problemas individuales de los alumnos y se intentan buscar soluciones compartidas”.*

*“el método es muy activo, vivencial y experiencial (...) se puede trabajar en pequeño grupos, donde preparan el material o tema a desarrollar, proponen ejercicios y los corrigen. Puede ser que algún alumno sea el encargado de explicarlo a sus compañeros con ejemplos o con las herramientas que crea conveniente para una mayor integración de los contenidos y comprensión de los compañeros. Diferentes alumnos pueden explicarlo de diferente forma para que haya una mayor comprensión.*

*Existe un trabajo de colaboración del grupo. (...) no existe la competitividad”.*

*“...existen diferentes tareas que se evalúan como el cuaderno, las exposiciones, la participación, los trabajos presentados... (...). Hacemos una evaluación continua que realmente es lo que nos da a conocer el nivel de aprendizaje del niño (...).*

*Existe el consentimiento de las familias para que en los boletines la nota reflejada sea un BIEN. (...) para no favorecer la competitividad. (...) en el informe que entrega el profesor a los padres se redactan los comentarios oportunos en relación al progreso del niño (...).*

*(...) al final de los periodos, de los bloques, los maestros hacen una retrospectiva y una evaluación con los alumnos... Evalúan el trabajo realizado, se comenta cómo les ha ido la evaluación, en qué han fallado, por qué, qué aspectos necesitan reforzar, etc. (...) está evaluación conjunta es una dinámica muy habitual”.*

*“como centro homologado tenemos que pasar todas las evaluaciones que marca la ley como la prueba LEA y las pruebas de CDI en 6º de primaria y en 3º de la ESO... (...) para nosotros no son pruebas reales que valoren las competencias del alumnado... (...) no nos dan información real de nuestros alumnos... ellos no están acostumbrados hacer este tipo de pruebas y no los preparamos para pasar estas pruebas... (...) en la etapa de primaria nuestros alumnos no realizan exámenes. (...) nosotros seguimos otro camino completamente diferente....*

*Los padres no quieren que sus hijos se sometan a estas pruebas, consideran que no han traído aquí a sus hijos para que sean evaluados por inspectores externos al centro... (...) ellos creen en el camino pedagógico del centro, saben que los niños llevan otro ritmo de aprendizaje y que las pruebas externas no miden lo que el niño aprende.*

*Estas pruebas siguen un patrón estándar que no son compatible con nuestro método”.*

*“hay mucha colaboración con diferentes organizaciones. Primero, la escuela forma parte de las escuelas asociadas de la UNESCO y participa en las diferentes actividades programadas... también colaboramos con diferentes organizaciones de muy distinta índole... depende de los proyectos que estén vivos en ese momento en la escuela... por ejemplo: hemos estado dos años formando parte del proyecto Comenius junto con 5 escuelas de Europa... "Shering the arts" compartiendo las artes. Visitamos los países profesores y alumnos... trabajábamos a través de las artes plásticas, musicales, escénicas, etc. Colaboramos con una organización que*

trabaja en Uganda "Músicas para salvar vidas"... llevamos muchos años de colaboración... los niños en su estancia en Madrid viven con las familias, vienen al centro, se manda apoyo, etc.... (...) ha surgido la asociación "Kelele África" fundada por una madre y los alumnos de bachillerato han colaborado en diferentes tareas en África....

En la asignatura de Ética los alumnos colaboran en comedores sociales. En la clase onceaba (1º de bachillerato) tienen unas prácticas obligatorias en la asignatura de ética... durante dos semanas (una semana lectiva y otra de sus vacaciones) trabajan prestando servicios sociales: comedores sociales, residencia de ancianos, escuelas infantiles.... (...) el centro también colabora con un taller de discapacitados que nos proveen de los cuadernos que utilizamos, etc. (...) pasa algo interesante. Cuando la red de eco-escuelas de Las Rozas... nos propone participar en el programa ven que nuestro centro ya tiene una huerta ecológica, reciclamos, en las clases tenemos instalados filtros de agua, etc. No tenemos que implantar una cultura verde porque ya la tenemos... está dentro del currículum... La escuela engloba una serie de actividades educativas donde se abarca todo el entorno y desarrollo ecológico y medioambiente.

Colaboramos con muchos proyectos, pero la mayoría forman parte del propio currículum. Hay una permanente colaboración”.

“la escuela se diferencia por muchos aspectos... ofrece un currículum integrado a lo largo de todos los cursos donde se respeta proceso madurativo del niño... la eficiencia del Claustro de profesores y el trabajo que realiza el profesorado... todos los alumnos comparten un amplio currículum. La colaboración entre las familias y el profesorado para apoyar la educación de los alumnos... (...) ofrecer una forma distinta de aprender...”

## **Bloque 2. Profesorado.**

D.S1.W: “Se trabaja por periodos (son bloques lectivos)... tiene una duración de varias semanas y se llama la clase principal (...) empezamos a las 8,15 hasta las 10,00... está materia una vez terminado el periodo se le asignará alguna hora de repaso a lo largo de la semana... hay otras asignaturas como inglés, música que las clases son de 45 minutos.

La clase principal tiene siempre la franja de primera hora de la mañana (...) normalmente una asignatura en un colegio por Ley tiene que tener ciertas horas a la semana (...) en este colegio por ejemplo: en la asignatura de matemáticas hay periodos de un mes... y a lo largo del curso se fijan tres horas a la semana o bien puede haber dos periodos de matemáticas durante dos meses y para el resto del curso se fijan dos horas a la semana como continuidad de las matemáticas (...) Hay asignatura que no tiene sentido establecer periodos por la poca carga lectiva que establece la Ley. Ética en 4º de la ESO no puede tener periodo... se da una hora a la semana a lo largo del año. Se establecen periodos las asignaturas que tienen más carga lectiva.

En la segunda mitad de la mañana se divide el grupo de la clase principal en 2 grupos de unos 15 alumnos (...) para las clases de eutimia, música, talleres de arte... (...) en la clase principal hay 30 alumnos.

Una advertencia (...) yo soy profesora de bachillerato y nosotros tenemos una metodología un poco especial... en secundaria se ve más la pedagogía. Nosotros en general no utilizamos libros de texto, los alumnos de primaria y secundaria realizan ellos sus libros (...) en sus cuadernos hacen los textos, los dibujos... (...) Eso es una metodología que ellos tienen muy aprendida... los alumnos toman notas... luego en casa tienen que pasar los apuntes al cuaderno. (...) Yo en 1º de bachillerato intento hacerlo bastante... no utilizo el libro de texto en filosofía; en cambio, en 2º de bachillerato tampoco utilizo libro de texto, pero sí les doy los apuntes fotocopiados... La mayoría de nosotros no utilizamos libros... depende del profesor... no hay un criterio rígido. En 2º de bachillerato algunos utilizamos libros... para la selectividad.

*Las TIC... utilización bastante pequeña... (...) creemos que cuanto más tarde aparezcan mejor para los niños... Tratamos de alguna manera de protegerlos de eso en infantil y primaria... (...) la educación Waldorf considera que se incrementa mucho más la imaginación si tienen ellos que elaborar las cosas. (...) todo lo que se le da al niño está inacabado... se pretende que él tenga que completarlo con su imaginación. Ejemplo: los muñecos que tienen aquí los hacen ellos mismos... inacabados, de tela, con pocos rasgos... Intentamos que tengan siempre que completarlo con su imaginación, sus historias... Por eso creemos que las TIC frenan este proceso... Darle a un niño un ordenador... hace que esté hiperestimulado... sea mucho más vago a la hora de inventar o crear... por eso nosotros retrasamos su utilización... Con los mayores es diferente... tenemos proyectores en clase, tienen móviles... les pedimos trabajos a ordenador a partir de 3º de la ESO... depende del profesor.*

*La forma de evaluar en bachillerato es más restringida... primero porque es una educación optativa y tienen que cumplir con unos objetivos mínimos.*

*(...) en secundaria es diferente... se siguen otras pautas... (...) en nuestro centro es muy importante la figura del tutor... tiene muchas tareas... conoce muy bien a los alumnos y a los padres... tiene un buen conocimiento de los ritmos de aprendizaje de cada uno, dificultades, etc. El tutor en el claustro es el encargado de explicar cómo hay que trabajar con el alumno que presenta dificultades... cuáles son sus puntos fuertes y débiles... (...) hay un seguimiento por parte del tutor y del resto de profesores... se establece una forma de trabajar y de seguimiento con el resto de profesores*

*Nos adaptamos muchísimo al proceso de aprendizaje de cada alumno.*

*(...) existe una gran pluralidad en el alumnado y se presta especial atención a las diferentes capacidades.*

*Cómo evalúo a los alumnos... en Secundaria el examen es un porcentaje pequeño de la evaluación... se valora la participación, los trabajos presentados, la atención en clase... el cuaderno de trabajo. Se hace una evaluación continua... hay casos especiales en que algunos alumnos son evaluados de forma distinta y se aplican otras medidas acorde a sus necesidades”.*

*D.S2.W: “...soy tutora de 3º de la ESO... aquí lo llamamos novena clase... imparto clase en toda la secundaria... la parte de las artes que sería educación plástica y visual... trabajamos varias asignaturas que luego englobamos en educación plástica y visual... doy dibujo, talla de madera, talla de piedra, cobre, modelado de arcilla... también imparto la asignatura de Hº del Arte en varios cursos. (...) cada periodo tiene unas características a la hora de desarrollar la clase... con los más pequeños suelo empezar con un poema que tiene relación con el tema que estamos trabajando... luego es muy útil trabajar con la recordación... que han hecho en la sesión del día anterior, dónde nos quedamos y en qué momento... traerlo a la memoria y partir de ahí... (...) como son trabajos individuales que cada uno está haciendo su pieza, escultura o dibujo... lo que hacemos es poner en común los trabajos de los compañeros y ver en qué fase está cada uno... recordar antes de retomar la actividad. La dinámica de la clase es de taller cada alumno en su trabajo... hay distintos ritmos... voy pasando por las mesas corrigiéndoles, guiándoles... También doy clase en 5º y 6º de primaria imparto talla de madera... (...) los grupos son de 12 a 16 alumnos en los talleres. En primaria trabajamos con grupos de 30 alumnos y en estas asignaturas los partimos en dos grupos... trabajo con grupos reducidos... (...) estas materias se dan a segunda hora de la mañana donde ellos tienen asignaturas distintas: música, arte, educación física, idiomas...”*

*A primera hora de la mañana se dan los periodos aunque está muy presente la actividad artística... (...) en primaria con su tutor pintan con acuarela, los más mayores recitan poesía... hacen cosas relacionadas con lo artístico... porque a esta hora ellos vienen con más fuerza, más despiertos, con mayor capacidad para captar lo intelectual... Según va pasando la mañana*

*necesitan otro ritmo... estas asignaturas las solemos colocar entre medio de otras de tal manera que sea como una respiración... no estar apelando todo el rato a lo intelectual...*

*La asignatura de Hº del arte es un periodo de la clase principal de 3º de la ESO. Este periodo es estrictamente de la pedagogía Waldorf... es importante porque si los alumnos no la eligen en 2º de bachillerato no la ven... Planteo la asignatura como un recorrido por la historia del arte... se dan unas pinceladas de todos los movimientos artísticos... la relación con la sociedad de la época... Trabajamos mucho viendo imágenes, utilizo cañón y proyector... Los alumnos realizan trabajos en casa sobre autores y obras y los exponen en clase... Tenemos periodos de 3 a 4 semanas, en este bloque doy el periodo de Hº del arte... a primera hora de la mañana nos saludamos de manera individual... recitamos un poema y empezamos a recordar... vemos materia nueva y mando tareas para hacer en casa...*

*En la escuela hay alumnos muy diversos, no hay conflictos graves... es muy importante la presencia del tutor, el trabajo con los grupos, el seguimiento, la mediación... La forma de trabajar en el aula se adapta a las necesidades del alumnado enfocando de distinta forma las tareas a realizar... se tienen en cuenta a la hora de evaluar... el maestro está muy atento en todos los aspectos sociales y académicos...*

*La adaptación del alumnado en general es muy buena. En mi grupo han entrado dos nuevos alumnos... si que les cuesta un poco el primer trimestre... coger el ritmo de las tareas y la realización del cuaderno... el alumno debe responsabilizarse de hacer su material... no hay libro de texto. (...) el ambiente en el centro es muy familiar y se integran muy bien a nivel social... Cuando llegan alumnos nuevos conviene trabajar con las familias... explicarles bien la estructura y los periodos... (...) hay la figura del padrino un alumno que acompaña a los nuevos alumnos en su adaptación...*

*La utilización de las TIC es escasa... no están demasiado presentes... ya están muy presentes en la vida de los alumnos... La escuela desarrolla otras habilidades, herramientas, capacidades más creativas... otros modos de trabajar más directa, viva... no quita que las utilicemos a partir de secundaria.*

*La evaluación es continua... utilizo diferentes herramientas. En este periodo hago examen y también mando realizar muchos trabajos. Otorgo un porcentaje... tengo en cuenta la participación, el cuaderno, los trabajos y el examen. Es una suma de todo, no se juegan el periodo en una única nota del examen... se evalúan otros aspectos... también doy la posibilidad de recuperación.*

*Existe una buena relación con las familias... tenemos una reunión trimestral... donde acuden todos los padres... se les informa del grupo, de los periodos y asignaturas que van a trabajar, salidas que van a realizar... además, semanalmente tengo una hora de tutoría para reunirme con las familias... cuando algún alumno requiere una mayor atención se establece una comunicación más fluida... esto lo hacemos todos los maestros...*

*La participación de las familias con el centro es muy buena... hacemos actividades en las que participan... Trabajamos bastante con ellos”.*

*D.P1.W: “... soy tutor de primaria y jefe de estudios. Durante las etapas educativas se establecen una amplio arcos de acompañamiento... los alumnos tienen un mismo tutor permanente de la tercera a la sexta clase esto también se repite en secundaria, mismo tutor, pero lógicamente, varían los especialistas... este acompañamiento mejora la relación con los alumnos y las familias y facilita mucho el trabajo en el aula... Se trabaja por periodos, 3 semanas lectivas trabajando la misma materia. Esto significa que en 3 semanas tienes que ver todo el currículum del año de esa materia. (...) hacen su propio cuaderno, pruebas de estudio, esquemas, trabajos de investigación... y exposiciones... en un debate primero y después exponiéndolos... El maestro debe trabajar con estos elementos. Además, por las mañanas, durante 20 minutos, se trabajan los elementos rítmicos, la declamación, el canto, la poesía...*



*esto hace que los alumnos se sintonicen. Después se trabaja con el pensar: se recuerdan los contenidos del día anterior, se investiga todo lo que se ha hecho el día anterior y por último la voluntad: la elaboración de los cuadernos... Se trabaja con todas las capacidades del ser humano: su sentir, su voluntad y su pensar a lo largo de la clase. (...) el maestro es un acompañante en lo académico, pero también en lo humano... no hay educación sin autoeducación del profesor y de los padres... por eso es importante integrar a los padres dentro de la escuela... debemos conocer cuáles son las necesidades de sus hijos... tenemos que ponernos de acuerdo padres y maestros para trabajar en la misma dirección.*

*Tenemos un currículum ampliado. Trabajamos con la cronobiología: que asignaturas son más adecuadas según el momento del día para trabajar con los alumnos... Significa que trabajamos las dos primeras horas de forma intensiva lo intelectual, una misma materia durante 3 semanas seguidas; dos horas después trabajamos las artes: música, teatro, canto, coral, inglés y alemán, etc.; y al final de la mañana, dos horas de trabajo artesanal, lo que significa tecnología o pretecnología y práctica con proyectos muy bonitos... La inteligencia que se exige para trabajar con las manualidades... son habilidades de precisión... y al mismo tiempo trabajas con tu temperamento... uno aprende mucho de sí mismo. Cuando trabaja lo intelectual tienes que tener otra capacidad de percepción, de aprendizaje...*

*El currículum está ampliado, las extraescolares se dan en el propio currículum, son materias evaluables porque todo contribuye al desarrollo. Qué evaluamos: el desarrollo integral del ser humano...*

*La escuela tiene más horas lectivas, en vez de 5 horas nosotros tenemos 6 y 7 horas en bachillerato. Las clases terminan a las 14,30.*

*Nosotros no trabajamos con libros de texto hasta 2º de bachillerato, no hay exámenes... la evaluación es el cuaderno que realizan los alumnos: ver cómo lo han desarrollado, cómo está escrito, etc. es un instrumento de evaluación, el día a día, la participación, las exposiciones... es una evaluación continua... hacemos un seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno... también evaluamos cómo es su relación con los demás... evaluamos todo lo que es evaluable como desarrollo humano... Esta es una educación que aporta una formación del ser humano completa.*

*En primaria hemos acordado el Bien como única nota, el alumno que necesita mejorar se reflejará en el boletín que se le entrega a las familias... No queremos que haya competitividad... El esfuerzo es por cooperación y esto da otro ambiente distinto en las aulas...*

*La atención a la diversidad se atiende de tres maneras: 1. El profesor conozca bien al alumno... la figura del tutor permite tener un amplio conocimiento de sus alumnos, puntos fuertes y débiles... 2. Trabajo con la familia, buena comunicación y establecer un plan de trabajo conjunto. 3. El apoyo Waldorf tiene herramientas pedagógicas para trabajar aspectos físicos de desbloqueo e intelectual... Existe un seguimiento muy directo.*

*La repetición nos parece una barbaridad... en primaria no hay ningún niño que repita. Por ejemplo nosotros los niños que han nacido en octubre, noviembre o diciembre procuramos que se queden un año más en la escuela infantil... con un estudio de maduración por parte del equipo de psicopedagogos Waldorf y del equipo psicopedagógico de la inspección y con la anuencia de los padres el niño se retrasa en un año su acceso a la primaria. No pueden pasar a primaria, sino han llegado a adquirir el proceso madurativo adecuado... cuando empiezan la primaria sin estar preparados hay fracaso... es el origen de un alto porcentaje de fracaso escolar... entrar en primaria antes de estar maduro cuando no tienen el adecuado uso de razón... se asustan, se bloquean... Para aprender tienen que estar a gusto, en un ambiente de cariño, de acogida... es básico. Para aprender hay que estar a gusto y no tener miedo al fracaso.*

*Se trabaja con las familias de muy diversas formas... los padres están obligados a asistir a la reunión trimestral... donde el equipo de maestros les informa qué es lo que van a trabajar, cómo se van a establecer los periodos... (...)se realizan tutorías personalizadas... (...)se informa de la gestión de la escuela, es una escuela auto-gestionada por padres y profesores, trabajamos en equipos, por comisiones... existe una participación muy intensa de las familias. Sí que hay un compromiso tácito al comienzo... acompañando el proceso de desarrollo de sus hijos”.*

*D.S1.W: “No existe una estructura vertical... la toma de decisiones pedagógicas lo realiza el claustro de profesores, nosotros, entonces si se decide hacer algún curso, cambio... existe un compromiso de todos....*

*... esta escuela es un centro de formación Waldorf... (...) algunos maestros están yendo a la formación porque como centro Waldorf es obligatorio.*

*El claustro de profesores es muy importante... una vez a la semana nos reunimos todos y compartimos... todo lo que decidimos importante para nuestros alumnos se toma en el claustro... por ejemplo: (...) los maestros de infantil y primaria nos hablan de sus alumnos... hacemos imágenes de los niños.... Un profesor puede exponer en el claustro como es uno de sus alumnos, problemas, dificultades... y lo analizamos de forma compartida.*

*Las reuniones siempre se celebran el jueves por la tarde”.*

*D.S2.W: “(...) trabajamos bastante de forma individual..., pero a nivel global de la escuela, basándonos en la pedagogía Waldorf, se establecen muchas relaciones... hay bastante comunicación... se intenta al máximo establecer relaciones entre las diferentes asignaturas...*

*El claustro de profesores es una herramienta muy importante en nuestro trabajo... es un privilegio que todas las semanas nos reunamos 3 horas por la tarde... todos los maestros... el claustro es fundamental para el buen funcionamiento de la escuela... (...) Se divide en dos partes, una reunión por etapas: infantil, primaria y secundaria... y la otra donde nos reunimos todos los profesores... Es un momento ver y conocer los grupos de alumnos, aspectos técnicos y didácticos de las asignaturas, los periodos... trabajamos bastante con las imágenes de las clases y de los niños...*

*Cuando estamos todos juntos el claustro lo dividimos en técnico y pedagógico”.*

*D.P1.W: “EL Claustro es muy importante en la escuela... Todos los maestros se han especializado en la pedagogía Waldorf que dura tres años. La autoformación y formación continua la hacemos con nuestros compañeros. Todos los jueves nos reunimos, en el claustro, durante 5 horas... tratamos casos concretos de alumnos, temas pedagógicos, técnicos... intercambios de experiencias... somos 45 maestros. Nos reunimos los jueves... el mismo día que el resto de escuelas Waldorf del mundo... (...) hay una formación continua tanto en España como en el extranjero.*

*El claustro es fundamental porque trabajamos sobre los aspectos de la escuela... es la fuente de inspiración pedagógica para cada maestro... las horas del claustro no se pagan... vienes no solo a recibir, sino a aportar...”.*

*D.S1.W: “Los alumnos acuden felices al centro... aunque es una variable poco objetiva... (...) tenemos muchos alumnos procedentes de otros centros que han perdido el interés por los estudios, han sufrido acoso escolar o tienen problemas sociales... y por lo general entran desmotivados, pero al cabo de unos meses están entusiasmados... socialmente se integran muy bien, se sienten muy atendidos y valorados... hay una atención cercana a los alumnos.*

*La formación artística... dan muchas herramientas para el futuro... se les ofrece otra vía para de crecimiento humanístico-artístico: teatro, música, pintura, artesanía, etc.*

*La estabilidad laboral... el centro sigue su filosofía en cuanto a la educación... (...) cuota razonable para que el centro pueda acoger a un alumnado diverso y no exista un estrato social... fondo de becas para las familias que no pueden pagar las cuotas...”.*

*D.S2.W: “Destacaría la ilusión y la motivación con la que vienen a clase... (...) alto porcentaje de aprobados... no es muy frecuente la repetición... Esto se debe al trabajo que realizamos con las familias... se hace un seguimiento y logramos reconducir muchas situaciones. Con un buen planteamiento de trabajo entre la escuela y la familia los alumnos suelen recuperar y sacar el curso. En los casos que es necesario la repetición se plantea y se lleva a cabo. (...) las cualidades humanas... se trabaja a nivel social, emocional, intelectual... se le otorga la misma importancia... El funcionamiento del claustro”.*

*D.P1.W: “Venir a estudiar a un centro Waldorf el tema económico no es un problema... tenemos muchas becas para que los alumnos puedan estudiar en nuestro centro... Nosotros no tenemos los sueldos de la pública, de la concertada y privada... Todos tenemos el mismo sueldo...”.*

*Damos un servicio público, hemos renunciado al concierto porque el gobierno solo paga lo estrictamente curricular... no contempla las materias artísticas, artesanales y sociales... tendríamos que cambiar la estructura, es decir, las asignaturas curriculares se impartirían por la mañana y las materias Waldorf por la tarde como extraescolares... este no es nuestro plan de estudios... Aquí primero se trabaja lo intelectual, lo artístico y a última hora de la mañana lo artesanal y las tecnologías... Atendemos a las necesidades y a los procesos de desarrollo del alumno de forma coherente... con un sentido”.*

## CENTRO EDUCATIVO 2.M

### DIRECTOR 2.M

*“...en cuanto a la estructura organizativa, el centro está formado por una gerente que se ocupa de la parte administrativa y yo mismo que me encargo de la dirección pedagógica. Además, de los inversores y el consejo de administración... es una empresa. La elección del director no se somete a la votación del profesorado... La elección del equipo pedagógico se elige por consenso.*

*El centro tiene tres coordinadoras de primaria, una de infantil y una de secundaria... Somos un centro pequeño, pero debe haber una buena comunicación... Es un método que implica preparar muchos materiales...*

*El claustro de profesores se reúne vez al mes, los lunes. Se habla a nivel general de cómo funciona el centro. Cada ciclo expone su visión general de lo realizado, es una forma de analizar entre todos el funcionamiento global del centro y de cada uno de los ciclos... a partir de estas reuniones se toman decisiones de cambio, mejora o se analiza lo qué funciona... Se tratan temas que incluyen a todos los grupos: gestión de los espacios comunes, si las normas siguen funcionando bien o no se cumplen... si la comunicación llega a todos, de cómo ha de ser la comunicación con los padres... Es información general que debemos unificar.*

*Además, hay las reuniones de coordinación que se realizan una vez a la semana. Se reúne el director y las tres coordinadoras y se traslada la información hacia abajo. Se tratan temas más específicos... Las coordinadoras son las responsables de trasladar la información a los guías, al ciclo que les corresponde. Todo lo acordado es debatido una vez a la semana con el equipo de infantil, primaria y secundaria junto con coordinación, de aquí se plantean las dudas o modificaciones a las propuestas expuestas. Las ideas que surgen de estas reuniones son los coordinadores quienes trasladan las propuestas a dirección... hay una comunicación de ida y vuelta...*

*Las reuniones de coordinación son mucho más resolutivas que el claustro que es más informativo y general.*

*...en nuestra escuela no hay una estructura organizativa de las clases como en la escuela tradicional si no que se estructura en “casa de niños”, taller 1, taller 2 y taller 3 (ESO)... El taller 1 engloba 1º, 2º y 3º de primaria y el taller 2, 4º, 5º y 6º de primaria. Trabajan en talleres distintos... Durante el primer trimestre en cada uno de los talleres se imparten las 5 grandes lecciones... estas lecciones abarcan las principales materias de la educación primaria: lengua, matemáticas, historia, biología... de aquí parte el programa educativo de “Taller”: la formación del universo, la línea de la vida, la línea del hombre, la historia del lenguaje y la historia de los números. A partir de una gran lección pueden surgir múltiples intereses... lo que se pretende es generar la curiosidad de los alumnos, la experimentación y el descubrimiento...*

*En secundaria es otra historia porque la enseñanza es más tradicional, se podría decir... hacen asambleas juntos para decidir las normas de aula, las salidas que puedan proponer... todo esto lo hacen juntos los alumnos de 1º a 4º de la ESO. Trabajar tal y como se hace en primaria es muy complicado trasladarlo a secundaria por infraestructura, pero sobre todo, por una cuestión administrativa que viene marcada por el Departamento de enseñanza... En primaria todo es mucho más sencillo para poder aplicarlo, pero en secundaria los currículum están muy apretados y es difícil aplicar el método Montessori... en esta etapa los adolescentes no están preparados para tanto volumen de trabajo por tanto, debería haber más flexibilidad.*

*En este centro no hay clases magistrales tal y como entendemos en la escuela tradicional... como has visto las clases son como salones que están adaptados a las diferentes edades. Si en una clase hay tres edades distintas pues el material está adaptado a ellos... En todas las*

aulas hay un rincón para la lectura con sillones, los niños pueden trabajar en el suelo con alfombras que ellos mismos cogen... los alumnos preparan su espacio de trabajo... Las guías realizan las explicaciones a grupos muy reducidos de niños, de uno a tres alumnos, y según las necesidades que tenga cada uno de ellos... Las guías son maestras-tutoras, hay dos por clase... Hay una guía que habla catalán y castellano y otra que solo habla inglés. De esta manera normalizamos el aprendizaje del inglés como una lengua más...

Las guías conocen perfectamente a cada uno de los alumnos, en qué momento está cada niño... llevamos una atención muy personalizada... respetamos los ritmos de maduración y aprendizaje... El material que empleamos está basado en el tacto y la manipulación. También se utilizan fichas para el seguimiento... No utilizamos ni libros de texto ni libretas. En la clase de "taller 2" hay libros de consulta dentro del aula.

...Para trabajar en un centro Montessori necesitas hacer la formación AMI o bien otras formaciones similares especializadas en el método Montessori. Esta formación es privada... una crítica desde mi punto de vista es que no existe una formación Montessori u otra pedagogía alternativa en las universidades públicas... Es difícil transformar los centros educativos si las universidades no se ponen al día y forman mejor a los futuros profesores...

Trabajar con este método no es barato porque hay dos maestros dentro del aula... mientras uno da la clase el otro está resolviendo dudas... La clase nunca se interrumpe... además, la ratio por aula debe estar equilibrada, mismo número de alumnos... Es un método caro, entre comillas, porque la repetición es casi inexistente. En primaria no repite ningún alumno... Al agrupar las clases por talleres, "1,2 y 3", los niños están mezclados por edades y no van a año por curso. Esto favorece la no repetición. Si no fuera así, seguramente, algunos de los alumnos repetirían. Trabajamos con el currículum a tres años vistas, es decir, los objetivos... si un niño de primero va justito o bien no ha madurado lo suficiente, no pasa nada porque sigue en el mismo grupo de referencia y sigue trabajando aquellos contenidos que no ha alcanzado de manera individual... Se les da más oportunidades y su aprendizaje se alarga, no se ciñe a un año escolar. No se ha dado el caso, pero nosotros consideramos que si un niño debe repetir lo haría en 3º, al finalizar el "taller 1" (que engloba 1º, 2º y 3º de primaria), cuando hay un cambio de ciclo. Lo mismo pasaría al finalizar el segundo ciclo "taller 2". Con este método se favorece un proceso de maduración de 3 años antes de la repetición... Los niños trabajan a su ritmo y ellos no son conscientes... partimos de por qué un niño que es bueno en matemáticas y ciencias, pero va mal en lengua tiene que repetir... aquí no es así, él sigue trabajando las materias acorde a su ritmo de aprendizaje en cambio en lengua las guías le bajan el nivel y trabaja contenidos de primero o segundo curso, depende donde esté el niño... al final se alcanza un nivel óptimo. No hay un currículum cerrado y los niños trabajan contenidos acorde a sus necesidades... niños que están en 3º pueden trabajar contenidos de 4º, etc.

La educación secundaria funciona de manera muy similar a primaria... Tenemos alumnos que vienen de otros institutos con problemas de aprendizaje... con este método trabajan bien. Ellos ven que entienden los contenidos, son capaces de seguir y por tanto, la situación se va normalizando hasta que alcanzan el nivel que marca el currículum en cuanto a los objetivos establecidos... Las guías les han facilitado las herramientas necesarias para trabajar acorde a sus necesidades. Por ejemplo, dos alumnos que están en 2º de la ESO empiezan a trabajar en el primer trimestre contenidos de 1º de la ESO y una vez están preparados para trabajar contenidos más avanzados, en el segundo trimestre, ya empiezan a trabajar los contenidos de 2º de la ESO. Su situación se ha normalizado de manera exitosa. Han adquirido hábitos de trabajo, tienen una buena base, etc. También, se les refuerza la autoestima... Este año se han incorporado varios alumnos a secundaria que vienen de otros institutos. Uno de ellos ya ha repetido dos veces, por lo tanto, debe pasar a 2º curso. En cambio desde el centro, una vez estudiado su caso, hemos creído conveniente que siga en 1º de la ESO para que pueda adquirir una buena base y pasar a 2º curso de manera óptima. Es una decisión interna del centro... va trabajando, está tranquilo y se ve capaz de seguir y resolver lo que se le plantea. A

*partir de enero empezará a trabajar los contenidos de 2º de la ESO. Su motivación ha cambiado y por tanto va mejorando.*

*El proceso de adaptación de los niños que vienen de otros centros es bueno y se normaliza rápidamente... Se les hace un proceso de normalización y adaptación junto con los padres; para nosotros la excelencia académica pasa a un segundo plano... Lo que se busca es que el niño sea feliz, trabaje y se sienta a gusto con lo que hace... al final repercute en éxito. Es importante que los nuevos alumnos aprendan las normas, ya que esta pedagogía tiene unos límites y estos deben ser muy claros... Nosotros trabajamos con mucha libertad. Los niños trabajan lo que quieren dentro de unos límites por eso es tan importante conocer bien las normas. Es muy importante marcar los objetivos y hacia donde debe trabajar. Este proceso de adaptación puede durar un mes o 6 meses, depende del alumno, para que entiendan el método de trabajo. Cuanto más pequeños es más fácil y rápido el proceso de adaptación. También es muy importante la labor del alumnado que lleva años en el centro porque estos ayudan a que la adaptación de los nuevos alumnos sea más rápido y se normalice. Ellos guían de alguna forma la conducta de los nuevos alumnos de manera natural: "esto no está bien... esto no lo puedes hacer...". Es importante el trabajo entre iguales y la figura del adulto pasa a un segundo plano. En secundaria es diferente, pero funciona de manera parecida a primaria. Ellos mismos se van autorregulando con la ayuda de los compañeros... por eso es muy importante que ellos tengan claro los límites por eso las normas se construyen de manera conjunta con los guías. Esto se hace a principio de curso entre todos.*

*En cuanto a la formación del profesorado cada centro Montessori busca los que más le interesa de un profesor para formar su plantilla. Una vez dentro se plantean formaciones acorde a las necesidades del centro o bien del profesorado propone lo que le interesa. El profesorado plantea cursos y la escuela valora si se pueden o no hacer acorde a las necesidades prioritarias que tiene el centro.*

*Nuestro método y filosofía de trabajo está muy marcado, nos ceñimos a seguir la pedagogía Montessori. En nuestro centro no existen las notas tal y como se hace en la mayoría de los centros que siguen un método tradicional. En la etapa de primaria no ponemos notas numéricas. Nuestra forma de evaluar es distinta, por ejemplo, en infantil evaluamos: el desarrollo personal (hay unos ítems para valorar a cada alumno), la vida práctica (lavar los platos, recoger la mesa, si sabe o no cortarse una manzana, etc.) entre otros aspectos. La leyenda que utilizamos en la evaluación es: No visible, emergente y consolidado. Esta es nuestra manera de evaluar y es el informe que se les entrega a los padres cada trimestre. Es una evaluación muy individualizada.*

*Al finalizar el curso se lleva a cabo una reunión con las familias de 20 minutos aproximadamente y se tratan aspectos más profundos que no recogen los informes. En estas reuniones los alumnos están presentes. De esta manera los niños escuchan tanto las partes buenas como las malas y se establecen unas pautas para mejorar y corregir ciertas conductas. Los padres han de colaborar en este camino para que todo sea más efectivo. El año pasado se hizo la primera prueba en 3º, 4º y 5º y se obtuvieron buenos resultados. Este año se ha hecho extensible a todos los cursos menos en infantil. Además, en estas reuniones, con los padres, los niños eligen los trabajos realizados que quieren mostrarles. Se habla de temas estrictamente pedagógicos, de la actitud del niño...*

*La disposición de las aulas es distinta. En infantil hay 21 alumnos. En el "taller 1" hay 14 alumnos y en el "taller 2" hay 17 alumnos; está es la etapa de primaria. En el "taller 3" hay 18 alumnos es la etapa de secundaria. Las clases están preparadas para 25-30 alumnos como máximo. Como escuela nueva que somos, aplicar el método Montessori requiere una preparación sólida para llevarla a la práctica de manera exitosa si no puede llegar a descontrolarse. Tenemos claro que arriesgar a veces comporta equivocarse por eso hemos ido*

*modificando algunos aspectos, pero dentro de las bases Montessori. La observación interna del profesorado es muy importante porque nos facilita implementar cambios de mejora.*

*Nosotros tenemos un buen nivel educativo y creo que exitoso. Por ejemplo, en primaria no existe la repetición y en secundaria igual. Este es el primer año que los alumnos de 4º de la ESO promocionan y pasan a bachillerato. Esta va a ser la gran prueba porque lo van a realizar en un instituto convencional muchos de nuestros alumnos.*

*Esta escuela solo tiene hasta 4º ESO. En 1º y 2º se trabaja de forma distinta a 3º y 4º. En los dos últimos cursos de la ESO se les prepara para el salto a una enseñanza más tradicional... lo que se encontrarán cuando vayan a cursar bachillerato. En los últimos cursos de la ESO se les manda deberes para casa, han de realizar trabajos, hay exámenes... es importante que noten esta presión porque es lo que se encontrarán fuera. En secundaria el porcentaje de un examen puede estar en torno a un 10% de la nota final. Lo que evaluamos es el trabajo diario del alumnado: los trabajos en grupo, el trabajo individual, las exposiciones, etc. En primaria no tienen ningún sentido esta presión. El alumnado planifica, individualmente, el trabajo de la semana junto con los guías. Tienen de lunes a viernes para ir resolviendo las tareas en el aula. Si no terminan las tareas ellos saben que lo deberán hacer en casa en fin de semana. Es casa no tienen deberes extras, no tienen que estudiar... Lo que se les manda para casa son lecturas y en clase realizan actividades sobre la lectura que previamente tienen que haber hecho en casa. Es la única obligación que tienen de tarea para casa: la lectura.*

*La organización y los horarios de trabajo son distintos si lo comparamos con lo que hacen la mayoría de las escuelas. Tanto en primaria como en secundaria hay el mismo horario de entrada y salida: de 9:00 a 12:00 o 13:00 y de 15:00 a 17:00.*

*A primera hora de la mañana se trabajan las materias importantes, aquellas que requieren de una mayor concentración y atención. Por la mañana tienen los "talleres1" y "2", trabajan sentados en el suelo y en círculo, las guías gestionan el trabajo que ha de realizar cada niño (diferentes áreas de conocimiento) y también, cuando toca, las guías hacen las presentaciones (se estructuran alrededor de las 5 grandes lecciones). No tienen una hora fija de patio. Cada clase decide la hora de salir al patio teniendo en cuenta la tarea que están trabajando. No cortan la tarea para salir a una hora determinada al patio. La duración del patio varía, puede ser 10' a 20'. Los niños desayunan dentro del aula en las mesas y luego ellos mismos son los responsables de recoger y limpiar los platos, es decir, lo que han ensuciado. Lo deben dejar todo recogido. Por la mañana trabajan ciencias, matemáticas, lengua... Consideramos que a primera hora los niños, cognitivamente, están más receptivos y concentrados para trabajar. A partir de las 12:00 se imparte la clase de educación física o lengua inglesa hasta la 13:00.*

*La hora de la comida es a la 13:00 a 14:00. Comen dentro del aula junto con las guías. Los alumnos preparan y recogen la mesa (barrer, fregar las mesas, etc.). Las guías, que son dos, comen con los alumnos (ellos se sirven, siempre con la ayuda de los maestros). La tarea de recoger tanto el área de comida como los espacios de trabajo la realizan los encargados de cada zona. Es una tarea rotativa. De 14:00 a 15:00 salen al patio. La hora de la comida forma parte del aprendizaje pedagógico.*

*Por la tarde, de 15:00 a 17:00, se trabajan las áreas de expresión artística: arte (plástica) y música. La parte artística es una de las áreas importantes de desarrollo dentro del método Montessori. Tanto infantil, primaria y secundaria, en el currículum Montessori, se incluye la expresión artística como un elemento importante para el desarrollo del niño. También, se trabaja la educación emocional y los proyectos de lectura (hacemos tertulias literarias, comentamos libros, etc.) u otros proyectos propuestos por los alumnos.*

*Tanto las evaluaciones de los alumnos como la observación directa en las aulas son las herramientas que utilizamos para valorar el buen funcionamiento del centro y la calidad de la enseñanza. También, los resultados de las pruebas de las competencias básicas nos sirven para conocer y valorar si nuestro alumnado es capaz de enfrentarse adecuadamente y de*

*manera resolutiva a pruebas externas al centro, pero en ningún caso estas evaluaciones sirven para valorar nuestro trabajo.*

*Nosotros como centro privado no estamos obligados a pasar las pruebas de las competencias básicas, pero creemos que es bueno que los alumnos las conozca y se enfrente a este tipo de pruebas y realidades.*

*No colaboramos de manera sistemática con ninguna entidad. Solo participamos en algunos de los proyectos que propone el ayuntamiento.*

*El trato con las familias es complejo, pero, en general, es bueno. Este año hemos cambiado la dinámica. La anterior dirección pedagógica tenía prohibida la entrada a los padres de los alumnos... En el primer año que el centro abrió sus puertas la participación de las familias no se gestionó bien y surgieron problemas por una mala organización. A consecuencia de esa mala experiencia la antigua dirección decidió vetar la entrada de los padres al centro. Este año la nueva dirección pedagógica ha decidido volver abrir las puertas del centro a las familias de manera coherente y con una buena gestión. Esta escuela no tiene AMAPA, pero sí que existe la necesidad de que los padres estén presentes dentro de la institución... La colaboración de las familias se limita a la gestión de las navidades, la castañada... Hay una reunión con la comisión de padres y madres y se establece el rol que van a desarrollar en cada uno de los proyectos en los que pueden participar... Los padres nunca pueden entrar en las aulas. En algún momento unos padres pueden colaborar en algún taller, pero de forma consensuada y puntual.*

*El centro persigue unos objetivos pedagógicos que se van cumpliendo. Uno de ellos es que los alumnos se sientan a gusto y felices con lo que hacen y aprendan a través de la motivación, la experimentación... Nuestra metodología es positiva y los alumnos aprenden de manera eficiente, se atiende a las necesidades de cada alumno... trabajamos de manera muy individualizada con cada niño y lo hacemos en función de sus necesidades. Trabajamos los valores, la solidaridad, el respeto, la libertad, el respeto por el medio ambiente, la autonomía, etc.”.*

## **Bloque 2. Profesorado.**

*D.P1.M: “Las tres primeras horas de la mañana se trabaja de forma continuada. Se trabajan los contenidos fuertes como puede ser matemáticas, lengua, ciencias y a veces, se realizan las presentaciones. Siempre hay dos maestras en clase. Una siempre les habla en catalán o castellano y la otra profesora en inglés. Los niños eligen que es lo que quieren trabajar siempre dentro de unos límites y unas normas que hacen posible trabajar de una forma más libre donde el niño puede elegir. Potenciamos la autonomía.*

*Dentro del aula hay diferentes espacios habilitados para trabajar las diferentes áreas: matemáticas, plástica, lengua, etc.*

*Los guías comen junto con los alumnos porque forma parte de la pedagogía Montessori. Es una parte importante del aprendizaje de los alumnos.*

*El trabajo con las familias es complejo... Además, de tener las reuniones o espacios de encuentro con las familias que también existe en el resto de escuelas, lo que nos diferencia como centro, es que los maestros realizamos una reunión el grupo/clase todos los trimestres y están enfocadas al ámbito pedagógico. Hay familias que conocen el método Montessori, pero muchas de las familias quizás vienen porque es una escuela privada y no tanto por el método. Entonces para trabajar, familia y escuela, en la misma dirección es necesario reunirnos con las familias y explicarles muy bien en qué consiste el método y cómo trabajamos para que las familias puedan continuar con el trabajo que realizamos en casa. Esto hay que dejarlo muy*



claro. Cada trimestre hay reuniones con cada una de las familias donde se les explica el recorrido de aprendizaje de su hijo durante esos 3 meses.

A veces, sí que existe una relación un poco difícil, las familias tienen unos gastos todos los meses bastante elevados, y si que noto que esta relación familia/escuela se resiente. Nos encontramos que las familias buscan una escuela muy a la carta que no es lo que nosotros tenemos intención de ofrecer. Por desconocimiento del método hay familias que se encuentran con aspectos que no les gusta... si que nos encontramos con este tipo de incidencias. Padres que han apostado por esta escuela por ser únicamente centro privado y no han tenido en cuenta el método o la pedagogía que desarrollamos, esto a veces trae problemas. Nosotros nos basamos mucho en "disciplina positiva"... Hay que dejar muy claro a las familias cómo trabajamos y por qué lo hacemos...

Nos encontramos que muchos de los niños escolarizados en primaria provienen de centros tradicionales en los que han tenido problemas y la adaptación lleva un proceso... A veces, tenemos demasiada presión por parte de las familias".

D.P2.M: "Siempre hay un trabajo de tres horas ininterrumpidas, sin descanso. Los primeros 30' o 40' los niños están más dispersos porque no saben aun con que quieren trabajar, por tanto, desde las 9:45 hasta las 11:00 es el pico más alto de concentración donde los niños pueden trabajar matemáticas, lengua, etc. En Montessori no se habla ni de agenda ni de currículum, pero sí que lo seguimos. En primaria la libertad de elegir lo que uno quiere trabajar existe, pero está más controlado... a primera hora de la mañana sí que se les demanda lo que van a trabajar... hay una especie de guía no forzada. Aquí no hay materias ni asignaturas como lo conocemos en la tradicional. Uno de los aspectos de la pedagogía Montessori es que la educación es cósmica, es un aprendizaje global. Los espacios en el aula están ordenados por materias, pero es más por una cuestión de orden y distribución. No hay un horario establecido para trabajar un área creemos que es contraproducente. Les cortas el trabajo en el cual están concentrados y que están aprendiendo. Por ejemplo, un niño puede estar 1 hora con la división y luego decide hacer geología... él elige; también se ha dado el caso de que un niño puede estar 5 días haciendo matemáticas y luego pueden pasar dos semanas y no las tocas... el niño se guía por su motivación en ese momento.

A la hora de trabajar con este método se nota la diferencia entre los niños que han pasado por la etapa de infantil por Montessori y los que han estado escolarizados en un centro convencional. Es importante que el niño primero haya pasado por casa de niños porque es donde se adquiere toda la base principal para después adquirir en primaria todos los conocimientos... La etapa previa a primaria es donde se adquiere concentración, orden, disciplina, etc. Se les prepara para poder trabajar de forma autónoma en la etapa de primaria. Cuando vienen de otros centros tienen poca autonomía, no saben tomar decisiones por ellos mismo... es una labor de adaptación que puede tener una duración de hasta seis meses.

Trabajar con las familias es duro. El problema es que muchos padres escolarizan a sus hijos en el centro por ser una escuela privada y desconocen por completo el método... y esto trae problemas... El punto más conflictivo es el tema de la disciplina... les explicamos lo que hacemos aquí para que ellos de alguna forma lo puedan aplicar en casa, pero no lo hacen aunque vean los beneficios. La pedagogía Montessori es conocida por su material, pero es más que eso, hay normas, disciplina, se trabaja la resolución de conflictos, la autonomía... esto es lo que nos diferencia. Es una forma de hacer. Es importante la colaboración de las familias en este aspecto si no cuesta mucho avanzar... La relación es complicada porque las familias no tienen muy claro el método y la forma de trabajar".

D.P1.M: "Hay una buena relación entre el profesorado... En general, todos trabajamos en base a una misma línea metodológica... Este año hay un buen equipo y no existen desavenencias en los temas pedagógicos con respecto a otros años. La cooperación y la colaboración docente es

*uno de nuestros puntos fuertes. Siempre en las reuniones de final de curso se analiza el trabajo conjunto y los logros alcanzados... hay muy buena relación en los temas pedagógicos que es en el tema que más nos centramos. Se sigue una misma línea de trabajo que tiene una continuidad a lo largo de las diferentes etapas.*

*Llevo 4 años en el centro, desde que abrió sus puertas. Me he formado en la pedagogía Montessori... es necesario para trabajar en este centro.*

*En cuanto a la formación, el centro nos pasa información de cursos o seminarios externos, pero, actualmente, no existe una formación específica que potencie el propio centro. Hay profesores que se apuntan a cursos por interés propio o bien son los docentes los que buscan cursos fuera del ámbito Montessori. Hoy por hoy la escuela no ha planteado ninguna formación interna para que realicemos. No se ha planteado.*

*Existe una buena comunicación. Tanto el claustro como las reuniones de coordinación funcionan muy bien. Este año, con respecto a otros años, se ha establecido una jerarquía más marcada y creo que ha sido positivo porque la gestión es más eficiente... se han marcado más los eslabones que antes no estaban tan definidos. Ahora hay responsables de coordinación de las diferentes etapas. Esto facilita la comunicación y es más eficiente... Las coordinadoras de cada etapa se reúnen con el grupo de profesores y expone lo hablado en la reunión de coordinación. Se debate y la coordinadora toma nota de las propuestas y lo expone a la semana siguiente en la reunión de coordinadores junto con el director. Hay una comunicación bidireccional. Las reuniones son semanales...*

*Los claustros se hacen fuera del horario lectivo y las reuniones de coordinación en horario lectivo... en nuestro horario hay un espacio dedicado a las reuniones”.*

*D.P2.M: “...hay una estrecha colaboración con el profesorado, todos tenemos conocimiento del trabajo que realiza cada profesor y siempre nos mantenemos informados de los aspectos pedagógicos. El trato y la relación es muy buena... lo más importante es que todos compartimos una misma filosofía de trabajo.*

*Yo he trabajado en la escuela tradicional y obviamente hay una gran diferencia, no solo en cuanto a qué metodología utilizas en el aula, sino al trabajo con los compañeros... es totalmente diferente. Aquí hay una mayor implicación, es decir, para que funcione debemos trabajar conjuntamente. Cuando surgen dudas sobre aspectos pedagógicos lo comentas libremente y entre todos buscamos la mejor solución...*

*El hecho de trabajar dos maestras juntas en clase y a la vez hace el profesorado este acostumbrado a cooperar... En todas las clases hay dos guías, una se comunica en catalán y castellano y la otra en inglés. Esta dinámica se implanta hasta secundaria.*

*Hay diferentes formaciones en la pedagogía Montessori, una es la Association Montessori Internationale (AMI), podríamos decir que es la principal, pero luego también hay otras. En general, todas siguen el mismo currículum, te enseñan a cómo utilizar el material en las diferentes etapas y qué momento es el adecuado para que el niño trabaje con ellos... Es un currículum general que todo el profesor especializado en Montessori debe aprender.*

*La diferencia que existe, desde mi punto de vista, no es tanto en utilizar la pedagogía Montessori, sino por la manera que tenemos de trabajar entre todos. Aquí lo que prima en la enseñanza es el respeto, la construcción y la autonomía de los niños... Lo bueno y positivo de que los niños estén mezclados además, de poder trabajar con un currículum a tres años vista, es que los niños se ayudan y se autorregulan.*

*En cuanto al claustro y las reuniones de coordinación funcionan bien... lo pedagógico es lo primero, pero siempre hay otros temas que se solapan...”.*

D.P1.M: *“Desde mi punto de vista, existe una buena gestión en la resolución de conflictos, los niños son muy autónomos en cuanto a la toma de decisiones...; otro punto positivo es la libertad, no entendida como libertinaje si no dentro de unos límites, es muy positivo para el desarrollo de la persona...; el rendimiento es muy variado... lo bueno de este sistema es que no hay límite en el conocimiento, es decir, si estas en primero puedes pasar a trabajar contenido de segundo o tercero... es más flexible. Si un niño está preparado para ir más allá se le da las herramientas necesarias para hacerlo y al revés también, si un niño de segundo necesita más tiempo pues se lo damos; la atención es muy individualizada. Creo que esto es muy bueno”.*

D.P2.M: *“Como indicadores de calidad, más allá de la pedagogía, es el cuerpo docente que trabaja en este centro. Tienen esa sensibilidad especial para estar con niños, se involucran al máximo; otro punto positivo es la inmersión en lengua inglés, como se trabaja en el centro desde la normalización; otro punto, que los niños adquieren un buen nivel de conocimiento y que la atención es totalmente personalizada.*

*Si comparamos el método Montessori en otros países existentes diferencias no tanto en la forma de trabajar si no en la cultura de cada país que marca el carácter de la persona. Por ejemplo, yo que he trabajado en Asia considero que el método es más eficiente y tiene mayor éxito que aquí porque el trabajo personal que realizamos con los alumnos como la disciplina, el orden, el respeto, etc. no hace falta trabajarla porque ya está implícita en los niños. En Reino Unido, que también conozco bien, pasa lo mismo. Es una cultura totalmente distinta, pero los límites están más marcados y los alumnos tienen un gran respeto. Tampoco se invierte tiempo en trabajar el orden, la disciplina, la concentración, etc. Esto es lo que hace que la pedagogía Montessori obtenga mejores resultados que en España. Aquí se invierten muchas horas en trabajar el orden, la actitud, la disciplina... hay una labor personal muy dura y en la que se invierten muchas horas”.*

## CENTRO EDUCATIVO 3.A

### DIRECTORA 3.A

*“El equipo directivo se elige como en cualquier escuela pública... Como escuela pública tenemos que seguir los mismos mecanismos que establece la administración... Las CdA son reconocidas por la administración y forma parte de un modelo de escuela pública...”*

*La escuela se creó hace 12 años... cuando hubo un aumento de la población a causa de la inmigración... Empezamos en barracones y con un alumnado muy diverso proveniente de diferentes lugares del mundo... Vimos que no podíamos funcionar como una escuela tradicional, no encontrábamos sentido a que los maestros de apoyo sacaran a los niños del aula, etc... A partir de la realidad en la que estábamos inmersos decidimos que las familias formaran parte del centro de forma activa... empezamos a establecer unos encuentros lingüísticos, las madres catalanas enseñaban catalán a los nouvinguts... teníamos la hora del café a las tres... en ese espacio los padres explicaban su cultura, costumbres... Durante estos encuentros surgió la opción de transformar el centro en una CdA... Ya trabajamos de una forma muy similar a las CdA...*

*Nos pusimos en contacto con el departamento de educación y ellos son los que gestionaron todo el proceso... Nos facilitaron toda la formación... La formación nos la dio la UB y la UAB... el centro CREA dirigida por Ramón Flecha y el Fórum Ideal de la UAB que también trabaja los aspectos de las CdA... Vinieron a nuestro centro de Figueres maestros de CdA a darnos la formación... compartir experiencias, asesoramiento... Esta formación la realizamos profesores y padres... Cuando terminamos todo el proceso de formación hicimos una reunión para decidir si queríamos transformarnos en una CdA... Primero fuimos a visitar 3 CdA en Barcelona y realizamos una votación a favor de la transformación.*

*Realizamos otra reunión en la que participaron padres, niños, profesores, monitores... todos y preguntamos qué modelo de escuela querían... Había un objetivo común en todos, que los niños aprendieran y que fueran felices... una escuela de calidad y acogedora...*

*Formamos las comisiones mixtas, integrada por padres y maestros... Hay una comisión de aprendizaje que gestiona las tertulias literarias, la formación de las familias y las actividades extraescolares; la comisión de voluntariado que gestiona los voluntarios de los grupos interactivos y otros... la comisión de cocos es el voluntariado de difusión del centro, mantenimiento de la web... y la comisión de ambientación que es la que se encarga de ambientar y decorar la escuela en colaboración con los niños... vienen dos tardes a la semana... A partir de crear esta estructura empezamos a trabajar en comunidad...*

*...en los grupos interactivos... hay 3 adultos que entran en el aula. La maestra ha preparado el material y la función del voluntariado es dinamizar el grupo... Como es una escuela inclusiva no segregamos a ningún niño, no sacamos a nadie del aula... todos los apoyos se dan dentro del aula ordinaria, el maestro de apoyo esta dentro con el grupo... Entre los niños se ayudan... dialogan y buscan soluciones a los problemas que se les plantea... cada uno puede llegar a resolverlo por diferentes vías... Hay voluntarios en los grupos interactivos de catalán, castellano, matemáticas, francés e inglés... esto depende del número de voluntarios... Los grupos de trabajo siempre son heterogéneos...*

*Trabajamos en base a máximos nunca en mínimos... El niño que avanza y aprende rápidamente consolida su aprendizaje... es capaz de explicárselo a sus compañeros... todos se benefician... Trabajar de forma cooperativa implica trabajar los valores de forma transversal...*

*También trabajamos de forma asamblearia... todas las semanas se realizan asambleas... hay un buzón donde los alumnos depositan sus propuestas... los temas que les interesan... Una vez a la semana se hace una asamblea en cada uno de los cursos... se nombra a un secretario que es el encargado de anotar las propuestas... el maestro es uno más... Una vez al trimestre se celebra una asamblea de inter-ciclos...*

*Al principio y final de curso de hacen reuniones plenarias donde participan familias, niños y profesores...*

*Las reuniones de las comisiones mixtas se celebran fuera del horario escolar, participan las familias y los profesores.*

*...la participación e implicación del profesor es muy alta... quizás la ventaja que hemos tenido es que al ser una escuela de nueva formación... hemos marcado una línea de trabajo... la gente que vienen a trabajar a este centro ya sabe el trabajo que realizamos... Evidentemente los maestros pueden hacer propuestas y aportar nuevas ideas, pero esto no cambiará la CdA... por ejemplo, el año pasado implementamos el proyecto de los ambientes de trabajo... que no es característico de las CdA... una maestra lo propuso y lo estuvimos valorando... se implementó en infantil y como funcionó muy bien... lo hicimos extensible en el primer ciclo de primaria... Nos permite mezclar los alumnos de 1º y 2º de primaria... los alumnos escogen libremente en el ambiente que quieren trabajar... hay ambientes de plástica, experimentación, lengua, oficios, etc...*

*En nuestro centro se trabaja con grupos interactivos, en asamblea, en ambientes de trabajo... y otro elemento importante de las CdA son las tertulias dialógicas literarias. Hay diferentes grupos y realizamos lecturas de los clásicos... a partir de segundo los alumnos tienen un libro... por ejemplo ahora en 6º de primaria están leyendo la Iliada, otros están con Julio Verne, etc... Nos ponemos en círculo, cada uno lee un fragmento y lo comentamos entre todos... todos aportan algo...*

*Por la tarde hay clase... de 15:00 a 16:00 hacen clase de experimentación y la última media hora la dedican a la lectura... leen con el tutor en el aula... cada uno elige su espacio dentro del aula para leer... tienen total libertad... Los libros de lectura los han elegido ellos... una vez lo terminan los intercambian..., ...en los últimos minutos el tutor les pregunta qué es lo que más o menos le ha gustado de la jornada escolar, algo que destacarían de la lectura, etc...*

*La escuela trabaja por proyectos, disponemos de portátiles, PDI... tenemos una buena dotación de recursos... No trabajamos con libros de texto, el material lo elaboramos nosotros... En primaria, los libros que tienen los niños son de lectura...*

*El profesorado programa a nivel de ciclo... programamos todos juntos...*

*...realizamos una evaluación continua y evaluamos en pequeños grupos... la evaluación es uno de los aspectos que hemos ido perfeccionando y mejorando. También los alumnos realizan las pruebas establecidas por la administración... nosotros evaluamos a nuestra manera...*

*Las clases son aulas abiertas... siempre puedes encontrarte algún padre que está colaborando en los grupos interactivos, en los ambientes de trabajo... Hay gente que viene fija cada semana con los grupos... otros vienen de forma puntual para colaborar en algún proyecto en concreto... ...es muy importante que los adultos entren en las aulas... aportan diferentes visiones del mundo... los niños lo valoran... es muy positivo...*

*El claustro de profesores es muy importante... la última decisión la toman los maestros por consenso... Aquí no hay claustro como tal, sino que nosotros lo denominamos ciclos grandes... En estas reuniones tratamos los temas pedagógicos, a veces nos dividimos en pequeños grupos de debate donde se consensúan propuestas que luego pondremos en común todos... Estas reuniones se realizan una vez a la semana... También una vez al mes nos reunimos, el claustro de profesores, para tratar temas administrativos, organizativos, pedagógicos... hay*

*tertulias pedagógicas, debatimos o comentamos algún libro, realizamos formación interna... en estos momentos estamos realizando un asesoramiento de matemáticas que lo preparamos nosotros mismos...*

*El claustros de profesores es bastante estable y esto permite un mejor funcionamiento... el profesorado de nueva incorporación debe hacer un curso sobre las CdA que lo gestiona el departamento de educación... el 50% de la plantilla es estable, tienen su plaza en este centro, y el resto de profesores son provisionales... aunque llevan muchos años, algunos... Es importante la estabilidad de la plantilla...*

*... la gestora es el máximo órgano decisorio de la escuela... está formada por los delegados de cada clase que son los propios alumnos, los padres delegados de cada curso, representantes de las comisiones mixtas y los maestros... mezclamos el consejo escolar y la gestora... El consejo escolar se establece por la normativa educativa... todas las decisiones se toman por consenso... nunca hemos tenido que sacar propuestas o cambios por votación...*

*La colaboración y la relación entre el profesorado es muy buena... Siempre hay maestros que se implican más que otros, pero en general hay un buen ambiente... existe un alto gado de participación...*

*Lo importante para que funcione bien una escuela es abrir las puertas a todos... establecer una buena relación...*

*Todos los miembros del AMPA forman parte de las comisiones... El AMPA se forma por una cuestión legal... Las actividades extraescolares son gestionadas por los padres... hay actividades de pago... buscamos que sean asequibles... La mayor parte de las actividades que proponemos son gratuitas...*

*Las señas de identidad del centro... es una escuela transformadora, que promueve el pensamiento crítico y reflexivo, potencia el diálogo, favorece la autonomía... El centro ha mejorado en diferentes aspectos... en el nivel educativo de los alumnos, en las relaciones familia-profesor, en socialización...*

*...estamos intentando hacer una escuela-instituto... para continuar con la línea pedagógica... los padres lo demandan...".*

## **Formación de voluntariado.**

### Los grupos interactivos

*D.P1.A: "... el voluntario no debe actuar como profesor... no enseña... Se trabaja sobre una actividad que los maestros han preparado... Es una actividad que implica establecer el diálogo... debate... Nosotros tenemos que facilitar la interacción entre el grupo, la participación... la resolución de problemas a través de los diferentes puntos de vista... Es muy importante la diversidad del voluntariado... favorece que los niños aprenden a valorar la diversidad, el respeto, a compartir con los otros...*

*... depende del número de voluntarios se garantiza trabajar con grupos interactivos... en estos momentos el área de matemáticas y lengua se trabaja con este método... el resto de áreas dependerá de los voluntarios...*

*Son muchos los objetivos que permite alcanzar el trabajo con los grupos interactivos... Permite desarrollar y potenciar diferentes habilidades... los niños han de aprender a pactar, llegar acuerdos, consensuar... De 9.00 a 11:00 se trabaja con los grupos... El maestro a las nueve de la mañana empieza con la rutina diaria y a las 9.30 se trabaja con los grupos... El mismo día a las nueve de la mañana los voluntarios se reúnen con otros maestros y preparan la dinámica conjuntamente... se les explica la actividad que tienen que trabajar con los grupos y se les entrega una guía de los ítems con los que deberán valorar a cada niño al finalizar la actividad...*

*la valoración se realiza de forma individual a cada niño... La duración de la actividad es de 9:30 a 11:00 aproximadamente... el tiempo puede variar depende de la materia...*

*En una hora y media los alumnos han trabajado cuatro contenidos diferentes... el aprendizaje es mucho más rápido y a los niños no les da tiempo a desconectar... están atentos todo el rato... Una de las características de las aulas es que haya ruido, es decir, que los niños participen activamente... tienen que dialogar... es la base de las CdA, el diálogo... El trabajo es muy intenso... los grupos están muy pendientes de su actividad... están acostumbrados a trabajar de forma diferente y con gente distinta..."*

*D.P2.A: "...el trabajo con los grupos interactivos permite que los niños sean activos en su aprendizaje, conozcan diferentes puntos de vista y sean capaces de dar diversas soluciones a los problemas... Los niños participan sin miedo a equivocarse... los errores les permite mejorar su aprendizaje... Cada uno de los niños debe tener la oportunidad de expresar su punto de vista y ser compartido y valorado con el grupo... Es importante intervenir en el proceso de aprendizaje, pero sin imponerse... dejar que los niños propongan soluciones..."*

*D.P1.A: "...la escuela no innova por innovar si no que existe una trabajo muy bien estructurado, medido, consensuado... con una prolongación en el tiempo... y una evaluación constante...*

*... para nosotros las familias son fundamentales en el proceso de aprendizaje de los niños... por eso creemos que deben formar parte de la escuela activa y participativamente..."*

*M.1.A: "...es importante saber qué hacen los niños en la escuela... cómo les enseñan... qué proyectos tienen... Los profesores tienen una gran influencia sobre los niños... me gusta que desde la escuela se potencie la visión crítica y les den voz... M.3.A: ... lo que más valoro de la escuela es que los niños tienen la oportunidad de aprender desde la participación... el trato que reciben... La implicación de las familias y que podamos participar en la educación del conjunto... formamos parte de la escuela. M.4.A: ...vivo en el barrio de Vilafant y no me tocaba llevar a mis hijos a este colegio..., pero elegí traerlos por la calidad y la forma de trabajar... mis hijos van muy contentos al colegio y con ganas de aprender... yo también participo en su aprendizaje..."*

*D.S.A: "...estos alumnos están acostumbrados a trabajar de una forma muy distinta al sistema tradicional, ¿cómo es su integración... su paso al instituto?"*

*M.2.A: "...en mi caso mis hijos no han tenido ningún problema... no más allá de las dificultades que puedan experimentar otros niños por el cambio de primaria a secundaria... D.P2.A: cuando los niños aprenden a dialogar y aprenden aprendiendo... y han adquirido una buena base... disponen de muchos recursos... Aquí se potencia la comprensión de los aprendizajes... Integran estrategias que les permite cuestionarse el porqué de las cosas... tienen un buen nivel de comprensión..."*

*M.3.A: "¿Realmente los niños salen preparados para ir al instituto? D.P1.A: ...los niños tienen las herramientas necesarias para poder integrarse con total normalidad... aquí se les da la oportunidad de trabajar y aprender de forma distinta... trabajan de forma cooperativa... se potencia el aprendizaje activo y participativo... aprenden a valorar la diversidad... Es cierto que en 1º de la ESO el cambio es fuerte... Nuestros alumnos se cuestionan la estructura de las aulas... la participación... y así nos lo trasladan... Es una estructura rígida que ellos deben afrontar, pero tienen los suficientes recursos para poder adaptarse adecuadamente..."*

D.P2.A: “...nos avalan los resultados de nuestros alumnos en el instituto... en la escuela los enseñamos a aprender a aprender... ellos aprenden solos... tienen muchos recursos... la mayoría de los niños de nuestra escuela están muy motivados... y cuando van a otro sistema más tradicional se adaptan rápido porque para ellos es más fácil... escuchan lo que dice el profesor, realizan los ejercicios y hacen los exámenes. Este sistema es muy fácil... Muchos alumnos de nuestra escuela finalizan la ESO con buenos resultados... también hay alumnos que les cuesta...”.

M.4.A: “...hay niños que los pasan mal cuando salen de la escuela... en mi caso cuando mi hijo terminó la primaria en esta escuela... no estaba preparado para entrar en el instituto... no se adaptaba... le costó mucho adaptarse a la forma de estudiar del instituto... D.P2.A: ...lo hemos dicho, no todos los alumnos lo tienen fácil... cada niño responde de una forma diferente a los cambios... también existen otros factores que influyen... Los padres tienen que aprender a ver las carencias que tienen sus hijos y las carencias que tenemos como padres y saber ayudarlos...”.

D.P1.A: “...hace tres años nos hicieron una auditoría externa... los inspectores estuvieron unos 6 meses conviviendo en el centro con la comunidad educativa... El informe elaborado por el departamento de educación de Cataluña fue presentado a los padres... una de las señas de identidad que caracteriza a nuestros alumnos es la gran capacidad de liderazgo...”.

P.1.A: “¿Cómo es la evaluación... cómo evaluáis? D.P1.A: ...sobre este tema estamos profundizando mucho... hemos realizado grandes cambios en este aspecto... Los voluntarios valoráis a cada uno de los alumnos... lo que han hecho en la actividad... Os damos un hoja de registro con el nombre de los alumnos... al finalizar la tarea o al final de la clase habéis de valorar a cada uno de acuerdo a unos ítems marcados en relación a una serie de objetivos... todo viene especificado en la hoja de registro de los voluntarios... Estos registros pasan a formar parte de la evaluación continua que realizan los maestros...”.

Los maestros nos reunimos cada 15 días y seleccionamos 6 alumnos... que serán evaluados... Nos reunimos todos los maestros que participamos en el aprendizaje de estos alumnos en concreto... En la evaluación atendemos tres aspectos: 1. Cómo está el niño, sus emociones, motivación... 2. Aprendizajes... tema académico... cómo va en las diferentes materias, qué le gusta, dónde presenta dificultades... Todos los profesores que participan directamente en la educación del niño establecen medidas y acuerdos de mejora y trabajamos de forma conjunta... 3. Las notas... nosotros no creemos en la nota numérica y no estamos a favor de ella... Nuestras evaluaciones son informes que recogen una evaluación global detallada... es el boletín que se les entrega a los padres... por otra parte, en el boletín oficial que nosotros debemos enviar a la administración recoge la nota de los alumnos tal como nos exigen... Para nosotros la evaluación no se reduce a un número... No hacemos exámenes”.

M.3.A: “...no queremos que nuestros hijos sean evaluados con un simple número... creemos en este sistema y nos gusta...”.

D.P1.A: “...uno de nuestros objetivos es convertir la escuela también en instituto... una demanda que también solicitan los padres”.

D.P2.A: “...una de las dimensiones del aprendizaje dialógico... es el éxito académico unido a las áreas curriculares... Nuestra escuela trabaja otros ámbitos educativos que quizás en otras escuelas no se tienen en cuenta y esto repercute positivamente en los resultados académicos... Desde la transformación del centro en CdA... los alumnos han mejorando en las competencias básicas y su evolución cada vez es mejor... así lo refleja el informe externo... Repercute en el éxito educativo del alumnado...”.



*En las pruebas externas de 6º de primaria pasan el 100% de nuestros alumnos con resultados que están por encima de la media de las escuelas de Figueres”.*

*D.P2.A: “...el colegio tiene 12 años de existencia... fue la primera escuela que se abrió... debido a la gran inmigración que experimentó la población de Figueres... Empezamos el curso con 21 niños y 4 maestros y al finalizar el año académico hubo alrededor de 100 niños... Cada 15 días venían niños nuevos desde infantil hasta 4º de primaria... Esta situación nos hizo replantear la necesidad de buscar otras formas de enseñar y actuar... es una escuela muy diversa, los alumnos provenían de diferentes partes del mundo: Rusia, Gambia, Senegal, Honduras, etc.... De esta diversidad surge la necesidad de hacer un cambio pedagógico, estructural y cultural de la escuela... Poco a poco se fueron introduciendo cambios... fue muy importante el apoyo y la ayuda de la gente del barrio del Gran Oliva. Las familias catalanas del barrio decidieron traer a sus hijos a esta escuela donde el 90% de los niños eran de diferentes partes del mundo... Esto fue un impulso muy positivo para la escuela... también fueron los primeros voluntarios... Los padres se implicaron en todas las tareas... hicieron la formación de las CdA con nosotros... los fines de semana íbamos a los cursos... muchas horas de dedicación... Estas familias optaron por escolarizar a sus hijos en este centro cuando podían haberlo hecho en otras escuelas de Figueres... pensar que en 4º de primaria solo había 3 niños catalanes y 18 niños extranjeros... los padres confiaron en nosotros. A partir del primer año nos pusimos en contacto con la UB y la UAB para realizar toda la formación, asesoramiento...”*

*Actualmente, en la escuela vienen niños de todo Figueres... Aquí hay libre elección de centro educativo. ...las familias escogen traer a sus hijos aquí por nuestra forma de trabajar... La escuela está situada en las afueras de Figueres y no tiene buena comunicación con el núcleo urbano...”*

*La implicación que requiere trabajar en una CdA no es la misma que hacerlo en una escuela tradicional... Hay que destacar que los docentes que trabajan aquí seguro que no los encontraríais en muchos sitios... aquí cada uno tiene su forma de hacer, pero acorde a una línea común... esto conlleva un trabajo duro y continuo... Cada vez el resultado es mejor... Existe una colaboración muy fuerte y sólida entre toda la comunidad docente.*

*No trabajamos con libros de texto... los maestros preparan todo el material... Se trabaja a partir de proyectos... Tampoco realizamos exámenes.*

*...los niños conviven en ambiente natural de solidaridad y cooperación... ellos ven como padres, maestros, abuelos, adolescentes...vienen a la escuela para ayudar de manera altruista... ellos lo valoran mucho... Por lo tanto, existe un alto grado de socialización, cooperación y colaboración entre el grupo y el colectivo.*

*La comisión de voluntariado es la que se encarga del funcionamiento y de los grupos. La comisión está formada por 3 maestros que se encargan de la coordinación junto con 3 portavoces de los voluntarios”.*

## CENTRO EDUCATIVO 4.STB

### DIRECTOR 4.STB

*“El consejo escolar está formado por profesores elegidos, por el equipo docente, son los portavoces del claustro de profesores... es una composición variada... las decisiones pedagógicas son independientes del consejo escolar... En los centros concertados está previsto que el APA participe en el consejo escolar... tienen unos votos, pero con un % muy pequeño.*

*Todas las semanas, en horario lectivo, nos reunimos... en el claustro de profesores... tratamos aspectos de la vida colegial... las decisiones las toma el equipo directivo... los subdirectores de etapa son los responsables de poner en práctica lo acordado... Si hay un problema de alumno, con problema de disciplina... atendiendo a la norma establecida por la CAM... realizamos una investigación a nivel escolar para ver lo qué ha pasado, si hay acoso... depende de la gravedad se lleva al consejo escolar, a la comisión de convivencia, formado por un padre, profesor, director... esta comisión toma las decisiones pertinentes...*

*Todos los meses tenemos reuniones con el APA... Dentro del centro tienen un papel colaborador donde no llaga el colegio en cuanto a recursos personales y económicos... y luego de una manera especial también atienden a diferentes actividades de formación para los padres... Para la implantación del proyecto EBI... sí hubo un trabajo de comunicación con los padres... se hicieron varias reuniones explicándoles la metodología...*

*... Primero hemos creado un estilo de colegio... no solamente fundamentamos una metodología, sino que el profesorado debe tener el estilo que propone el colegio... cómo se consigue... a través de cursos internos... El profesorado debe ser cercano al alumno, que este inmerso en las nuevas tecnologías, que tenga un componente de lengua extranjera, inglés... En infantil como lleva más años existe un estilo común en los profesores..., en primaria... aún no se ha conseguido tener un estilo común entre el profesorado..., en secundaria, en los departamentos, hay un estilo de hacer común... En primaria el profesorado trabaja por equipos y con proyectos...*

*Trabajamos con visión de futuro... en primaria los alumnos tienen que tener una buena base para el salto a la secundaria... introducimos algunos elementos de secundaria en 6º de primaria... que configuren la organización... Es importante que los profesores de secundaria y primaria conozcan el trabajo que realizan... hay un conocimiento mutuo... Se celebran unas reuniones entre el profesorado de 5º y 6º de primaria con los de secundaria... para conocer el trabajo en las diferentes áreas... de tal manera que no haya desencuentros...*

*Cuando se fundó el colegio... se buscaba un profesorado vocacional y no que tuviera un gran currículum... Que quisiera formar parte de un colegio de carácter católico, innovador, integrador... y bilingüe...*

*El reto de los primeros años fue certificarnos en calidad... buscábamos conseguir un estilo de aprendizaje propio... Uno de los procesos, para la calidad del centro, era la selección del profesorado y la formación... en un colegio tan grande entendemos que tiene que haber una cohesión y un sentido de equipo.*

*Esto lo conseguimos mediante dos acciones: 1. Con los profesores que tenemos en plantilla una mayor formación y pensar cómo queremos que sea su papel y 2. Los profesores que se incorporan facilitarles la acogida y adaptación y realizar la formación inicial. Todos los profesores han recibido la formación básica que se divide: en la formación EBI (en el mes de julio) y en el tipo de profesor que queremos.*

*Otro aspecto que valoramos en la selección del profesorado es el conocimiento de la lengua inglesa... ya que somos un centro bilingüe.*

*Atendiendo a las señas de identidad del colegio: católico, bilingüe, de integración y un colegio que atiende al tiempo libre... el profesorado que buscamos tiene que identificar con estos puntos. En la selección revisamos si ha colaborado en un voluntariado, queremos personas que hayan cooperado con alguna institución religiosa... para el bilingüismo valoramos el título de la lengua inglesa, contratamos un 80% que tenga el Advance... revisamos que la titulación sea la adecuada para ocupar el puesto... se manejan varios aspectos... para la integración del alumnado, alumnos con NEE la CAM nos provee del profesorado, PT, ALL o psicólogos... nosotros también valoramos positivamente que entre el profesorado que seleccionamos hayan cursado la especialidad de PT, ALL... Dejamos a 6 profesores por puesto y seleccionamos. Intentamos que la selección sea objetiva... en la selección participa el equipo directivo. La formación del profesorado es doble: la formación interna se da fuera del horario escolar...*

*Los miércoles siempre hay reunión de profesores de 16,30 a 18,00... vemos las necesidades que tienen el colegio desde el punto de vista de institución y también desde el punto de vista de la necesidades de los profesores...*

*Hemos ido trabajando por proyectos de forma interna... son proyectos que nosotros hemos heredado o cogido de otras instituciones y los hemos adaptado a nuestra forma de ver la educación y a la realidad del colegio... Nos desplazamos al centro donde tienen implementado el proyecto... para conocerlo y ver cómo se trabaja... también los profesionales del otro centro vienen para formar a nuestros profesores y poder trabajar con el proyecto... por ejemplo: el proyecto EntusiaMat ha sido desarrollado en el colegio Montserrat de Barcelona y nosotros lo hemos importado a nuestro centro. También hay una formación interna de los propios profesores de cooperación...*

*Desde hace dos años el equipo directivo se reúne dos días, en convivencia, para analizar las necesidades educativas, de formación... reflexionar sobre dónde va el colegio y qué es lo que queremos... se tienen en cuenta las opiniones recogidas en las encuestas que se les realiza a los profesores... de todo ello se hace una síntesis... Las decisiones tomadas son expuestas... juntamente con el profesorado se marcan los objetivos en los que se deberá trabajar...*

*La participación del profesorado en la formación es del 100%... no hay absentismo del profesorado en la formación...*

*Las academias... otro punto innovador del centro... están pensadas para aportar una experiencia de destrezas y conocimientos que complementen lo curricular... tenemos 38 actividades distintas... hay más de 1000 alumnos matriculados en ellas... las actividades se realizan en horario de tarde de 16,00 a 18,30.*

*...en relación a las evaluaciones externas que realiza la CAM hay que tener en cuenta que nosotros no preparamos a los niños para estas pruebas... no responden a las realidades... nosotros educamos y no adoctrinamos... Las pruebas de la CAM no reflejan la realidad del aprendizaje de los alumnos... las pruebas CDI no nos interesan... nos interesa que el recorrido de aprendizaje sea mayor.*

*Como dato más o menos objetivos es que los alumnos vienen más contentos al colegio, aprovechan más el tiempo... son conscientes de que trabajan más... En resultados académicos no podemos decirlo porque los niños genuinos del proyecto EBI, tal y como lo concebimos, son los que están ahora en 2 de la ESO; no hay alumnos que hayan realizado todas las etapas con el proyecto... Ahora mismo en resultados académico tenemos picos que suben y picos que bajan y esto va a depender del alumnado... nosotros hemos tenido resultados por encima de la CAM... en algunos aspectos años después hemos estado por debajo... es muy variable... No podemos decir si el cambio tanto positivo como negativo es fruto del método... aún no tenemos datos... nos faltan resultados objetivos...*

*...respetamos los ritmos de aprendizaje del alumno... buscamos su propia excelencia y no la excelencia en comparación con la de los demás...*

*La implementación o la propuesta de proyectos... parte del profesorado... el mecanismo es el siguiente... nos trasladamos al centro de origen o bien pedimos a la institución de origen que venga a nuestro centro y nos presenten el proyecto... también una pequeña representación de nuestro profesorado visita otros centros que tienen el método aplicado... analizamos las ventajas y los inconvenientes... valoramos y decidimos... En cuanto al proyecto EBI... teníamos muy claro que queríamos un colegio diferente... donde no hubiera un alto porcentaje de repetición... queríamos algo distinto y nos dijeron que lo que buscábamos estaba en un colegio en Colombia y fuimos a conocerlo... de allí surgió nuestro método basado en la educación básica interactiva.*

*...el método se implementó en toda la educación secundaria... se han ido modificando varios elementos porque no se ajustaba al estudiante español... Nuestro discurso de hace 5 años no es el mismo que el de ahora, ha cambiado... la innovación lleva un proceso y una evolución...*

*Como colegio innovador el proyecto EBI nos ha permitido quitar la clase magistral como único medio de aprendizaje... se dan pocas... las clases magistrales se imparten para grupos reducidos...*

*Partimos de un análisis, que se realiza en septiembre, que nos da a conocer el nivel de desempeño que tienen los alumnos en las asignaturas fundamentales... los resultados obtenidos en estas pruebas de análisis nos permite situar a los alumnos en uno de los 4 niveles, guías por nivel: 1. Si el alumno es de dictamen (NEE)... lo marca la administración; 2. Si el niño es lento... no presenta graves carencias de aprendizaje, 3. Este nivel viene marcado por la CAM y 4. Si es un niño de altas capacidades... Las guías pueden tener una duración de 2-3 semanas... es un concepto nuevo... el niño parte de su nivel de desarrollo... Por ejemplo: puede haber un niño que en lengua este en el nivel 3 y en matemáticas tenga un nivel 2... los niveles establecidos durante el curso pueden variar... una guía que es terminada en una semana... significa que el nivel no es el adecuado o bien que es un niño de altas capacidades... se deberá hacer una revisión.*

*Desde 3º a 6º de primaria se trabaja con una guía estándar que viene marcada por las CAM, aunque estamos desarrollando otras guías con los niveles 1, 2 y 4... La guía de secundaria es distinta... primero se le realiza una evaluación diagnóstico de todas las asignaturas y el profesor sitúa al alumno en el nivel que le corresponde en cada una de las asignaturas... puede tener un nivel 2 en matemáticas, nivel 3 en lengua, etc...*

*El método tradicional fue valioso en su momento, pero ahora no funciona... no podemos estar explicando un tema cuando hay alumnos que han desconectado porque son conceptos que sabe... o bien porque se ha perdido y no sigue la clase... No se respeta el desarrollo del niño... Para nosotros el papel del profesor y el alumno ha cambiado... lo que intentamos es dotar al alumno de herramientas para que sea autónomo en su aprendizaje... Entendemos que con nuestro método de trabajo... un niño está en mejores condiciones de aprender...*

*El proyecto EBI es el método estrella... está al 100% en la educación secundaria... en 5º y 6º de primaria y lo hemos implantado en 3º y 4º... en estos dos curso está el concepto de guía. En 3º de primaria... primero lo implementamos en conocimiento del medio... al año siguiente se aplicó la guía en matemáticas... Es un método vivo que está en constante evolución... En 5º y 6º se introduce el ordenador... como herramienta alternativa al libro. A partir de 5º de primaria empiezan a utilizar el ordenador junto con el libro de texto... En 1º de la ESO... los alumnos llevan trabajando 4 años con el concepto de guía y 2 años de ordenador... cada alumno trabaja a su ritmo... Hasta 6º de primaria todos los alumnos cerraban los temas al mismo tiempo... desde hace un año los hemos modificado y se respetan los ritmos de aprendizaje de cada uno...*

*Partimos de lo básico y es el pasaporte para examinarse... las pruebas pueden ser muy variadas: un examen oral, escrito, exposición de un trabajo... El examen... primero realizan la*

guía que les corresponde... se hace un seguimiento semanal con el profesor y el tutor... En secundaria está la figura del tutor, no imparte clase, es un psicopedagogo que ayuda al niño a organizar las diferentes asignaturas... estructura, técnicas de estudio, etc... Los alumnos tienen una agenda donde se informa a los padres de las guías que tienen por tema, cuando deberían cerrar las guías... Hay asignaturas en que se fijan los exámenes para todos los alumnos y en otras, son los alumnos los que eligen el día para realizar la prueba de forma individual... Este método de trabajo favorece la autonomía, la responsabilidad... aprenden a organizarse...

En la estructuración de las materias... como es un colegio concertado tenemos que mantener tanto los periodos de trabajo como el concepto de aula... que establece la administración... Lo que hacemos es que en una clase de lengua puede haber algún alumno que trabaje otra materia... esto se realiza con la supervisión del tutor y el especialista... se da en los casos de que un alumno vaya más adelantado en una materia y pueda invertir más tiempo en otra que necesite más tiempo para el aprendizaje... No hay ningún problema porque los alumnos trabajan con sus guías... Todas las semanas se hace una cita de seguimiento de las guías con los alumnos... se atiende a lo acordado con el alumno... el profesor corrige, explica lo que no ha entendido, etc... es un aprendizaje más personalizado, atiende directamente a las necesidades de cada alumno... Los alumnos realizan lo acordado con el profesor.

... nuestra forma de trabajar da mucha importancia a la parte expositiva y oral de los niños... desde hace dos años y medio trabajamos intensamente esta parte... empezamos en los primeros cursos de primaria... Damos al alumno herramientas que lo capaciten para que pueda exponer de una forma correcta conocimientos que debe tener adquiridos... Hemos empezado a trabajar en primaria con grupos cooperativos...

X) Los obstáculos con los que nos encontramos para avanzar como quisiéramos son muchas... la estructura rígida del sistema... somos colegio concertado y tenemos que seguir la estructura marcada por la administración... la oposición del profesorado a cambiar de forma de trabajar... la primera idea es el rechazo... aquí se produce poco porque hemos hecho una buena selección... el 99% les gusta lo que hacen... También existe la oposición de los padres al desconocimiento del método...

Colaboramos con instituciones de diferentes ámbitos... siempre que haya un proyecto interesante y adecuado para el colegio...".

Directora del Proyecto EBI: "El proyecto EBI se implementó el primer año en la educación secundaria... Los primeros dos años fue costoso implementar el método... los profesores veníamos de distintos colegios... no había una forma común de trabajar... desarrollo de las guías... adaptación... Es una labor de mucho trabajo, organización e implicación de todos.

...es una forma diferente de educación y la tradicional me parece un fracaso... en los alumnos más mayores veíamos que tenían muchas lagunas y por más que estudiaran y trabajaran era realmente muy difícil ponerles a nivel... Con este método veíamos que el niño iba trabajando... partía desde su nivel de aprendizaje... y paso a paso iba escalando hacia los diferentes niveles hasta alcanzar lo establecido en el currículum...

El método nos permite trabajar mucho mejor... nivelar al alumno y no dejarlo pasar de una guía a otra a no ser que tenga asimilados los conocimientos básicos... Pedimos que el 80% del examen esté bien... consta de unas preguntas básicas, que nos parece fundamental, en cada una de las asignaturas... Hay muchos profesores que ponen preguntas de relación, de pensar... que son más complicadas a la hora de evaluar... Con este tipo de exámenes y las citas de seguimiento... los conocemos muy bien y esto hace que podamos abarcar las necesidades de cada uno de nuestros alumnos... Me pareció que era el método que hacía falta en España. Se

*trabaja mucho a nivel cooperativo... la expresión oral, la expresión escrita... todas las técnicas de estudio... se les prepara para el trabajo actual o para la universidad...*

*Las guías las diseñan los profesores... a medida que se han ido incorporando los nuevos profesores han ido incluyendo algunos matices en las guías según su estilo... Una vez conocen el método y han recibido la formación en EBI, al año siguiente ya pueden retocar las guías al gusto de cada profesor... Todos los años cambiamos las guías: son revisadas, modificadas y cambiadas...*

*En general el nivel del alumnado ha mejorado... comprobamos que no pasen al siguiente curso sin tener los conocimientos mínimos asimilados... El nivel es bastante alto... nuestros mínimos son altos.*

*En cuanto a los recursos materiales... el centro pone todo los recursos tecnológicos (ordenadores) para cada uno de los alumnos...*

*Los alumnos tienen que aprender a ser autónomos; deben saber organizarse y programar su agenda... quizás es lo que más les cuesta y por eso tenemos la figura del "tutor"... Son psicólogos y psicopedagogos que se ocupan de supervisar... y enseñar a los alumnos a organizarse, planificar la agenda, técnicas de estudio... controlan que los alumnos terminen su guía antes de la fecha de cierre que establece cada profesor... aquí son los alumnos los que programan cuándo harán un determinado trabajo, examen, entrega de guías... deben hacerlo dentro de la fecha de cierre.*

*Si los niños no disponen conexión a internet en sus casas no es un problema... ellos deben saber organizarse... en el colegio pueden trabajar aquellas materias en las que necesitan estar conectados a la red y en casa realizar otros trabajos que no requieran de conexión... Trabajamos con libros de textos digitales... con cuadernos... con diferentes materiales.*

*La repetición es baja... con este método hay menos alumnos que repiten curso... el 100% de los alumnos que se presentan a selectividad aprueban... Es un método flexible que nos permite ir recuperando a los alumnos en su proceso de aprendizaje... cada año va mejor y hay menos repetidores... Este año en secundaria solo repitieron dos alumnos... Hay niños que son muy autónomos, otros son más dependientes y algunos están muy dirigidos en el proceso de aprendizaje... cuanto más heterogéneo es el grupo, mejor... tienes más tiempo y puedes atender a las necesidades de cada uno...*

*La adaptación de los alumnos nuevos en la ESO es buena... primero hay un proceso de adaptación... Durante dos días, antes de que empiece el curso, los nuevos alumnos vienen acompañados de sus padres... el tutor y el departamento de orientación del centro... durante una hora les explica el método... El niños acude dos mañanas y trabaja con quien será su tutor... le enseña a programar y planificar el trabajo, utilización de la agenda, trabajo con las guías... Los nuevos alumnos están más dirigidos por los profesores hasta que se van adaptando a la metodología..."*

## **Bloque 2. Profesorado.**

*D.P1.STB: "Dentro del proyecto EBI lo más importante es la autonomía en el trabajo... que el alumno sea capaz de tener los recursos necesarios para poder trabajar solo... y este concepto se introduce en 3º de primaria..."*

*Respecto al claustro de profesores... tenemos 2 sesiones mensuales... una está dirigida a los departamentos... Se trabaja dentro de cada departamento y de cada curso... analizamos como se han trabajado las guías, si han funcionado, que recursos han utilizado, planificación de las siguientes guías... lo acordado en la reunión de departamentos se comunicará a los profesores de cada materia a través de la web del colegio, el SharePoint. Además, se hace una reunión*

*del departamento con los profesores... por si no han visionado la web... se les comunica cómo van a trabajar, los recursos, las guías, los exámenes... se organiza el trabajo... a realizar cada mes. Todos los meses se suelen trabajar dos temas... por lo que se organiza mensualmente... A la semana siguiente, se celebra la reunión por cursos... El encargado de cada departamento es el responsable de comunicar al resto de profesores del mismo departamento lo que se va a hacer... Dentro de la reunión de curso los profesores dan su opinión sobre lo que puede funcionar, necesidades, problemas... Es un punto muy positivo en calidad porque hay comunicación, comunicación muy específica... hay mucha ayuda entre el profesorado... Este año ha sido innovador porque como no hay ciclos, en primaria, se ha organizado el trabajo por cursos... Lo que hemos hecho para que sea más específico es que en cada curso hay un encargado por departamento de cada asignatura... es el encargado de abastecer a sus compañeros de todo el material que van a necesitar para trabajar... Hay una reunión al mes por departamento y curso...*

*La evaluación de los alumnos varia... depende de los cursos... Este año que estoy en 3º de primaria es fundamental que cojan el hábito de trabajo y autonomía... Además de trabajar los contenidos, objetivos, etc... damos prioridad... a que sepan organizarse, que tengan autonomía... Utilizan muchos recursos, trabajan por equipos, se marcan tiempos... se incide mucho en la comprensión lectora, en la expresión oral y escrita... es necesario para trabajar posteriormente con el método a partir de 5º..."*

*D.P2.STB: "He trabajado en otros centros... donde la educación personalizada se perseguía, pero no se conseguía. Con este sistema se realiza una educación personalizada... cuando explico lo hago a un niño... atiendo sus dudas... Tenemos más tarea para corregir, más control, más trabajo..., pero conseguimos lo más parecido a una educación personalizada... Por otro lado, se gana en la autonomía del alumno... Es el alumno el que va controlando su aprendizaje... es quien va marcando los objetivos... Hay alumnos más perezosos que otros, con más o menos capacidades..., pero el aumento de trabajo e implicación es mayor para todos..."*

*Para los alumnos con TDH es fabuloso... desconectan en un punto que más tarde retoman... no pierden el hilo de su aprendizaje... Para atender a la diversidad es el mejor método que he visto... porque permite que cada alumno trabaje desde su realidad... En clase puede haber alumnos que estén trabajando las suma, otros las divisiones, etc... de forma puntual. He detectado en 6º de primaria algún alumno que no tiene el concepto de la resta y el método me permite parar lo que estamos trabajando y retomar la resta con el objetivo de que asimile bien el concepto... El aprendizaje es mucho más rápido... con el método tradicional sería inviable parar el aprendizaje de toda una clase para volver a explicar la resta... Con el método estabilizas al grupo. Aún así tenemos clases de refuerzo... y otros recursos... Buscamos la excelencia de los alumnos.*

*El trabajo con las familias es bueno... hay un gran grupo que está muy de acuerdo con el método... primero se hace un trabajo tutorial donde se detectan los posibles problemas tanto en casa como en el colegio, se aconseja a las familias de cómo debe trabajar el niño en casa... También hay un pequeño grupo que no acaba de entender el método... se les explica las diferentes fases, etc... En general la acogida es buena. Trimestralmente hay reuniones con los padres donde se les explica la evolución del curso, también se utilizan circulares y las tutorías correspondientes... para comunicarse con las familias".*

*Tutor: "...soy tutor de dos grupo de 4º de la ESO y de 1º de bachillerato... el tutor hace una labor de coordinación entre el trabajo que realizan los alumnos con el profesor y las familias... Hacemos un seguimiento continuado del trabajo de los alumnos... les ayudamos en la planificación, control de agenda... nos comunicamos con las familias. Al principio del curso*

*junto con las familias sentamos las bases de cómo vamos a trabajar durante el curso... buscamos el apoyo y la colaboración... que haya un interés común en beneficio del alumno... Tenemos bastante apoyo de las familias...*

*Nuestro método atiende y respeta los diferentes ritmos de aprendizaje... el alumno va a su ritmo... se ajusta a su nivel de partida... permite una mayor amplitud de trabajo... por ejemplo: si un alumno en clase de matemáticas ha terminado su tarea puede trabajar otra asignatura... hay flexibilidad..."*

*D.S1.STB: "...nuestro método... permite atender a los diferentes ritmos de aprendizaje de forma individual... sabes dónde tienen dificultades... compruebas lo que va entendiendo y trabajas en base a sus necesidades... reforzar, ampliar... Cuando estás explicando a un grupo pequeño... de forma inmediata estás resolviendo dudas que pueden surgir... En las citas de seguimiento vas comprobando cómo cada niño va mejorando... Una ventaja es que no tienen que escuchar una clase magistral... evitas que el alumno se aburra o se sienta perdido... o no entiende nada... Con nuestro método los niños aprenden rápidamente y el nivel de los alumnos sube... te permites hacer trabajos en equipos... El nivel de competencia oral es muy buena, tienen gran capacidad para concentrarse en el aula aunque el profesor esté explicando a un pequeño grupo o con las citas de seguimiento... el resto de alumnos está trabajando de forma autónoma... no esperan la orden del profesor para realizar las tareas...*

*...damos mucha importancia a que los alumnos aprendan a relacionar toda la información que tienen a su alcance, que es mucha y muy variada... que aprendan a utilizar internet... que comparen varias páginas... que lo relacionen con lo que dice el profesor... que aprendan a utilizar bien las diferentes fuentes de información... que aprendan a relacionar lo que estudian con la vida actual...*

*Evaluamos de forma diferente... no tienen que estar comparándose con los demás... se acostumbra a no compararse... No se les pone calificación numérica... nuestras notas son: has adquirido los conocimientos o vas bien, pasas... De esta forma se les va quitando la obsesión de la nota numérica.*

*...En el boletín de notas la Ley obliga a calificar con nota numérica..., pero nosotros cuando los alumnos hacen los exámenes calificamos diferente... En una prueba un alumno puede haber respondido bien a casi todas las preguntas y haber dejado una sin contestar..., pero al profesor le parece fundamental que la responda... se lo comunicamos al alumno y debe repetirla... De esta forma evitamos que tengan lagunas... Tanto en primaria como en secundaria se evalúa de la misma forma... Nosotros lo que buscamos es que adquieran los conocimientos... no que sepan la mitad del tema y le pongamos un 5... No trabajamos en esa dirección..."*

*D.P1.STB: "En cuanto a la formación... como subdirectora de primaria... le estamos dando importancia a la formación que nos pide el profesorado... Hay una sesión mensual de formación del profesorado dentro del centro... Facilitamos la formación del profesorado... dando becas para su autoformación...*

*Actualmente, estamos elaborando una formación anual para el profesorado... aplicamos las decisiones del centro y tomamos las propuestas de los profesores... se está diseñando un programa para el curso que viene..."*

*D.P2.STB: "...se está apostando mucho por la calidad... aunque es algo muy subjetivo... puedes reunir todo los requisitos que tiene un test de calidad y no estar dando calidad... La calidad va en la profesionalidad de cada uno... el profesor debe conocer toda la información útil de cada uno de sus alumnos para actuar adecuadamente...*

*Tenemos reuniones periódicas con nuestro subdirector y esto ayuda a mantener buenos indicios de calidad del profesorado... En este colegio se ha hecho muy bien la selección del personal... la calidad de los docentes es muy alta... tienen gran capacidad para trabajar en*



*equipo... vamos en la misma dirección... si no hubiera esta cohesión sería inviable realizar este proyecto... Es un proyecto que se está reinventado constantemente gracias a la comunicación y aportación del profesorado... se van introduciendo cambios...*

*Tenemos reuniones de claustro, de departamentos..., pero también reuniones más informales... donde intercambiamos experiencias... aspectos pedagógicos...*

*Hay algún profesor que se ha ido del centro... porque no estaba de acuerdo con el proyecto... Al principio... la puesta en marcha daba un poco de miedo... no sabíamos muy bien cómo iba a funcionar... Después de 7 años... no cambio el proyecto educativo por el método tradicional... Creo que con sus carencias, que las tiene..., pero aún así, es la educación más personalizada que conozco”.*

*T.1.STB: “El claustro de profesores... es muy útil... es el lugar donde intercambiamos impresiones... los profesor y los tutores debaten los aspectos pedagógicos y sociales de los alumnos para acordar unas pautas en el seguimiento...*

*Los tutores igual que el resto de profesores hemos realizado la formación en EBI...”.*

*D.S1.STB: “El claustro de profesores es muy importante para el buen funcionamiento del centro... El ambiente es muy bueno entre los profesores... estamos realmente implicados en el proyecto... Este método conlleva mucho trabajo para el profesorado porque tienes que tener muy bien programada tu asignatura, conocer bien a tus alumnos... Es importante la cooperación entre los diferentes departamentos... debes programar con ellos los exámenes para no coincidir, llevar un estilo parecido... El trabajo colaborativo de los profesores permite sacar adelante a los alumnos... existe un trabajo conjunto...”.*

*D.P1.STB: “Como indicador de calidad del centro... lo más importante es que el trabajo se adapta al nivel del alumno... Sacamos lo mejor de cada uno y creamos un hábito de trabajo, de esfuerzo... es uno de los indicadores de mayor calidad del centro... Veo a los alumnos de 2º de la ESO y son ellos los que elaboran sus propios temas, buscan la documentación, realizan exposiciones orales, presentaciones... y es muy bueno... Trabajar con este método les prepara para la universidad y también para acceder al mundo laboral...El claustro de profesores y la colaboración entre el profesorado... es un punto muy positivo en calidad porque hay comunicación, comunicación muy específica... hay mucha ayuda entre el profesorado...”.*

*T.1.STB: “...como aspectos de calidad del centro destacaría la gran autonomía que consiguen los alumnos, el dominio de las tecnologías, la capacidad de programar y organizar el trabajo... la optimización del tiempo en las tareas... También destacaría la implicación del profesorado... la innovación en la enseñanza...”.*

*D.S1.STB: “...destacar la tranquilidad que hay en las aulas, los alumnos están relajados, buen ambiente de trabajo... El nivel de conocimiento y confianza que tienen los niños con los profesores... tanto los alumnos que tienen un nivel muy fuerte como los niños que van muy flojos tienen su cabida y su momento...”.*

## CENTRO EDUCATIVO 5.AS

### DIRECTOR 5.AS

*“...sobre el organigrama... El Proyecto iDEA lo incluimos en la PGA así como en la parte del DOC... aquí se relaciona qué profesores son los que necesitamos y qué alumnos lo vamos a implementar implementamos, qué objetivos concretos plantea el equipo directivo y cómo cada uno de los departamentos va a involucrarse en el proyecto... Estos documentos son de consulta, pero no se publican en las web... las planificaciones de los departamentos, del equipo directivo son de consulta en secretaría. Esto sería un poco la organización; si nos vamos a los órganos, tenemos los órganos unipersonales y luego los colegiados. Los unipersonales son los que tiran del carro, que soy yo (el director); y los colegiados, tenemos el claustro, la CCP que son los jefes de departamento y el consejo escolar; cada uno tiene sus funciones muy claras, que son las que vienen por ley. Vinculado uno con otro tenemos el AMPA, que no es un órgano como tal en el centro, que es consultivo y con el cual tenemos una buena relación. El claustro puede aprobar, debe de ser informado siempre, y puede aprobar ciertos proyectos; por ejemplo IDEA está aprobado por el claustro y está aprobado por el consejo escolar porque tiene una implicación, en toda la dinámica del centro, mayor; no es proyecto como MUS-e, por ejemplo, sino que es un proyecto que tiene una dinámica que afecta a todos los departamentos, que afecta curricularmente a las materias también y entonces necesita de esa aprobación: claustro y consejo escolar (la CCP en este caso no tiene esa función de aprobar) y se pasa a los órganos mayores. En ese caso iDEA fue apoyado por el claustro y por el consejo escolar. Esto sería muy por encima la organización del centro.*

*En cuanto al AMPA... en el centro y en todos los centros tienen función de apoyo, nada más. Por ejemplo este centro tiene una revista escolar, también puede haber padres que estén en el AMPA y que por su trabajos puedan impulsar determinados proyectos; a lo mejor colaboran en actividades extraescolares... entonces son siempre de apoyo para el centro, pero nada más. No tienen un aspecto concreto donde el centro cambie una dinámica escolar, no, son labores de apoyo. En algún caso también, como nosotros tenemos un sistema de gestión de calidad, les abrimos la puerta también a que participen en una cosa que llamamos SQR que son las sugerencias, quejas y reclamaciones. Entonces, siempre que tiene algún problema algún profesor, el equipo directivo, alguna cosa, tenemos varios medios que puede ser en secretaría, por correo o mejor en la página web. Yo he recibido este año ya como 6 o 7 correos (del tipo) 'esto no nos parece bien' o 'queremos sugerir la posibilidad de que...' entonces tienen una función consultiva y también de reclamaciones, de sugerencias, de quejas, de mejoras... lo tenemos abierto a eso. El AMPA va relacionado con el consejo escolar porque muchos de los casos lleva si hay que aprobar proyectos lo mandan al consejo escolar para que sus representantes. En este caso El AMPA llevó al consejo escolar su opinión por medio de su representante para que iDEA fuera aprobado o no, en este caso sí lo fue; y luego la dinámica general de los centros escolares es que las AMPAS son muy escasas de participación. Si digo el 5% estoy dando un dato muy amplio. Aquí hay un grupo de padres entusiastas y maravillosos y nada más; y en el consejo escolar cuesta que haya representantes de los padres porque la mayoría de las veces no quieren estar representados porque su vida familiar o personal o profesional no se lo permite, no es por otra cosa; entonces la participación es complicada; está bien planteado el sistema, pero complicada la participación...*

*La formación del profesorado tiene... te lo digo con fundamento en Madrid porque he sido jefe de servicio de la formación del profesorado, entonces tiene dos etapas... una donde solicitamos, de solicitud, de consulta de las necesidades y la otra sería de solicitud a los centros de formación que hay en Madrid y luego ya sería la ejecución de esa formación. Por ejemplo nosotros en iDEA lo que hacemos es a partir de la consulta de necesidades cuando determinamos cuál es la modalidad. En función de esas necesidades decimos pues lo que*

*hace falta es un curso o un seminario o lo que hace falta es un grupo de trabajo y a partir de aquí solicitamos a los centros de formación que se nos apoye en esta necesidad... Aquí en iDEA ya llevamos dos seminarios. Llevamos dos, uno cada año. Entonces la formación que es un tema muy importante para los centros y para las empresas en los institutos no tiene el rango que debía en mi opinión. Tú detectas como equipo directivo una necesidad formativa, pero está al albur de que el profesor quiera realizarla o no. Se dice la formación es un derecho y es un deber, eso dice la ley, pero no una obligación ¿qué significa eso? que en esta pequeña empresa que es un centro y en otras cuando un empresario cuando hay un jefe que detecta que una parte del engranaje que no funciona entonces ese empleado tienen que formarse; en educación no es así .Un equipo directivo o un inspector detecta que hay una parte del engranaje que no funciona bien que la formación puede ser algo que solucione o mejore esa problemática, pero puede ser que el profesor no quiera formarse en aquello que necesita.*

*iDEA por ejemplo es un proyecto que requiere de una cierta cualificación tecnológica entonces nosotros consultamos las necesidades, pero puede haber profesores que no quieran participar en esa formación o no puedan también porque la formación se hace fuera del horario, es otra reivindicación del profesorado, quieren formarse en su horario, no puede ser, entonces lo hacen fuera de su horario y eso es una problemática porque para montar un proyecto como iDEA requiere una formación y a veces no es fácil buscar ni el tiempo ni tampoco que las personas tengan ese compromiso; en otro caso sí, hay profesores muy comprometidos que hacen su formación y lo hacen además por ellos mismos, la autoformación, una e-Learning y ellos mismos se forman: pero el proceso sería ese: consulta de necesidades se determina qué modalidad, se solicita a los centros de formación que antiguamente eran CAP y ahora se llaman CETIF y luego ya hay un proceso de ejecución que puede ser puntual o en el tiempo; nosotros optamos por un seminario dedicarle cinco sesiones de formación y el resto que los profesores trabajen solos, este sería el proceso de formación y la problemática que tiene que a mí me parece horrible que cuando se detecta una necesidad formativa no se aborde esa formación; ¿qué empresa puede admitir eso?...*

*Los centros tienen un primer nivel de concreción; el primer son los propios departamentos, entonces trabajan en ellos analizando las problemáticas que hay, primero su planificación, la problemática que va existiendo y luego una evaluación permanente de resultados, y luego hay otro segundo nivel que es el que controla, impulsa y que dirige la dirección del centro que pasaría al órgano que denominamos la CCP, es la comisión pedagógica; lo que hace es reunir a todos los departamentos y al reunirlos se abordan los temas de una manera general. Como yo digo, a veces los departamentos son reinos de taifas que funcionan ellos solos. Se trata de romper esos reinos y unificar propuestas, criterios, formas de actuación, etc. Nosotros por ejemplo dentro de ese sistema de calidad lo tenemos así realizado; tenemos lo que se llama los procedimientos y la forma de trabajar del instituto la tenemos aprobada, organizada desde la CCP: cómo tenemos que hacer una sesión de evaluación, cómo tenemos que hacer una guardia, las vigilancias del centro, cuáles son las normas de convivencia del centro... pues todos trabajamos al unísono porque si no va a dar lugar al individualismo ¿qué ventaja tiene eso? que aquellos profesores que se incorporan nuevos ya tienen esa tarea hecha, no tiene esa dificultad añadida de a ver por dónde van los tiros en cada centro, sino que ya queda por escrito, y cada año ha mejorado, esa forma de actuar que el centro tiene como hilo conductor. Para evitar que ese profesor nuevo tenga una transición difícil lo que hace es que se trabajan estas líneas que son comunes. Dentro de eso hay profesorado estable en el centro (Madrid capital la mayoría tiene profesorado estable) y dentro de ese profesorado estable evidentemente tiene una ventaja de que ya conoces el centro, conoces el perfil del alumnado, trabajas más al unísono, eso no quita que el profesorado que viene interino o que viene para un año o que viene desplazado, porque ahora hay modalidades de todo tipo... y esas personas también aportan por su experiencia, y a veces pueden llegar a aportar más que un profesor que lleva aquí 15 o 20 años... Este centro tiene en torno a un 70% estable.*

*Se intenta trabajar, dentro de las dificultades que tenemos los seres humanos a la hora de trabajar conjuntamente, pero se han hecho grandes avances, se sigue avanzando para unificar las propuestas, modelos de trabajo, en eso estamos...*

*La puesta en marcha de un proyecto o la participación... pues en un nuevo proyecto primero hay un filtro que lo estudia el equipo directivo y ve si tiene cabida en el proyecto educativo de centro; una vez que sí que pensamos que lo tiene se expone a los órganos que tienen esa responsabilidad de poder aprobarlo. Aquí el director no decide que el proyecto se hace, sino que tienen que ser los órganos colegiados los que determinen que hagan que ese proyecto salga adelante... entonces se expone, se ve en esa exposición esa técnica del DAFO, de las debilidades y las fortalezas que tiene el centro, y planteamos qué debilidades, qué dificultades podríamos tener y qué fortalezas en base a nuestra experiencia, la situación del centro que entonces pueda convenir ese proyecto al centro y a los alumnos también... El proyecto se somete a votación en el claustro y en el consejo escolar y finalmente se aprueba. Una vez que se aprueba, que en este caso salió un 80% aproximadamente, ya se presupone la implicación del profesorado; lo apruebas porque crees que es el proyecto fenomenal para el centro, y a partir de ahí te pones a trabajar... vamos poniendo común las dificultades y también las mejoras que se producen y luego la participación en la evaluación que es condición sine qua non para participar en el proyecto. Tenemos la evaluación en dos partes: una evaluación procesual y una evaluación final, al final del curso... y así valoramos si el proyecto el año que viene merece la pena seguir o no. Necesita tener una mayoría para que el proyecto siga adelante... No hay un porcentaje determinado, pero tenemos que convencernos de que el proyecto es bueno para el centro; el año pasado lo hicimos sin una votación, lo propusimos al claustro y a los jefes de departamento y nos tiramos a la piscina porque fue muy rápido, muy inmediato y al final del curso lo votamos para continuar este año y en esa votación cerca del 80% lo valoró positivamente, con lo cual tenemos un colchón ahí para poder trabajar de una manera donde se busque una mayor implicación del profesorado.*

*En los resultados, vamos a ver... ¿Qué son los resultados? los resultados son de muchos tipos. Los resultados podemos dividirlo en varias partes: Hay dos grandes partes que son los resultados académicos y luego los resultados de convivencia... dentro de los académicos podemos poner por ejemplo la parte de contenidos, pero también podemos poner la parte tecnológica. Entonces... en cuanto a los contenidos el año pasado evaluamos que no había unas grandes diferencias en que el alumno aprendiera mucho más con esta forma de estudiar, no hay grandes diferencias... En la parte tecnológica evidentemente el alumno aprendió mucho más, aprende su lenguaje, en ese caso tenemos un sistema Android y aprende a perder el miedo, a bajarse, a descargar, a saber lo que es un virus y un antivirus, a trabajar en la nube con un profesor que es como se trabaja ahora, y entonces aquí vemos un avance espectacular... Luego, si vemos la parte de convivencia, hubo una mejora muy sustancial también, porque el alumno ve que ese lenguaje le es más cercano y entonces no tiene tiempo de ser un alumno disruptivo porque está metido en su tarea y su tarea es su ordenador, su tableta donde puede trabajar de una manera más autónoma y al ser más autónomo su trabajo y acoplarse a su propia diversidad le hace no ser un pesado en clase y no dar la lata al profesor, entonces la convivencia mejora... Ese es el estudio que hicimos que vincula contenidos, la tecnología y la convivencia y dentro de esto vimos también la diversidad del alumnado porque tenemos grupos específicos donde se aborda esa diversidad, son alumnos que tienen años de desfase curricular y tienen un profesor específico con su tableta con su material específico y es más fácil que el profesor trabaje desde la nube con materiales propios y que el chaval lo trabaje desde la tableta; eso no implica que el chaval no escriba... tiene que escribir, tiene su cuaderno, su agenda... podemos decir que es un poco más cercano a su lenguaje... es el lenguaje que utilizan con sus móviles, con sus ordenadores... también son más responsables porque no hay pérdidas, hay alguna rotura, pero no hay incidencias... los chavales pierden todo y aquí no es el caso o cada vez menos.*

*El centro tiene otros proyectos con los que trabajamos... El proyecto un poco más innovador es el proyecto MUS-E; este es un centro de difícil desempeño, es un centro donde hay mucha diversidad social y económica del alumnado, entonces este proyecto MUS-E lo que hace es que esas posibles diferencias se minimizan, se trabaja en equipo con un hilo conductor que sería el arte, y ese arte tiene dos modalidades que sería el teatro y sobre todo artes plásticas, la música también, pero sobre todo artes plásticas y teatro. Los chavales trabajan en torno a un proyecto común y ese proyecto les hace ser iguales en sus objetivos, en sus habilidades y lleva la integración más allá de un aula ordinaria; este es un proyecto de la Fundación Yehudi Menuhin y que pensó que era una buena forma de conseguir mejorar la educación a través del arte. Luego tenemos colaboraciones en proyectos con la junta municipal, hay un proyecto que llamamos el Punto-E ... en los recreos hacen actividades con los chavales en torno a bloques temáticos... por ejemplo: el sexismo o la violencia de género. Tenemos una serie de temas concretos y en los recreos y a veces con la colaboración de una radio local se abordan estos temas, un tema de interés para el centro. Luego tenemos otros proyectos también internos, tenemos un huerto escolar, entonces trabajamos también temas ecológicos y sobre estos te diría unos cuantos más, pero así grandes serían estos.*

*Cada profesorado utiliza su metodología y cada departamento la suya, también en función de la singularidad de su materia. Hay materias que requieren una metodología concreta y otras que la requieren diferente... iDEA tiene esa singularidad que no es lo mismo trabajar CCNN o CCSS que trabajar en matemáticas... Entonces se acopla mejor el proyecto a unas materias o a otras. Algunas más fáciles de humanidades donde tenemos una serie de recursos mayores para el aprendizaje y en matemáticas, en ciencias es un poco más compleja aunque hay programas también, pero es un poco más complicada.*

*Tenemos una evaluación interna y una externa... Si nosotros lo que queremos es medir los resultados académicos y de convivencia, tenemos una evaluación interna, que vamos midiendo sincrónica y diacrónicamente los resultados; lo hacemos y es prescriptivo y esto lo hacemos todos los años; a su vez, en este análisis de resultados, también tenemos una evaluación externa y es cuando nos sometemos a pruebas como es la prueba CDI en 3º de la ESO... luego por las pruebas ordinarias que tenemos, sobre todo la PAU para el acceso a la universidad. Luego hay pruebas de pequeño calibre como sería el número de alumnos que logran unos resultados académicos para presentarse a premios, por ejemplo los premios extraordinarios de la ESO o de Bachillerato... es otra forma de evaluarlos también en la modalidad externa; si presentamos a un 10% y otro año un 50% es que hemos mejorado... Lo que trabajamos sobremano es cómo organizamos la evaluación del centro, ese plan de calidad. La cosa es compleja... tenemos cuatro ámbitos... cada uno de los ámbitos tiene uno de los objetivos, tiene un peso, tiene una descripción de lo que es, un responsable, un tiempo y un proceso concreto que es el que seguimos para su mejora. Describimos al final unos indicadores de calidad... por ejemplo un objetivo es valorar el hábito de trabajo y la responsabilidad de nuestros alumnos... a este objetivo le damos un peso del 9%; al menos pedimos que se realicen dos trabajos por alumno de investigación o de ampliación por cada una de las materias el responsable sería el profesor de cada una de ellas, tenemos como tiempo todo el curso; esto lo tenemos como proceso en la PGA y aquí tenemos que medir, como indicadores, y medimos el profesorado cuál es el grado de cumplimiento que tiene y el número de trabajos voluntarios y obligados; esto a lo largo del tiempo nos permite ver si el alumno va siendo cada vez más responsable porque si antes presentaba uno o dos y ahora cinco... Entonces el proyecto iDEA lo que hacemos es meterlo dentro de este proyecto y tiene una evaluación específica. Entonces tenemos el ámbito académico, el ámbito de las relaciones internas y externas (aquí por ejemplo ver si nos relacionábamos mejor con el AMPA, si la imagen del centro es mejor, si la relación con las familias es...), el ámbito de la innovación*

educativa, el tema tecnológico de la introducción de las tecnologías, el tema de los idiomas... y cada uno tiene un responsable y sus procesos.

*En qué se diferencia este centro de otros... yo creo que tiene ahora mismo en este momento dos diferencias: una, que es una diferencia en cuanto al tipo de población educativa que atiende y esa población educativa ya viene reconocida... por el ministerio y por la Comunidad de Madrid que lo catalogaron como un centro de "difícil desempeño"... Ese difícil desempeño viene por la población, por los alumnos a los cuales educamos... viene determinada por la condición social y económica que tienen, suelen ser familias desestructuradas en muchos casos suelen ser familias con pocos recursos, con un nivel educativo bajo, medio-bajo, lo cual hace que esa labor educativa que tiene el profesorado sea más complicada que en otras zonas de Madrid... Esa es una condición que para nosotros es clave y de hecho tenemos profesora de integración, compensatoria, diversificación, profesorado de integración para atender a toda esta singularidad; y luego el otro tema que está diferenciando con respecto al resto de los centros es la tecnología, tenemos un proyecto desde hace dos años que es de innovación... los alumnos no estudian con libros analógicos, digamos, sino que los libros están incluidos dentro de una plataforma educativa la cual da servicio al profesorado y a los alumnos... En ese triple nivel que es la parte académica para el profesorado, la parte de contenidos, que es el libro de texto digitalizado con sus ejercicios incluidos, y luego la parte de comunicación; la primera y tercera parte no están totalmente implementadas, lo que sí está más implementado es la parte de contenidos y es lo que nos diferencia al resto de los institutos. El 97%, la mayoría, estudias con sus libros analógicos, en papel, y aquí no tienen libros de texto.*

*...estas son las señas de identidad del centro... por ser un centro de difícil desempeño tiene una ratio de alumnos más baja que la que se exige al resto de los institutos... Tenemos clases que si pudiéramos tener hasta 36 (alumnos) no se acercan de ninguna manera; llegamos a tener en clase, en secundaria, entre 20 y 25 alumnos... esto favorece la atención a la diversidad que es una de nuestras señas de identidad. Con esta tipología de alumnos si tuviéramos 32 por clase sería un imposible entonces, la seña de identidad es que se atiende de una manera muy personalizada, los tutores, los profesores, el equipo directivo prácticamente conoce a la mayoría de los alumnos. La tecnología es un proyecto pionero que pensamos que a medio plazo la mayoría de los centros se van a apuntar.*

*Los indicadores de calidad del centro en cuanto a innovación, mejora en diferentes aspectos educativos... nosotros más que percibirlo es que lo tenemos dentro de nuestro plan de calidad el cual viene precisamente porque formulamos el proyecto educativo con una serie de objetivos. Estos objetivos tienen a su vez unos responsables, tienen un tiempo de ejecución y tiene además un proceso evaluativo procesual y final, entonces esos objetivos es el propio funcionamiento del centro. Lo dividimos en cuatro grupos fundamentales; el primero es el académico, dentro del cual tenemos unos indicadores de calidad, unos indicadores de logro por el cual cada año nos planteamos una mejora, en este caso en el ámbito académico, entonces vamos a mejorar los resultados académicos y resultados de convivencia también. Hay otro ámbito, el segundo, que es el de las relaciones internas y externas, y los indicadores de calidad del centro, de logro, vienen indicados así; cuál es el ambiente que hay en el centro para mejorar y cuál es la relación que tenemos con los padres y madres y con otras instituciones, ahí formulamos a su vez, indicadores de logro. Por ejemplo: la escuela de padres, qué nivel de satisfacción y cómo ha repercutido en la relación que tenemos con los padres, este sería el segundo nivel; el tercero sería el de la innovación educativa en el que tenemos dos grandes bloques que son los idiomas y las tecnologías; y el último bloque, el cuarto, es el de la calidad de los servicios que es medir si finalmente el grado de satisfacción de todos los sectores con los que trabajamos hacen que el centro funcione bien, mal o regular. En resumen, cuatro niveles: el académico, relaciones internas y externas, innovación y calidad. Cada profesor va aportando en cada objetivo lo que ha hecho. Por ejemplo los temas de mediación que es otro objetivo que tenemos en el centro: ¿He colaborado en la mediación cuando hay un conflicto? ¿He propuesto a alumnos de mediación? el 90% no".*

**Bloque 2. Profesorado.**

D.S1.AS: *“En este centro es complicado utilizar distintas metodologías y otros recursos que no sean explicaciones en pizarra porque el nivel de los alumnos es flojito y hablan mucho, interrumpen mucho la clase, con lo cual te ciñes un poco a las explicaciones a hacer ejercicios... poco se puede hacer en este centro; es verdad que tengo pocos alumnos en la clase y eso debería ser bueno..., pero pocas innovaciones hago. Básicamente no utilizo las TIC porque no me da tiempo, voy muy lenta, voy por debajo de los contenidos que debería haber dado para la fecha en la que estamos y como hay que darlo no puedo perder tiempo en hacer ejercicios con el ordenador por ejemplo. Lo único que sí que hacemos desde el departamento, que lo comentamos al comienzo del curso para ponerlo en programación, es hacer bastantes ejercicios sobre todo encaminados a la vida cotidiana, que ellos vean que esto tiene algo que ver con la vida; las matemáticas siempre las ven como muy abstractas... Intentamos buscar ejercicios que vean realmente la utilidad: les hacemos ejercicios con facturas; ven una factura de verdad y ven aplicado el IVA, los descuentos, entonces es lo que más utilizamos: ejercicios de la vida cotidiana... que ellos vean la utilidad.*

*También utilizamos la calculadora... está en programación puesto que debemos utilizarla y enseñarles a utilizarla de una manera útil no solo el hecho de hacer cálculos fáciles que ellos lo podrían hacer con papel y lápiz, pero que la sepan utilizar; es un recurso bueno... es lo poco que utilizamos.*

*Solo llevo un año... tampoco conoces a los alumnos, no has visto su trayectoria... rápido captas como es la clase, pero como no has visto su trayectoria escolar no sabes tampoco qué han hecho... es difícil. No creo que sea una falta de comunicación entre la Primaria y Secundaria... no creo que sea un problema, para nada. Creo que tenemos todos lo suficientemente claro los contenidos que los niños deben adquirir en primaria, con lo que deben venir adquirido, otra cosa es que lo hayan adquirido, pero no creo que sea un problema, no lo sé, quizás me equivoco.*

*El trabajo con las familias es escaso en mi caso... poco te puedo decir porque yo no tengo tutoría, este año no tengo tutoría; quizás debería haber una mayor implicación porque es verdad que a lo mejor aquí que sí que se fomenta mucho la implicación directa con las familias (se les entrega las notas en mano a los padres o tutores; eso no se hace en todos los centros; eso yo lo veo bien). Tienen una reunión después de la evaluación con el tutor y se les entrega las notas, eso está muy bien. Quizás debería haber mayor implicación...”*

D.S2.AS: *“Yo parto básicamente del aprendizaje significativo. Parto de que el rol de profesor no es el único que tiene toda la información y como no la tiene lo que hace es distribuye, es un facilitador de la información. Yo soy un profesor que tiene los contenidos, pero que modera, facilita, distribuye y que organiza el trabajo de los alumnos y que son ellos, cada vez más, los que se hacen su propia construcción de su propio aprendizaje, y ese es el cambio metodológico fundamental y a partir de ahí ¿qué herramientas son las que tienes? la herramienta fundamental es la tecnología que bien organizada supone que ese cambio metodológico funcione; si el alumno construye su aprendizaje, el aprendizaje se hace parte de sí mismo y se edifica mejor; ya no es la enseñanza esa vis a vis donde el profesor explica y el alumno es pasivo en el aprendizaje... Entonces A partir de aquí hay diferentes formas: puedes tener un blog, hacer una wiki, la webquest para que el alumno pueda participar del aprendizaje, las exposiciones orales también. Ahora mismo yo creo que ese es el rol del profesor. ¿Cuál es el rol del alumno? el rol del alumno es ¿qué se exige a un alumno cuando este se vaya a incorporar al mercado laboral? además de conocimiento... tiene que tener un dominio del uso de las tecnologías y tener una buena exposición oral, que sepa trabajar en equipo y en grupo y que sepa expresarse bien; vamos a prepararle para eso.*

La forma de evaluar a los alumnos como es una evaluación que dicen los técnicos que es sumativa, entonces lo que tengo en el cuaderno del profesor son diferentes competencias que son las que el alumno tiene que adquirir. Entonces la parte que trabajan de competencia más académica es el típico examen y luego, otras competencias que valoro también es la competencia lingüística (ellos tienen obligatoriamente una serie de trabajos que tienen que exponer), otra competencia que trabajo es la parte investigadora... en función de los trabajos que hacen de investigación, que son guiados (trabajo mucho la webquest), tienen una nota de competencia investigadora; otra competencia que trabajamos es la parte tecnológica, en este caso los alumnos a los que doy clase no tienen tabletas. Trabajamos tecnología dos días a la semana, de los cuatro, dos días a la semana utilizamos la clase de informática y ahí exponen sus trabajos... para realizar los trabajos utilizan medios tecnológicos, es otra de las competencias que tienen. Todo esto con un peso específico resulta su propia evaluación.

En cuanto a la evaluación de la práctica docente, que es algo que tenemos que evaluar también los profesores, la verdad es que mido el índice de satisfacción que ellos tienen. Les paso una encuesta al final para ver la consecución de los objetivos y es lo que me sirve a mí. Esto sería una evaluación más objetiva y luego mi propia subjetividad (cómo funcionan las clases)".

D.S3.AS: "...soy profesora de CCNN e imparto clase en 1º y 4º de la ESO, en diversificación y en 2º de Bachillerato... la verdad es que trabajo de forma muy diferente en cada uno de los cursos... En 1º de la ESO tenemos tableta digital lo que supone una metodología absolutamente diferente a lo que tengo en 4º de diversificación que no tengo ni siquiera pizarra digital, ni acceso a internet en el propio aula o en 2º de bachillerato que no tienen tableta, pero sí que tengo pizarra digital... En cada una tienes que adaptarte a los medios que tienes. En 1º de la ESO al tener tableta digital, acceso a internet y pizarra digital permite una batería de recursos muy importante y unos mecanismos de enseñanza muy diferentes a lo que hago en otras clases. Nosotros usamos libros digitales, pero no simplemente el libro en PDF, sino que son libros interactivos que tienen acceso a unos recursos aparte de los que tienen en el libro... les puedes mandar los ejercicios para que los hagan desde casa, buscarlo por internet, buscar más información; eso tiene una ventaja muy grande y es que tienes una batería de recursos en la red ingente. Por ejemplo, en mi asignatura viene muy bien porque en las CCNN hay muchos alumnos que tienen un desconocimiento absoluto y total de lo que son la mayoría de las cosas, incluso cosas muy sencillas que no nos podemos imaginar... busco en el google imágenes, vídeos en YouTube que explica la parte que estamos trabajando para reforzar el contenido (que lo hace mejor que yo, seguramente, etc.)... Aparte, también en 1º de la ESO tenemos prácticas de laboratorio lo cual vuelve a reforzar más los contenidos... cuando manipulamos, cuando tú estás tocando, por ejemplo los minerales, todo se refuerza mucho más, aprenden más fácilmente como si fuera un juego... Estar en el laboratorio es mucho más lúdico que estar en clase sentado en la silla, etc. Entonces en 1º de la ESO sí que puedo hacer muchas más cosas.

En 4º de diversificación pasa un poco al revés, es una enseñanza más tradicional porque no tengo a mi disposición los mismos recursos en el aula, y aparte de eso tengo que explicar matemáticas, física y química, CCNN y tecnología; obviamente explico mejor CCNN y biología que matemáticas, que aunque son unas matemáticas muy sencillas que obviamente las conozco siempre los mecanismos que tengo no son los mismos que para explicar cualquier cosa de CCNN, ni en la afinidad con la asignatura: no me gusta lo mismo las matemáticas que la biología por ejemplo y esto también se nota a la hora de dar clase... La enseñanza es más tradicional en este curso, explicamos de una manera más individualizada... lo bueno que tiene diversificación es que son diez alumnos y puedes explicar a cada uno de manera individualizada, adecuarle al ritmo que tienen; también busco la explicación inter pares, que se expliquen entre ellos... funciona muy bien este feedback porque muchas veces tienen problemas de comprensión oral y comprensión escrita, entonces si se lo explica un compañero, que lo ha entendido perfectamente, lo van a entender mucho mejor... Entonces en 4º de



diversificación es un poco más tradicional... se busca más la colaboración entre compañeros, que se expliquen entre ellos, buscar información en casa y luego traerla y compartirla, es como otro mecanismo más al ralentí; o sea, se explica, lo buscas en tu casa, lo traes aquí al día siguiente y lo volvemos a explicar, lo explican entre compañeros, pero claro los medios que tengo son diferentes. Y en 2º de bachillerato utilizo también las nuevas tecnologías... el problema principal en bachillerato es que tienes que dar un temario inmenso en muy poco tiempo; es un problema muy grande porque son unos contenidos muy complejos, muy abstractos que no se han dado antes y que además son cosas que les cuesta mucho entender... y tienes que darlo a toda velocidad... En clase tengo que ir a toda máquina porque si no del temario daría la mitad, que es igual lo que habría que hacer dar la mitad del temario, pero darlo de una manera más asentada, pero claro yo no puedo arriesgar a no darles el temario y que luego se presenten a la PAU y no tengan un temario explicado, seleccionado, etc. A mí me parece que el bachillerato tal y como está planteado es difícil que adquieran bien los contenidos, de hecho yo soy bióloga y cuando hice COU, hace muchos años... tenía el mismo temario, no ha variado... a mí me costó entenderla y muchos de los contenidos los entendí en la carrera... supongo que les estará pasando a muchos de ellos lo mismo... reconozco que no hay tiempo real para que asimilen bien todos los contenidos... No tienen tiempo en casa porque tienen un montón de asignaturas en las que les pasa exactamente lo mismo. En bachillerato no se corresponde el temario con el tiempo ni con las necesidades de los alumnos.

En secundaria creo que hay exceso de contenido muchas veces con el tiempo; también depende de cómo quieras explicar, si explicas en plan vamos a aprender el primer tema, resumimos y hacemos las actividades seguro que te da tiempo a hacerlo en el curso entero, pero en el momento que empiezas a implantar otros recursos (y recurso igual es simplemente ir al laboratorio un día) ya no da tiempo; de hecho nosotros hablamos en 1º de la ESO con el departamento de historia porque hay temas que se repiten... establecimos dar uno cada uno... Pretender dar toda la biología de 3º de la ESO con dos horas a la semana me parece un absurdo total.

Hago un seguimiento diario del trabajo del alumnado, en la ESO todos los días miro el cuaderno a todos los alumnos; al principio de la clase preparo una lectura para comprensión lectora relacionada con el tema que estemos dando (noticias o fragmentos de novelas) y mientras están leyendo miro todos los cuadernos de todos los alumnos de la clase para ver si han hecho el trabajo en casa, para ver si van asimilando el contenido. Aparte uso mucho el ensayo-error en el sentido de que explico las cosas y si veo que no se entiende lo explico de otra manera, si veo que en un tema que lo he explicado de una manera los resultados han sido muy desastrosos en general en el examen, cambio el modo de explicarlo, cambio incluso día a día la forma de estructurar... o puedo cambiar toda la programación de aquí hasta final de curso... La observación diaria es muy valiosa... pregunto a los alumnos constantemente si entienden, si prefieren que lo explique de otra manera porque creo que los alumnos son muy sinceros y si te dicen que no lo entienden es que no lo has explicado bien... Busco la manera de reforzar esos contenidos... simplemente por observación se puede saber qué se está haciendo. Al final del año les paso una encuesta, es algo obligatorio del profesorado, aunque hay gente que no lo hace.

Suelo cambiar tanto las maneras de examinar como las maneras de explicar a lo largo de los temas. Les pregunto por sus preferencias, qué tipo de examen prefieren...

Como soy tutora sí tengo contacto con las familias. La comunicación que tengo con ellas depende de cada familia... Hay familias que se implican mucho, que están dispuestas a ayudarte, que vienen siempre que se les cita... y luego hay otras que las llamas y directamente te cuelgan el teléfono. Entonces la implicación de las familias depende de cada una de ellas. Las familias que se implican y colaboran con el profesorado repercute positivamente en los alumnos, ves el avance de los niños y estos consiguen salir adelante... y las familias que no se

*implican, que les da lo mismo lo que hagan sus hijos... al final percibes que estos alumnos reproducen el poco aprecio que tienen por la educación sus padres... ellos lo reproducen. Hay una diferencia abismal entre los alumnos que sus padres se implican y los que no...".*

*D.S4.AS: "Soy profesor de instalaciones electrotécnicas, es mi primer año en este centro. Doy clase en ACE (aula de compensación educativa), son chavales entre 15 y 16 años... estos alumnos tienen un desfase curricular importante y lo que se pretende es intentar engancharlos y que no se salgan del sistema educativo... Exactamente doy taller de electricidad... lo que hago son prácticas muy sencillas destinadas a instalaciones de interior de vivienda; trabajamos la teoría para que entiendan lo que van a hacer y luego se realiza la práctica sobre tablero... La participación del alumnado es bastante buena; más difícil lo tiene el profesor de aula que imparte las asignaturas básicas (lengua, sociales, naturales...), ahí los chavales encuentran un poco más de dificultad, pero el taller les engancha porque la práctica de lo que realizan y construyen ven realmente su funcionamiento y esto les llama la atención y se sienten atraídos. Los chavales que atendemos tienen un desfase curricular importante. Algunos han dejado de estudiar, no tienen ni 1º ni 2º de la ESO aprobados... les cuesta bastante más por el nivel que traen estudiar las materias básicas; entonces el profesor de aula tiene que luchar bastante más... el taller para ellos es novedoso, se involucran más... al ser práctico les llama más la atención y están muchísimo mejor.*

*El trabajo con las familias lo hace el tutor; no soy tutor en este caso del grupo, pero si tengo algún problema se lo transmito al tutor. Se trabaja bastante con las familias y se les hace un seguimiento a los alumnos; se suele llamar a las familias cuando tenemos problemas, detectamos algún problema entre ellos o que no vengan a clase, enseguida llamamos a las familias para saber los motivos por los cuales faltan...".*

*D.S1.AS: "No hay colaboración, con otros departamentos no, con el nuestro propio sí; comentamos habitualmente todas las semanas en las reuniones o cuando nos vemos en los descansos, en el recreo comentamos cómo vamos, qué hacemos, las dificultades que nos hemos encontrado con los diferentes alumnos... A veces los alumnos te comentan ciertos aspectos que han visto en otra materia y les intentas un poco vincular a otras materias, pero con otros departamentos no se trabaja.*

*En cuanto a la formación... es muy limitada... a comienzo de curso cuando yo vine sí que estaba el curso de formación de las tabletas que van a utilizar en el primer ciclo de la ESO, pero yo acababa de llegar y no pude hacerlo, entonces ese no lo he hecho, intenté hacer un curso de GeoGebra y no pude porque era presencial y no podía por las tardes... no ha habido más oferta de cursos en el centro.*

*El proyecto iDEA y el trabajo con las tabletas a mí me gusta como apoyo, no como libro de texto ni como cuaderno de trabajo porque puede dar problemas como está dando en las conexiones a internet por lo que comentan los demás compañeros y sobre todo porque en matemáticas es complicado ceñirse a una tableta solo, porque tu vas resolviendo los problemas, los ejercicios y lo vas haciendo de tal manera que le vas comentando al alumno qué vas a hacer e incluso que ellos participen y que te vayan diciendo: "y ahora cuál sería el siguiente paso" y entonces que esté en pantalla es complicado. Yo hice un curso hace dos años de pizarras digitales y no lo utilizo, la verdad, porque quizás no tenga todavía los recursos suficientes, es decir, material hecho por mí; entonces eso te limita utilizarlo... Para mí es limitado, lo puedes utilizar, pero no como libro de texto ni cuaderno de trabajo, sería como un apoyo.*

*El funcionamiento del claustro y consejo escolar depende... hay cosas que se proponen que no se llevan a cabo porque a lo mejor son casi imposible y... que podríamos mejorar, pues sí, probablemente, podríamos mejorar en cuanto a eficiencia, yo creo que todo es mejorable.*

*Buenas intenciones también veo en el claustro, cada uno propone; en el consejo escolar no puedo decir, pero cada uno propone en el claustro lo que considera mejor y mejorable para el centro; hay cosas que se llevan a cabo y otras que no. Que podríamos mejorar, pues sí; que podríamos poner más empeño, pues también. Lo que impide que se produzca una mayor funcionalidad es la diversidad de opiniones, aquí sí; no creo que sea la buena intención de hacerlo bien, yo creo que no, que buena intención tienen todos, pero yo creo que la diferencia de opiniones hace que no se lleven a cabo. Si todo el claustro, a lo mejor, opinase de la misma manera (sobre ciertos aspectos, muy particulares) yo creo que sobre la buena enseñanza, sobre la mejora en los alumnos (tanto en comportamiento como de aptitudes académicas)... creo que todos creen que se puede llevar bien y que se puede hacer bien y lo intentan hacer bien, y yo me incluyo; pero hay otros aspectos que no..."*

*D.S2.AS: "La colaboración con los compañeros es muy escasa. El trabajo que realizo con las familias en la materia que yo imparto en general, es escasa... es verdad que yo imparto a primero de bachillerato y a segundo y los alumnos van un poco más por libre..."*

*En cuanto a la utilidad y eficiencia del claustro de profesores pues también es muy escaso, desde mi punto de vista muy escaso. Yo creo que ahora mismo la problemática que tiene el profesorado es más por temas laborales y entonces los ámbitos pedagógicos quedan un poco, a veces, deslucidos; en la propia CCP (comisión de coordinación pedagógica) también quedan deslucidos. Ahora mismo lo que sí que nos ocupa más, porque es importante, es ver cuál es el futuro que tiene la tecnología digital o la enseñanza digital en el instituto, eso sí que lleva una valoración, un estudio más sistemático sobre este tema, ahí sí, digamos que es el tema estrella; pero mi experiencia docente en general, en los claustros no se suelen hacer debates profundos pedagógicos, que en principio se harían siempre sobre la CCP en primer lugar y luego en un claustro. Debates pedagógicos en el claustro no, yo creo que son más temas, a veces, personales y laborales que pedagógicos en sí mismo.*

*La formación del profesorado... El centro propone formación, este es un tema que conozco muy bien; propuse desde el principio algo que es bastante inviable en este centro y en la mayoría. La propuesta que yo tenía, que rentabiliza mucho los recursos de la formación, es que el centro elabore un itinerario formativo; digamos que la formación tiene dos vías: una es la vía personal, el profesor en función de sus necesidades se va formando (entonces hay una red de formación que le va dando esa oferta), pero yo creo que lo más interesante es que el profesorado que es estable, y en este centro es bastante estable, se pueda redactar un documento que estructure esa formación con la colaboración del profesorado; igual que el centro tiene un proyecto educativo o una PGA o un plan de convivencia, debería tener un itinerario formativo. Ahora mismo la formación es un desastre... hay cursos que se van repitiendo, cursos que no se van rentabilizando.*

*El centro se pregunta qué necesidades tiene, y elabora un plan, ese plan detecta, por ejemplo, problemas de convivencia, y entonces se decide hacer un grupo de trabajo o un seminario o pedimos un grupo de formación al centro sobre este tema, no se trata de que un profesor lo haga cuando quiera, sino acorde a ese itinerario formativo. En tecnologías, por ejemplo, se ven los perfiles del profesorado y se estudia el mejor curso de acuerdo a su perfil; hay uno (curso) que es de alfabetización, hay otro que es para una competencia media o superior, entonces establecemos cursos para cada uno de estos perfiles y después vamos a establecer una línea que le dé continuidad. Por ejemplo, ahora la continuidad podría ser el tema del funcionamiento de las tabletas. Aquí hay profesores que no saben mandar un correo electrónico, pero además es que ni se lo plantean.*

*Entonces la formación debería ir en esta línea: formación individual, y lo más innovador, es tener un itinerario formativo. Esto es imposible, yo lo planteé en su momento cuando en la Comunidad de Madrid era jefe de servicio de formación del profesorado; lo intenté meter en los centros y algunos que están muy involucrados con gente que tiene un destino más fijo y gente joven, sí se meten en esa dinámica, pero la mayoría no.*

*La Comunidad de Madrid ha quitado los centros de formación, la Red de Formación, de los 32 que había lo ha dejado en 6. Sin embargo, en la LOMCE las autoridades hablan de la formación del profesorado, de los problemas de la formación inicial, sin embargo, no hay recursos para atender esa necesidad que es fundamental.*

*En un centro si no hay una buena formación encaminada como una columna vertebral sobre lo que se necesita es una pérdida de tiempo y de recursos. Yo estuve allí en la cabeza de la formación y no logré impulsarlo; como director me siento fracasado también. La formación se ha definido siempre en la LOE como un derecho y un deber, pero no una obligación”.*

*D.S3.AS: “Dentro de los departamentos siempre existe una pequeña colaboración, pero muchas veces no es tan grande como debería ser... En este centro la gente lleva muchos años... y cada profesor tiene su modo de hacer las cosas y muchas veces se sienten ofendidos incluso si alguien les propone otras cosas; sobre todo, cuando llevan muchísimos años dando clase. Yo que he pasado por bastantes centros, en otros donde es más joven la mayoría de la gente y hay muchísima más colaboración. He observado que cuantos más años llevan dando clase, en general, más se acostumbran a su manera de hacer y menos necesidad tienen de preguntar a otros, aunque a pesar de todo siempre se aprende. Por ejemplo, los exámenes de recuperación los hago siempre a las 14.30 porque estar con media clase haciendo el examen de recuperación y la otra media haciendo clase normal es una locura absoluta; lo comenté el otro día en la sala de profesores y algunos profesores dijeron "cómo nunca se nos ha ocurrido hacer los exámenes de recuperación a esa hora". Siempre hay un feedback, pero no es todo lo bueno que debería ser simplemente porque cada uno estamos como en nuestra burbujita y como que nos cuesta incluso hablar de lo que hacemos en clase.*

*Creo que una parte es porque te acostumbras a hacer las cosas a tu manera... Al cabo de los años te vas haciendo cada vez más perezoso, siempre se explica lo mismo y cuesta un poco más... otro problema es el inmovilismo, el estar en el mismo centro muchos años, creo que es algo perjudicial. Al estar muchos años en un centro pierdes el norte, te acostumbras a hacer las cosas siempre de la misma manera... y no innovas, no haces cosas nuevas, tus compañeros son los mismos y no hacen otras cosas diferentes de las que hacían el año anterior... hay gente que hace cosas totalmente diferentes a las tuyas... cosas interesantes o no... En los centros donde hay gente joven... sí que se nota, pero no porque sean jóvenes, sino porque es un centro donde hay mucha movilidad y ves a gente que hace cosas muy diferentes a las tuyas y te preguntas si eso es bueno o no; sin embargo, en los centros donde la gente lleva muchos años asentada, realmente todos los años son los mismo con las mismas estrategias. Si entramos 4 profesores nuevos, 28 son los mismos.*

*Aquí, en los claustros de profesores se pierde eficiencia por varias cosas, primero hay rencillas, en los trabajos siempre hay problemas entre compañeros por cosas y muchas veces eso se traduce en una confrontación directa en un claustro, de tal manera que si una persona propone una cosa que puede ser buena, si la persona que ha tenido la rencilla igual se opone porque lo ha propuesto esa persona, etc. También creo que cuantos más años se lleve en un centro más se pierde el norte en el sentido de que como pierdes la realidad que hay en otros centros, de otros alumnos, porque estás acostumbrado a estos alumnos, este centro, esta forma de funcionar, de repente quieres ver problemas muy grandes que en otros centros igual es una tontería y empiezas en un claustro a dedicarle horas y horas a cosas que no son importantes, pero como es la realidad de tu centro y crees que es lo más importante porque a ti te ha afectado; sin embargo, cuando has estado en muchos centros dices si por eso no tienes que preocuparte... he visto cosas peores y se ha salido adelante. Otra cosa que pasa en los claustros, sobre todo en las reuniones, es que hay gente que les encanta escucharse, como pasa en todas las asambleas... intervienen en los claustros simplemente para oírse hablar y hablan de cosas que no son ni útiles ni necesarias ni llevan a un buen camino...*

*Creo que debe haber claustro, pero de otra manera. Este modo ahora mismo no funciona del todo como debería funcionar. Luego también hay otro problema y es que los claustros son a*

*horas muy malas... son por la tarde... y mucha gente está deseando irse... entonces como están deseando irse pues igual no sacan un tema, problemas, etc... cosas que se podrían hablar y mejorar se quedan ahí... Se debate de la manera que debatimos los españoles que es en la sala de profesores, pero no se debate en común para buscar una solución. Yo creo que es uno de los grandes problemas...*

*Estoy realizando unos cursos que está dando el centro sobre la tableta digital... El claustro votó sí al proyecto de las tabletas... los profesores que hemos llegado nuevos no hemos tenido opción de decir si queremos dar así la clase o no. En mi caso no tengo mucho problema porque me he manejado con las nuevas tecnologías muchos años, he dado clase con pizarra digital, con libro digital en algún caso, con lo cual no me ha supuesto un gran cambio, pero hay gente que no sabe enviar un correo y estas personas tienen que dar la clase con pizarra digital lo cual supone un gran choque porque en el fondo son unas destrezas que no tienen... Se exigió por parte del claustro que hubiera unos cursos de formación principalmente para los profesores que damos clase a 1º y 2º de la ESO y hubo bastante buena aceptación por parte del claustro. Muchos lunes por la tarde nos quedamos aquí para realizar los cursos de formación.*

*Hay 15 plazas disponibles para esta formación y en este centro hay gente que está a puntito de jubilarse... dicen que es trabajar un poco para nada... hay profesorado que por esa razón no lo está haciendo. Las 15 plazas están cubiertas e incluso hubo gente que se quedó sin plaza disponible.*

*Todos los proyectos implican horarios de participación del profesorado, muchas veces tienes que quedarte por la tarde... cosas que no están retribuidas. El problema principal de trabajar en proyectos es que son muchas horas de trabajo que no están retribuidas. Yo estoy todavía activa con ganas de enfrentar proyectos... de hacer cosas nuevas, pero no estoy tan activa como hace 10 años... me estoy cansando de estar trabajando, de estar echando horas... y que no se traduzca, muchas veces, ni en compensación moral... ya no es tan solo económico, ni los propios alumnos se dan cuenta del trabajo que supone desarrollar algún proyecto... Esto te hace pensar las horas que inviertes preparando material didáctico, planificando, etc. y ves que los alumnos no lo valoran, lo ven como una cosa que tiene que hacerse. Muchas veces te agota... cuando empecé hacía muchísimas cosas más de las que hago ahora y todavía considero que hago bastante... agota que tu trabajo no esté reconocido... aunque tú lo haces por los alumnos... ellos lo reconocen a su manera, a veces te llega por feedback de otros profesores que los alumnos se lo han contado, pero ellos no me lo reconocen a mí directamente...”.*

*D.S4.AS: “Tenemos ayuda por parte de la dirección, pero sobre todo con la PTSC (profesor técnico de servicios a la comunidad) y también con la orientadora... son chavales de dificultad y en algunos momentos necesitamos la colaboración de los padres. También mantenemos una estrecha relación con el profesor de aula... al ser chavales con mucha dificultad dividimos los grupos... Entonces colaboramos sobre todo con el profesor de aula, la orientadora y la PTSC del centro.*

*En cuanto al consejo escolar y el claustro pues no te puedo decir porque no he participado... En la medida de lo posible participamos con los proyectos del centro... intentamos adaptarnos a las programaciones que tienen proyectadas para poder participar en las actividades que hace el centro”.*

*D.S1.AS: “Cambios tiene que haber habido; los comentarios que hay de hace ciertos años, el centro era más complicado en cuanto a alumnado yo creo, entonces yo creo que los cambios han sido buenos; creo que ha habido mejoras en el centro cuando han puesto un laboratorio estupendo de química, el aula de ordenadores está fenomenal, quizás las conexiones a*

*internet no están del todo bien... Implantar el proyecto con las tabletas creo que es bueno, quizás el entorno no acompañe... al cómo se ha implantado de manera tan radical..., pero yo creo que todo eso es muy positivo... que esos cambios son muy buenos, que hay intención por parte del centro de hacerlo bien y mejorar e implantar calidad e innovación... es mi pequeña percepción de lo poco que llevo. También, creo que aquí hay un buen ambiente y calidad en cuanto a los alumnos, estupendo, yo lo percibo en las clases, en las pocas clases que yo tengo, percibes un buen ambiente y creo que eso lo hace el centro; creo que sí hay calidad, que se está mejorando, que quizás otros años podría ser mucho más complicado, en ese sentido; a mí eso me gusta; en ese sentido estoy contentísima. En cuanto al nivel de los alumnos, académico, quizás sea flojito porque no están acostumbrados a lo mejor a un trabajo diario, a un estudio diario a un esfuerzo personal, pero en cuanto a ambiente estoy contentísima, percibo un buen ambiente”.*

*D.S3.AS: “Este centro se caracteriza por tener muchos proyectos... tienen un huerto, el programa MUS-E... tienen las tabletas digitales, y aunque algunos se han puesto en contra, a mí me parece una buena idea... el problema de la tableta es la conexión que a veces falla... en 4º de la ESO hay el proyecto 4º+ EMPRESAS... los alumnos de 4º van unos días a trabajar a una empresa para conocer cómo es el mundo laboral...*

*Tienen muchos proyectos y creo que eso es algo bueno. También están muy encima de los alumnos, quizá porque son pocos, se conocen todos, el director conoce a todos... A mí me parece que es muy positivo el hecho de que un director te conozca, que no seas un número más, que sepa de tus problemas... también los profesores están encima, se preocupan, intentan ayudarlos siempre... eso me parece una cosa súper buena que tiene este centro. Como todo, hay cosas buenas como malas, pero en general este centro se preocupa mucho por los alumnos y tiene proyectos. El único problema es que los proyectos implican horas de trabajo”.*

*D.S4.AS: “Creo que la dirección es bastante rigurosa... en que el centro funcione bien, en la asistencia de los alumnos... la puntualidad es bastante buena... la atención del profesorado respecto a los alumnos es bastante exigente...”.*

## CENTRO EDUCATIVO 6.MF

### DIRECTOR 6.MF

*“El patronato son los miembros que componen la Fundación... no tienen la función ejecutiva... La figura del consejo asesor... son expertos que trabaja asesorando al patronato de Fundación o bien asesorando y proponiendo a la dirección general de Fundación y a la dirección de área educativa que es quien dirige nuestros centros. Hay iniciativas que se nos traslada desde el área educativa que provienen directamente de recomendaciones, estudios que hayan surgido dentro del consejo asesor. Nosotros no sentimos la presencia del consejo asesor.*

*Si hablamos de las diferencias... te diría que en general la toma de decisiones se produce dentro de los órganos colegiados... y además, como diferencia hemos creado una figura o estructura que se llama los grupos de trabajo; están compuestos por diferentes miembros de la comunidad educativa... se elaboran propuestas o proyectos que van a las comisiones del consejo escolar y ahí se debaten y se aprueban si procede... si no pasan por la valoración y aprobación, por última instancia, al consejo escolar. Los grupos de trabajo es lo que permite la participación de manera más espontánea o abierta... Lo que nos diferencia con respecto a otros centros es que un grupo de padres, buscando el apoyo de algunos profesores o la complicidad y apoyo de algunos alumnos, tratan de impulsar alguna iniciativa de cambio, de renovación o de mejora en el centro... le dan una forma, una consistencia de proyecto y eso pasa por la comisión correspondiente o por el consejo escolar para su aprobación... entonces son necesidades que a veces no las detecta la dirección del centro, el equipo directivo y ni si quiera el consejo escolar, puede partir de una necesidad detectada por las propias familias. Las familias no deciden directamente quién toma la decisión... es el consejo escolar o la comisión en su defecto, pero las familias lo que hacen, conjuntamente con alumnos y docentes, es proponer dándole una consistencia en la que se fundamenta la propuesta y se establecen las directrices de ese cambio a mejor. Un ejemplo de uno de los proyectos es La bicicleta como medio de transporte escolar... parte de un proyecto europeo. Los padres se implican en ese proyecto y proponen la presencia de la bicicleta en la vida del centro como transporte en el centro. Entre las propuestas está la remodelación de un espacio del patio del centro para dar cabida a las bicicletas. Hay un profesor que participa con ellos y que coordina este grupo, puntualmente han participado alumnos de 2º de la ESO, la mayor parte del peso lo lleva un grupo de padres. Van a ir al próximo consejo escolar a presentar el proyecto y a pedir la aprobación para que la propuesta de cambio se pueda llevar a cabo.*

*En cuanto a la formación del profesorado tenemos tres tipos de formación: la formación estrictamente interna... aunque el ponente sea externo responde a un plan de formación elaborado por el centro; la formación inter-centros... es la formación que propone la Fundación y está abierta a la participación de todos los equipos docentes de cualquiera de los centros de la Fundación; la formación externa en la que se desplaza un docente o un grupo de docentes a otra institución para recibir la formación.*

*...la participación en la formación interna es del 100% (casi); sin embargo, en la formación externa y de inter-ciclos la participación es muy variable, depende del contenido de la actividad formativa. Ahora la Fundación ha ofrecido cursos sobre la inclusión, la inclusividad en los centros... la participación es bastante numerosa, se localiza más en las etapas que hay más sensibilidad en este tema, me atrevería a decir, como puede ser infantil, primaria y menos en secundaria y bachillerato en este tema en concreto..., pero ha habido formación muy específica... como la formación en un programa para la utilización de gráficos en matemáticas al que ha ido la mayor parte de profesores de matemáticas del centro.*

*La formación externa normalmente vienen a petición o demanda del propio interesado... a veces es el propio centro el que anima a profesores a que asistan a algunos eventos, el otro día se anunció unas sesiones formativas en el colegio Montserrat de Barcelona y a iniciativa*

nuestra enviamos a tres profesores el fin de semana a esa actividad formativa... La formación interna es obligatoria.

La colaboración o el trabajo entre los docentes... no es diferente a lo que sucede en otros centros. Existen las reuniones de nivel, las reuniones de ciclo y las reuniones de etapa. Cada una de ellas cargadas con contenidos específicos que afectan a ámbitos más o menos concretos... Los de nivel afectan a todos los profesores que imparten alguna materia en ese nivel, las de ciclo... y las de etapa... algunas de las reuniones se destinan a coordinación, a programación, a evaluación, a revisión, etc. depende de los contenidos que se vayan a trabajar en cada momento en esas reuniones... Están programadas, tienen una periodicidad y están metidas en calendario... el contenido lo van a estableciendo o los coordinadores de ciclo o los jefes de estudio anunciándolo antes de la reunión que vaya a tener lugar.

En cuanto a la existencia de puertas abiertas, donde los docentes entran en clase de sus compañeros... diría que se produce de manera espontánea, pero no diría que es una práctica habitual o regular... se produce sobre todo, porque intentamos que impere un grado de confianza y un grado de colaboración entre los profesores..., pero tampoco creo que sea una práctica habitual, no está institucionalizado, pero se puede hacer y se puede asistir; no se promueve directamente.

...La selección del profesorado al igual que un centro religioso que considero que valora la identificación con la creencia religiosa, nosotros valoramos la identificación con el proyecto de Fundación y además, introducimos otras variables, por ejemplo: deben ser personas muy familiarizadas con las TIC, el dominio de otras lenguas..., pero desde luego buscamos personas que tengan integrado ese sentimiento de renovación o de revisión, ese sentido crítico, y hacer y plantearse las cosas desde otra perspectiva... que no sean personas que se acomodan con facilidad y que repiten la manera de trabajar de manera tradicional.

El proceso de selección intentamos que sea riguroso, lo que procuramos es tener personas que ya han tenido una relación laboral profesional.

Uno de los grandes problemas que tienen los centros es el anquilosamiento porque se produce un envejecimiento de su plantilla. Hay que ser capaces, y no siempre lo podemos planificar, tener al menos tres franjas generacionales en la plantilla... eso es lo que permite que la renovación sea menos residual. ¿Esto está equilibrado en el centro? pues nosotros somos un centro grande, desde infantil hasta bachillerato, con una población numerosa de alumnos y de docentes y tendríamos que remitirnos a las etapas. Hay etapas de docentes más jóvenes y etapas más envejecidas... ese deseo de tener las tres etapas representadas no lo hemos logrado, pero es uno de los objetivos. Ahora mismo, estamos en una etapa de reestructuración de los centros de la Fundación.

Se está trabajando sobre tres pilares fundamentales en el centro: 1. La convivencia, 2. La revisión metodológica y 3. La inclusión en el centro.

En lo metodológico estamos haciendo mayor hincapié en actividades de carácter formativo para promover una revisión del trabajo que se estaba realizando en este momento. Ahora, empezamos con las sesiones de aprendizaje por proyectos que va a ser una actividad formativa más prolongada en el tiempo... se le pide a todo el equipo docente que impulse un proyecto para el último trimestre del curso en su equipo docente, departamento y demás. Esto es lo que estamos promoviendo ahora... romper con una estructura de clase que podría ser más tradicional y buscar o concretar qué se entiende por metodología activa. Metodología activa, se entiende en este momento, sin apostar por ninguna en exclusiva, aprendizaje cooperativo, en grupo o por proyectos... hay otras, pero estas son las más relevantes... por las que intentamos apostar... No apostamos por una metodología exclusiva, sino que intentamos variar el sistema metodológico en función de la personalidad del grupo o del contenido que se quiera desarrollar.



*Hemos trabajado y seguimos trabajando, no es una metodología es un recurso, las TIC... la presencia de las TIC en el aula... significa en principio una manera de interactuar con el alumno o desarrollar la materia de forma distinta a lo tradicional, esto está muy presente y es algo que dinamiza la clase de manera regular. La presencia de las tabletas, de los net., de los portátiles es muy regular en la vida del centro y eso condiciona la interacción con los alumnos.*

*...Este cambio de renovación pedagógica responde a una situación natural, los centros deben revisar su práctica habitual, su práctica educativa. La sociedad cambia y cambia muy deprisa y la práctica educativa tiende a cambiar, pero de manera menos ágil. El centro tuvo un periodo de mayor iniciativa, otro de menor iniciativa... ahora estamos recuperándola, que nos gustaría, desde luego revisando ese periodo de mayor acomodación que se produjo para intentar actualizar la práctica. En educación es clarísimo que hay que actualizar, tenemos que actualizarla en función del cambio que se produce socialmente, sin embargo se dice mucho que la educación ha cambiado con la incorporación de las TIC, pero la escuela sigue manteniendo estructuras, como dicen en algunos sitios, medievales.*

*A la escuela le cuesta mucho cambiar... creo que está obligada a cambiar. Montserrat no es un centro que se acomode, es un centro muy reflexivo, muy de revisión y desde luego, con las dificultades que tiene, de renovación. En esa fase de revisión para hacer propuestas de renovación estamos... A mí me parece que es interesante que aspectos tan pequeños, puntuales y a lo mejor aparentemente tan irrelevantes como la existencia de los grupos de trabajo que promueven, si no una gran renovación en la vida del centro, sí promueven cambios en los espacios, en la manera de actuar, en los recursos, en las presencias, en la implicación de las personas... que luego incide en la vida del centro... Me parece muy interesante este impulso que le estamos dando a los grupos de trabajo... de ahí sale, precisamente, la presencia de la bicicleta en el centro. No es una renovación metodológica, pero es una renovación de la vida y de la práctica.*

*Las evaluaciones... realizamos las evaluaciones que nos marca la administración... En las pruebas CDI obtenemos buenos resultados, estamos en la media.*

*Nosotros realizamos una evaluación de la práctica docente hace tres años en colaboración con el Instituto Idea. Fue una evaluación individualizada... buscábamos obtener un feedback de la práctica y el desempeño docente... hubo menos conclusiones de carácter general. Las individuales fueron objeto de valoración dentro de la dirección del centro.*

*La Fundación está promoviendo la creación de una base de datos para poder valorar cuáles son los resultados que estamos obteniendo en los diferentes ámbitos... esto se promueve desde el área educativa... todavía no se ha concretado. Si se quiere que haya una persona responsable que evalúe los grupos docentes por resultados académicos..., pero todavía no se ha concretado.*

*Las evaluaciones de los resultados académicos se valoran en los propios equipos docentes y ahí se establecen propuestas de mejora... En general, tenemos resultados académicos satisfactorios...*

*En la valoración de los resultados académicos no vamos a entrar, e intencionadamente, en el ranking que está estableciendo la CAM. Nosotros no somos un centro que persiga o identifique el concepto de excelencia con los mejores resultados académicos. Para nosotros la excelencia o la calidad educativa... es la formación en el sentido amplio de la persona... no solo formamos en el sentido intelectual, sino formar en otras capacidades humanas, en otras habilidades humanas si cabe. Deberíamos ser capaces de formar a individuos que no almacenan mucho conocimiento, sino que tienen los conocimientos básicos y necesarios e instrumentos para desenvolverse en cualquier situación de la vida... Nosotros vamos más por dotar a los alumnos de una carga instrumental, de recursos y habilidades, que no de unos conocimientos, para que tengan la capacidad de enfrentarse de manera satisfactoria y no mecánica a una prueba.*

*Hay tres grandes ámbitos de trabajo en el centro y uno es la inclusión... el rendimiento académico es uno de los instrumentos más grandes de exclusión y no de inclusión; si nuestro objetivo es de inclusión no podemos sobrevalorar el resultado académico o el rendimiento académico porque si no estarían de más todos los alumnos que están en este centro y tienen alguna dificultad. Pueden ser dificultades de mayor o menor gravedad, pero nosotros tenemos en las aulas a un grupo de alumnos de espectro autista, alumnos medios en cuanto a capacidad de trabajo y no por eso deben ser alumnos excluidos en el centro... eso es una señal de identidad de nuestro centro y de la que nos sentimos muy orgullosos. No solamente porque incorporamos los alumnos con NEE, sino porque incorporamos la diversidad que hay en nuestra sociedad en el centro.*

*Tenemos una serie de horas docentes destinada a la compensatoria, a los apoyos... también hay unas horas en las que se refuerza una serie de áreas y permite el desdoble... nos preocupa y empleamos muchos recursos humanos y económicos para poder atender a la diversidad.*

*La convivencia es muy importante y tenemos que trabajar bastante en esa dirección. Tenemos alumnos diversos y debemos buscar metodologías que sean capaces de incorporar, de motivar e de incorporar a estos alumnos.*

*Nuestro centro colabora con otras instituciones... participamos en proyectos de ámbito internacional... entramos y salimos de proyectos nacionales e internacionales en función del contenido del proyecto... No tenemos una colaboración institucionalizada con otras instituciones. Colaboramos mucho, pero no como centro, sino como Fundación. Colaboramos con el Círculo de Bellas Artes con nuestra presencia, jornadas, conferencias... suele ser habitual. Hemos tenido presencia en la semana Santillana... tenemos experiencias que pueden ser de interés educativo... no sabría concretarte más.*

*Existe una buena relación con las familias y colaboran en diferentes actividades y proyectos...*

*...Hay muchos obstáculos que dificultan los cambios... la pérdida de autonomía de los centros dificulta un buen desarrollo del centro. La propia administración dificulta muchísimo, también los docentes, los espacios se van quedando antiguos y no responden a los nuevos tiempos... la arquitectura dificulta, los horarios... no impiden, pero sí restringen..."*

## **Bloque 2. Profesorado.**

*D.P1.MF: "Soy jefa de estudios de infantil desde hace 6 años.... Siempre he trabajado en equipo, creo que ese es el valor añadido para un buen funcionamiento e ir progresando en la educación... Hace años que trabajo con la metodología por proyectos y el enfoque constructivista..."*

*...las metodologías activas están mucho más instauradas a lo mejor en infantil y primaria... es más complicado en secundaria... En primaria no trabajan siempre por proyectos, pero sí introducen el trabajo cooperativo, colaborativo, tutorías entre iguales... En secundaria es más difícil, menos en el primer ciclo... trabajan mucho en equipo y en grupo... en segundo ciclo de secundaria quizás la enseñanza es más tradicional aunque no me gusta esa palabra...*

*...para nosotros el claustro es un órgano participativo importantísimo, nos gusta consensuar las cosas, nos gusta enterarnos a los de infantil de lo que hacen en primaria y en secundaria... es un claustro muy reivindicativo y participativo, es muy crítico... las familias también tienen cabida. Cuando hicimos el reglamento interno tardamos casi dos años en realizarlo... porque el claustro propone, las familias, los alumnos... Hay temporadas en que los claustros se han convertido en espacios muy formativos o expositivos de cosas que van sucediendo en el*

centro y se ha dejado a un margen el debate y la reflexión... damos un toque de atención... para no desviarnos y retomar el debate...

El consejo escolar... es un espacio de participación... en el centro hay unas comisiones escolares que trabajan todos los temas que van al consejo escolar... Hay grupos de trabajo que ven necesidades y elaboran propuestas que se llevan al consejo escolar para ser debatidas... pueden ser aprobadas o no.

...el trabajo con las familias es uno de los pilares más importantes del centro... nuestro trabajo no tendría ningún sentido si no contáramos con las familias... Consideramos las familias un grupo de trabajo conjuntamente con el profesorado donde reflexionamos juntos sobre la práctica docente... hacia dónde vamos... Las familias proponen, discuten e integramos... Tenemos una estructura en las aulas donde hay un delegado de clase que es un representante de las familias... es el canal para trabajar los unos con los otros... Hay reuniones con las familias en las que ellos proponen alguna actividad, sesiones informativas sobre algún tema de interés, etc... Hay unos delegados que no tiene nada que ver con el AMPA, es otra estructura... junto a la jefatura de estudios o bien con el propio equipo directivo participan en algunos temas como puede ser la remodelación de los espacios del centro, etc. Son grupos de trabajo...”.

D.P2.MF: “Soy profesor 2º de primaria... tutor y soy generalista... soy el coordinador de ciclo... Tengo una función administrativa... He recorrido casi todas las diferentes etapas de primaria e infantil porque yo he querido... cada 4 o 5 años quiero cambio... a mí me gusta cambiar... en cada lugar tienes que adaptarte a la realidad del aula...”

...en general hay una línea común de trabajo... No hay innovación... yo llevo haciendo proyectos desde el año 84 en primaria... con lo cual la innovación que se produce son sobre los recursos, fundamentalmente, los tecnológicos... tenemos pizarras digitales en todas las aulas... y tenemos unas tabletas de una dotación que nos dio telefónica por ser centro modelo... El colegio apostó por el canon digital... los padres pagan un canon digital... Los recursos son lo que han innovado y luego, por otra parte, la innovación se produce en torno a la formación del profesorado a volverse a replantear las cosas y a volver a ver opciones de trabajo... en este apartado por supuesto está la formación que vayamos recibiendo..., pero también existe lo que sería la cohesión dentro del centro de que todos vayamos por la misma dirección... Por lo tanto, ha habido una formación obligatoria que unificase... porque no siempre hemos estado de acuerdo y hemos trabajado en la misma línea... o ha habido diferentes interpretaciones...

...el libro de texto se utiliza como un recurso, como lo es la tecnología... Es como intentamos definir aquí el libro de texto... es el recurso del cual se saca información, se puede consultar y en el cual hay ejercicios que el profesor no tiene que inventar porque son perfectamente válidos... es el profesor quien evalúa el libro de texto... por eso digo que la innovación se produce en una concienciación, en un planteamiento unificado de coherencia donde los seminarios, en el colegio, han de ir marcando las pautas de trabajo y tienen que ser vigilantes... por lo tanto, hace falta un jefe de estudios que no sea administrativo, sino pedagógico... y que no nos dedicamos a exposiciones, en el claustro, sino a debates coherentes y no asamblearios... la innovación iría en estos campos.

La innovación en educación no ha parado nunca... los maestros nos acomodamos, a veces somos corporativistas y entonces nos quedamos parados... lo que tiene que tener la dirección del centro son culos inquietos que promuevan el debate y la reflexión... Nosotros somos un centro ecléctico...

...La persona que aporta me parece fantástica, pero la que repite no... entonces esa innovación de las universidades tiene que ser una investigación contrastada cosa que en muchas

ocasiones no lo es y luego hay una cuestión que va directamente a la escuela; todas las investigaciones tienen que llegar a la escuela, si es posible, aparte de contrastada empíricamente; si hay líneas de trabajo tienen que ser bajo métodos, lo que no vale es la abstracción, que el profesor se invente y “ahora esto cómo se lo explico a los niños”...

Está muy bien el término acuñado en este colegio es que somos eclécticos porque adecuamos o complementamos los métodos... aquí hay que ser muy críticos; la investigación al menos se tiene que tener en cuenta.

En cuanto al refuerzo educativo... esto lo decide conjuntamente una reunión a propuesta del servicio de orientación que es quien realiza el seguimiento. Nuestra orientadora está realizando el seguimiento de todos los alumnos y tiene una reunión mensual... donde el tutor dice los alumnos que tiene para revisar. Yo tengo una reunión mensual con la orientadora... al principio de curso es cuando la orientadora hace la propuesta... siempre hay una revisión, no hay un encasillamiento, ningún niño está estereotipado, está diagnosticado o hay un prediagnóstico...

...al comienzo del curso cuando se establece ese grupo y ¡atención! que hay dos tipos de refuerzo... el ordinario y luego el específico; el ordinario se está produciendo ahora mismo en mi clase que es de matemáticas, dentro del aula y hay un profesor que en su cuadrante horario su tarea es entrar allí con lo cual hay dos profesores; se intenta que los alumnos de apoyo específico no sean los apoyados, sino sean el resto de los alumnos que les cuesta más comprender lo que se está explicando hoy, es decir, es más casi del momento... hay veces que el que es profesor es el que coge a los chavales y el otro que lleva la clase, o sea que los papeles se pueden invertir. Esos chavales igual, se determina a principio de curso, se ven sus dificultades, en qué área... por ejemplo en primero es muy normal que no haya área, sino es un tema de autonomía personal, de organización de carpeta... o sea puede cubrir muchos campos. Y luego está el apoyo específico que sí es sobre áreas. En algunos momentos, los dos chavales por ejemplo de mi clase que han salido a apoyo específico han realizado... un trabajo de investigación para desarrollar autonomía y no dependencia del adulto porque son chavales que en clase se quedan muy parados y que por motivo de sus capacidades, no digo ni bajas ni altas, o por motivo de sus actitudes su desarrollo de aprendizaje es muy irregular y le cuesta mucho entonces las sesiones se tienen que desarrollar en torno a que el sea el motor de la acción y no el adulto que le esté empujando permanentemente.

...la repetición es una ciencia inexacta, no se sabe lo que va a ocurrir, nadie puede decir 'estoy seguro', etc... Normalmente las repeticiones en el primer ciclo se deben a maduración, es decir, es un chaval que un año le viene muy bien para ser más mayor, más que para desarrollar más capacidades... es un chaval que se nota que a nivel de desarrollo personal, cognitivo e incluso madurativo, de autonomía, está condicionado; por eso se les suele dar un año más. Pero ahora viene lo malo: en primaria, en 6 años, solo se puede repetir una vez... en secundaria se puede repetir una, etc... entonces buscar los momentos adecuados para la repetición no siempre es exacto, aceptado... La decisión por ley es del colegio porque a veces los padres se niegan; si se niegan se les hace firmar un documento diciendo que ellos no estaban conformes con la repetición para que quede en su expediente como que ha pasado, el colegio lo ha aceptado, porque es el colegio quien decide. Suelen ser unas entrevistas muy dramáticas y de hecho el colegio tiene un protocolo que consiste en que en la segunda evaluación se hace constar en el informe de información a las familias una frase que más o menos dice: el equipo de ciclo, y no el tutor ni el profesor, está estudiando la posible promoción, o no, del alumno al siguiente nivel... Simplemente se da para que el tutor empiece a ser consciente de esa situación que no está decidida y que los padres empiecen a ser conscientes que por cierto ya viene comentado de todas las entrevistas que tenemos con padres... Nosotros tenemos al menos entre una y dos reuniones semanales de tutoría que firmamos en el DOC al ministerio. Nuestra hora de tutoría que es una hora y allí tenemos las entrevistas con los padres...

*La repetición en secundaria por suspender algunas materias...te voy a hablar de mi experiencia, es bastante subjetivo... es muy diferente el alumno que por actitud decide no estudiar... va porque está obligado a ir, con lo cual el tratamiento no es escolar, bueno, parcialmente sí, motivarle, ayudarle, animarle, crear grupos de trabajo, crear todas las estrategias posibles para poder entusiasmarle... Eso es la actitud y otra cosa son las capacidades; si esto se mezcla entonces estamos equivocados... Las instituciones no discriminan esto porque el chaval que necesita por capacidades un refuerzo yo no voy a decir que no tenga un límite, pero es muy diferente al que es por actitud. Entonces si yo tengo que garantizar que este muchacho tiene todas las opciones posibles... para poder llegar a tener un éxito social, además del personal, y a nivel formativo, no puedo reducir los grupos de trabajo, los de refuerzo, la diversificación, no lo puedo reducir cosa que se está produciendo en este mismo colegio... El tema de actitudes es otro, el ámbito familiar, los amigos, las influencias, es decir, hay que trabajar fuera del colegio; hay que trabajar con la familia, con los medios y recursos sociales... grupos de trabajo, zonas de estudio en su barrio, animadores; estrategias sociales para crear ambientes más favorecedores de esto, y eso es lo que no se produce. Entonces la repetición, me voy a mojar, en secundaria tiene que darse, pero hay que analizarla. Las repeticiones que se están dando en este edificio suelen ser entre madurativas y de capacidades, es decir, chavales que han llegado a secundaria y están igual de tarambanas que estaban en primaria, traviesos, pillines, despistados, juguetones... Eso el tutor lo está percibiendo, el que no lo percibe es la familia... a la familia hay que recordárselo y hay que tener estrategias de actuación. Ahora mismo en el colegio a nivel de secundaria hay chavales que ya se les está reeducando en un ambiente del colegio, de intervención del colegio. A nivel de los más mayores... las capacidades son diferenciadas... no reconocer esas situaciones es erróneo”.*

*D.P1.MF: “...cuando me incorporé a este centro ya se trabajaba mucho la formación del profesorado... se cuida mucho de que todos tengamos el mismo lenguaje, el que todos apostemos por una misma forma de educar... una misma metodología... eso favorece muchísimo el trabajo... Aquí estaba instaurado desde hacía tiempo el trabajo por proyectos... las metodologías activas...”*

*En las nuevas incorporaciones de personal son los propios tutores, los que llevan trabajando aquí bastante tiempo, los que les acompañan en su proceso de adaptación... les enseñan... dirigen hacia dónde estamos caminando todos en este proyecto de centro.*

*La Fundación promueve determinados temas de formación... La formación nunca es obligatoria; es voluntaria porque se da fuera de la jornada del profesorado... sobre todo se dedican a la reflexión pedagógica... Por otro lado, desde diferentes coles se promueve una formación que está dentro del horario lectivo... Este año estamos teniendo una nueva modalidad que no conocía... los antiguos profesores que han desarrollado toda la trayectoria profesional en este centro forman a los nuevos profesores y a otros que no somos tan nuevos... por ejemplo: compañeras que han sido muy buenas en matemáticas exponen toda su herencia... es una retroalimentación por parte de todo el profesorado del centro...”*

*D.P2.MF: “...Mi punto de vista es el siguiente: el profesor está obligado a participar, es decir, este colegio no se entiende como una unión de elementos que entran y salen por una puerta, dan su clase y se van, es decir, aquí hay una integración, el profesor no puede ir a su bola. Hay elementos de control y elementos de dinamización. El colegio tiene un sistema de reuniones donde se capacita o se dota de tiempos para la reflexión y para la coordinación. El profesor tiene sucesivos niveles de participación en los que evidentemente él se desarrolla, es decir, que cada uno va a participar donde quiere; está obligado a coordinarse, a entenderse, a tolerar, a participar, está obligado a una palabra que a veces está muy manida, a implicarse. Implicarse*

donde sea, pues pintando o poniendo el cañón porque lo sabe hacer muy bien... Yo soy un elemento discordante cuando ves que aquello no fluye...

...los niveles de participación son muy altos... tenemos una reunión de nivel, por ejemplo, el nivel de "primero"... las tres aulas de 1º se tienen que entender porque tienen que llevar una formación coherente no vale que lleven trazada una cosa y tú otra... Nos reunimos dos horas a la semana esa es la fundamental... Luego, semanalmente hay una reunión de coordinación que junta al ciclo... Tanto a la reunión de nivel como a la reunión del ciclo asisten los especialistas... incluso va el de orientación. Ahora mismo tenemos una reunión para revisar el apoyo específico, es decir los chavales que son de NEE o no. Los chavales que han recibido durante el último trimestre una atención especializada de un P.T, de un profesor de apoyo específico para organizarse, para aprender mejor las matemáticas, etc. ¿Quiénes van a esta reunión? Los tres tutores, los dos especialistas más el servicio de orientación, o sea que te tienes que poner de acuerdo para ver qué pasa con ese chaval, incluso se puede decidir hoy la repetición o no de un alumno y eso se tiene que decidir en esta reunión... Entonces nivel, ciclo, etapa, es decir, toda la primaria... Unas de las que nos gustan mucho son las interciclos o interetapas porque son pasos de aprendizaje, por ejemplo, el de infantil con el de primero tienen que ponerse de acuerdo para ver cómo son esos niños o para ver hacia dónde han llegado, o el seguimiento durante el curso. Como ves, el grado de implicación y la participación a nivel profesional no tiene huecos...

Las juntas de evaluación... tenemos una plantilla previa donde todo el mundo ha tenido que rellenar en un Google Drive el seguimiento de alumnos... a nosotros nos funcionan muy bien los pasillos, cuando estás comiendo... la implicación del profesorado es así. Luego hay otra implicación: la participación en la vida del centro que esa es aparte de su profesionalidad dedicada al aula... lo que intenta la dirección de este centro, yo al menos estoy de acuerdo, es que todos los profesores se impliquen en alguna actividad... hay cuatro implicados en el huerto, tres en una exposición de fotografía... de forma que no haya nadie más ajeno. Todo el mundo podemos hablar que 'eres un pringao' porque estás metiendo aquí horas..., pero es parte de la vida de este colegio. Aquí a nadie se le obliga, es voluntario, podremos hablar de que tienes horas para obligarlos, pero no se llega a obligar, nunca se llega a obligar".

D.P1.MF: "...como indicios de calidad es destacable el personal que trabaja en el centro... es un cole que está en constante reflexión pedagógica... Importante, la apuesta que hay en el centro por la atención a la diversidad..."

D.P2.MF: "Para mí el mayor indicador de este colegio, el más positivo, es que es un colegio abierto; abierto quiere decir permeable, receptivo; es un colegio muy abierto, los padres entran y salen... Los padres están en las aulas, entran constantemente.

Se podría decir que es un punto flaco hasta cierto punto porque se da en el colegio, pero debería sistematizarse, lo que se llama en investigación una comunidad de aprendizaje, sin embargo en muchas aulas esto se produce; ahora mismo se está produciendo en el huerto, hay seis o siete padres que lo están llevando, o sea que hay muchas dinámicas en las que sí. La participación es muy alta...

Entonces, los puntos fuertes son: es un colegio abierto, muy dinámico...es un colegio que no debe de perder... la renovación pedagógica porque los colegios de la Fundación Hogar del Empleado, este también, crearon la nueva ley de educación, fueron centros piloto del ministerio de educación hace 30 años... Mi sueño, lo que debe conseguir este colegio, es volver a ese referente, pero para eso tiene que ser bien potente. Entonces este centro se ha renovado, yo soy de los viejos, se ha renovado en gran parte el profesorado, hay un proceso de formación interno muy fuerte, muy potente... yo creo que estos son aspectos positivos: abierto, dinámico, estudioso o revisión y evaluación de sus cosas y por supuesto, tiene que volver a considerarse como un referente..., pero ¡atención! haya fuera hay gente muy buena, muy buena en la

*pública, en concertados y en privados. Nosotros tenemos conciencia de esto y tenemos claro que nosotros somos concertados, pero de toda la vida hemos pensado en la escuela pública. Nosotros nos sentimos jamás cerca de la privada, sino cerca de la pública; nosotros el carácter de diversidad, de integración, de colegio, yo creo que el colegio público es mucho más cerrado que nosotros...*

*Este colegio tiene retos anuales..., pero no se puede dinamizar más porque tendrías que estar haciendo horas”.*

## FEDERACIÓN REGIONAL DE ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES DEL ALUMNADO FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS.

### PRESIDENTE DE LA FAPA GINER DE LOS RÍOS.

Presidente: "...en la Comunidad de Madrid hay alrededor de unas 900 asociaciones de familias federadas en la organización y mayoritariamente son de la escuela pública... la concertada y privada que tiene asociación de padres y madres y quiere estar federada, que no está obligada, puede hacerlo: 1. En la Organización Giner de los Ríos que es totalmente laica... y 2. En los centros católicos que están en la federación católica de padres... Son los dos organizamos que tienen representatividad reconocida en el consejo escolar de la CAM...

Un centro privado la normativa no le obliga a tener asociación de padres y madres... La normativa obliga a que haya asociaciones de padres y madres en los centros públicos y en los centros privados sostenidos con fondos públicos (concertados)... Estos tienen que estar representados en los consejos escolares...

Normalmente, la asociación de padres y madres de la pública tienen altibajos en la participación... puede haber un grupo de personas que se involucren mucho y la asociación despliega un montón de actividades; a veces esas personas tienen o no continuidad y los que tendrían que coger el testigo... la nueva formación, puede estar prácticamente inactiva... puede ocurrir y es habitual que ocurra... A veces, la participación es complicada porque es voluntaria... El tema del hogar del empleado es diferente porque al ser una cooperativa (un cierto peculiar) tiene cierta importancia la presencia del los padres, la relación con las familias... la asociación de las familias es bastante más fluida.

Depende, el centro no está obligado a tener en cuenta la opinión de la asociación de padres y madres... el centro lo único que está obligado es a facilitar los espacios o las actividades y a tener en cuenta que unas de las plazas del consejo escolar la designa directamente la asociación... Las personas que se involucran en el centro pueden adoptar varios roles diferentes, el más habitual es el de generar las actividades extraescolares, aportar dinero para la fiesta de final de curso, etc. Esto lo hacen todas, básicamente, con independencia de que asuman otros roles... Luego está la otra parte del rol de comunicarte con la dirección del centro, con el claustro, con el profesorado para ver qué problemas hay, cómo podemos intentar arreglarlo, llevar propuestas al consejo escolar... e intentar consensuarlas y sacar cosas adelante pensado en la mejora del centro... En la manera que los padres y madres que están al frente del AMPA entienden que su papel no es solo testimonial, sino que se tienen que involucrar en la mejora del centro... estos acaban funcionando mejor porque tienen una colaboración estrecha con las familias; si las familias representan bien a su sector y son capaces de explicar las decisiones (cuando un centro o incluso la administración toma una decisión y la comunica al centro), si no hay nadie de tu igual que te explique las razones y las pondere adecuadamente recibes las noticias por terceros que no son exactamente personas que estén pensando con los mismos criterios que tú y que tienen, además, otras necesidades... Desde el punto de vista del profesorado hay cosas que coinciden con las familias y otras que no y lo mismo ocurre con las direcciones (más ahora con la normativa de la administración), pues están supeditados a muchas decisiones de la administración que no tienen por qué coincidir con las necesidades de los ciudadanos; ellos legislan, deberían de coincidir, pero no tienen por qué, habitualmente además coinciden poco...

Depende de las personas. La normativa en principio estaría por un lado pensada en fomentar la participación, así lo recoge el artículo 27... y a partir de ahí es de donde nace la necesidad de tener consejos escolares.

Los consejos escolares en teoría se crean para facilitar la participación de toda la comunidad educativa, pero luego la norma hay que aplicarla; te encuentras con administraciones que con



*la misma norma no facilita nada, elimina cualquier soporte financiero, las asociaciones... no hay posibilidad de encontrar entendimiento con la administración y en cambio hay administraciones que pasa justo lo contrario... Hay centros educativos donde los equipos directivos y los claustros, con independencia de que la administración desde una visión política establezca pautas que faciliten más o menos la colaboración, entienden qué o funcionan como comunidad educativa e integran a las familias porque si no lo hacen no va a funcionar y hay otros, que piensan que su papel es frenar a las familias y dejarlas fuera de la valla y los profesionales son los que gestionan... Ese otro formato habitualmente bastante más pobre, alcanza peores resultados y desde luego no es el escenario de educar a todos entre todos..., pero va mucho en las personas porque en la interpretación de las normas las personas juegan un papel fundamental.*

*...cada vez más las concertadas y privadas trabajan más sobre el prisma de comunidades de aprendizaje... Nosotros como federación de Madrid... todos los años hacemos unas jornadas de educación... por ejemplo, este año uno de los ponentes participa en diferentes proyectos: Innova, el proyecto Atlántida, en comunidades de aprendizaje y en formatos parecidos y va a exponer ese tipo de experiencias para darlas a conocer... En Madrid hay centros que trabajan parecido a las CdA, pero la administración madrileña les ha puesto toda una serie de trabas para existir. Les ha quitado una cuestión que les venía muy bien para trabajar "la comisión de servicio", es decir, profesorado que se identifica con el proyecto y pide estar ahí en esos planes. Si a estos centros que quieren trabajar desde esa óptica les estás cambiando el profesorado como a los demás, todos los años, pues el proyecto no encaja, es muy difícil hacerlo funcionar; aún así, hay centros que con estos inconvenientes han podido mantenerse y hay proyectos que se pueden entender como CdA, hay varios colegios... creo que es un modelo que funciona... Es una cuestión de entender que lo que se construye se construye entre todos...*

*La última semana de agosto hicimos una caravana por Europa y llevar unos documentos a Bruselas y a Luxemburgo para denunciar lo que está pasando en la CAM... En el viaje aprovechamos para reunirnos con algunas asociaciones de padres y madres de distintas partes de Europa... Una de las asociaciones que está en Angers (Francia) resulta que ellos trabajan en centros que son de iniciativa privada, que reciben financiación del estado... como la concertada aquí y son centros rurales... los consejos escolares, aun siendo entidades privadas, están en manos de las familias. Más del 60% del consejo escolar son padres y madres... ellos tienen mayoría y deciden; contratan a los profesores, directores... Es un modelo completamente distinto que está funcionando y tienen muy buenos resultados; no se plantean las mayorías para imponer la decisión. Aquí es al contrario quien tiene la mayoría es quien acaba aplicando tanto si la tienen los docentes, la administración o las familias que nunca la hemos tenido... Nosotros no queremos que haya mayorías, queremos que la normativa y el funcionamiento nos ayuden a consensuar, a acordar y a poner en marcha cosas que todos vemos bien y lo que no vemos bien le damos vueltas hasta que encontremos el enfoque adecuado y si no se descarta; no se trata de imponer nada. En Angers funciona y está comprobado que si se aplica este formato de trabajo en conjunto y de puesta en común ese centro funciona bien. ¿Por qué no se va por esa vía? porque escapa del control de la administración. Ahí la administración se limita a poner una normativa, una serie de recursos y a nada más porque el centro se auto-gestiona, decide, funciona, saca resultados, pasa los controles de la administración..., pero no puede decidir qué proyecto pone porque es el centro quien decide. Cuando tienes una administración intervencionista como la que tenemos ahora que habla de autonomía, pero se la quita al centro este modelo de gestión participativa no les interesa; les interesa la dirigida: "yo pongo a un director, le digo lo que hay que hacer y el director ejecuta"... Ahora en todo el estado, en base a la LOMCE, el director va a ser seleccionado por una comisión de selección donde la administración tiene la mayoría... en vez*

de responder a las necesidades del centro está respondiendo a lo que la administración de turno quiere y al final acabas teniendo no una escuela pública, sino una escuela estatalizada...

Si se tienen en cuenta las necesidades y las aportaciones de las familias (implicación, presencia, apoyo, etc.) en la escuela por supuesto que el centro funciona mejor; está demostrado. Si por peso entendemos bascular el poder para dárselo solo a un sector, a las familias, creo que tendríamos disfunciones muy parecidas a las que ahora tenemos cuando el poder está en manos de otro; entonces, si ese poder está repartido entre toda la comunidad educativa y nadie es más importante que nadie, sino que cada uno cumple su función, el centro funciona. Los padres y madres no queremos tomar decisiones que son estrictamente pedagógicas al igual que los docentes no deberían tomar decisiones que son estrictamente familiares, es decir, cuando los niños salen con 3 y 4 horas diarias de deberes para casa eso afecta a las familias y condiciona los horarios, la relación familiar... esas decisiones condicionan a los padres, no afecta a la escuela y al revés también sucede... Hay que tener un papel secundario donde corresponda no subordinado... Si hablamos de poder este tienen que estar muy repartido y regulado, nosotros no estamos en contra de que se regule, nos parece bien..., pero sí es verdad que esta regulación es bastante deficiente en términos generales y bascula mucho el poder sobre algunos quitándoselo a otros; al final se genera una sensación por ambas partes de que somos enemigos... Los docentes pueden pensar que nos metemos en su trabajo pero su trabajo es educar a mis hijos desde unos parámetros curriculares y extracurriculares, no estrictamente familiares, pero al final los estamos educando a medias... cuando voy a hablar con algún docente porque algo no funciona... tengo que decirle lo que estoy notando y pedirle que busque las herramientas en el entorno del centro para solucionar lo que no funciona... yo no le digo cómo tienen que dar la clase, pero sí que creo que las cosas no van bien por diferentes indicios...

Consejo escolar y AMPA: se realizan tres reuniones anuales en el consejo escolar y se dan datos de las evaluaciones... normalmente, lo presentan con gráficas y en ellas se desglosa la información por áreas en primaria y por materias en secundaria... Llamamos la atención sobre aquellos docentes en el que sistemáticamente sus aulas tienen un nivel de suspensos muy alto... Una cosa es que haya un grupo determinado de alumnos que por la razón que sea según va pasando por los diferentes cursos mantiene un criterio de resultados X y otra cosa es que haya determinados docentes que con independencia de los resultados del resto de las materias, en esa materia siempre hay un nivel de suspensos brutal con independencia del grupo; esto es un tema que hay que corregir... Cuando un grupo mantiene buenos niveles de rendimiento en determinadas materias y en otras, cuando llega un determinado profesor con el que siempre pasa, se hunde el resultado pues está claro que las decisiones deberían ser otras, y esto pasa habitualmente... Hay una confusión y es que hay docentes que piensan que su labor es ser muy duros y que pasen pocos... ¿por qué?... algunos dicen que es para motivarles..., pero lo normal es que esto no sea ningún aliciente... machacas al grupo... El problema es que tenemos un sistema educativo que solo evalúa al docente que quiere ser evaluado y que es precisamente el que no lo necesita... Deberíamos hacer que la evaluación fuese obligatoria, que fuera de todos, no solo del docente y que la evaluación no estuviera solo vinculada al resultado del alumno... Nosotros decimos que la evaluación del sistema debe permitir descubrir el valor añadido y no la foto fija. Hacemos evaluaciones de foto fija y eso dice poca cosa, pero las evaluaciones de valor añadido que serían las que nos aportarían datos, nos permitirían descubrir que cuando un centro que está en un entorno socioeconómico determinado en el que los alumnos, para que nos entendamos, están en un nivel 3 y con el aporte del centro logren que titulen, aunque sea por los pelos, y acaben en un nivel de 5,5 pues ha habido un valor añadido determinado; si otro centro con un componente socioeconómico distinto se encuentra en un nivel de partida de 6 y resulta que sacan un 6 el valor añadido del centro es cero... Entonces los pongo en el ranking, tal y como los pone la administración, el segundo está por encima del primero, pero para mí, como centro, es mejor el primero porque

*es el que aporta valor; sin embargo, como están en esos entornos complejos y los resultados los saca por los pelos según la normativa actual, el segundo recibiría menos fondos que el primero por los resultados obtenidos... Estamos elitizando a unos por encima de otros... cuando tendría que ser al revés... Los mejores profesores tendrían que estar en los centros más difíciles... el sistema debería corregir eso... No digo que un mal profesor si no vale para dar clase no vale para ningún centro..., pero sí que es verdad que los más experimentados, los que tienen más capacidad de superación del alumnado que están más motivados deberían trabajar con el alumnado con mayores dificultades...*

*Toda esta información la podemos tener, se facilita, pero también es verdad que la rotación de las familias hace que muchas no estén formadas o familiarizadas con la información que pueden manejar... Nuestra labor es formar a las familias lo suficiente para que sepan cuál es su papel en los centros y para sacar con ello el máximo partido...”.*

## FUNDACIÓN FUHEM-CENTRO EDUCATIVO 6.MF

### ÁREA EDUCATIVA DE FUHEM

#### DIRECTOR

Director: *"...nuestra tarea es implementar algunas líneas estratégicas, promover la formación de acuerdo a lo que nos demandan los centros..."*

*...Nosotros somos una fundación independiente. Nuestros colegios desde el principio destacaron por ser colegios bastante innovadores con todo lo ambiguo que pueda ser ese término... En estos momentos la Fundación trabaja en dos ámbitos: en la actividad educativa... y la actividad ecosocial que es un grupo de personas que, sobre todo, se dedican a la reflexión, al estudio y a la difusión, a la investigación en temas relacionados en un entorno tan amplio como puede ser lo ecosocial... Así es como está ahora configurada..."*

*En la actualidad tenemos 3 grandes colegios... los centros FUHEM siempre han tenido mucha demanda y la seguimos teniendo..."*

*La vinculación de la Fundación con los centros ha tenido momentos diversos... en general... esa vinculación se caracteriza por una gran autonomía de los centros para establecer sus proyectos pedagógicos... a diferencia de otras empresas educativas que tienen otros colegios... que marcan muchos las pautas de trabajo de todos sus centros educativos... y son muy similares. En FUHEM ha habido momentos, desde lo que hemos llamado reino de taifas... en que la independencia de cada colegio era muy fuerte y a momentos de más centralización... ahora estamos en un momento en el que intentamos tener un proyecto compartido entre todos los centros, pero que ese proyecto compartido tenga dos características: 1. Que sea consensuado con la comunidad escolar... y 2. Que se respete la singularidad de cada centro..."*

*Nos pillas en un momento de redefinición absoluta del proyecto educativo... lo que estamos haciendo ahora es tratar de tener un proyecto educativo de los colegios de FUHEM... Te puedo hablar de algunas cosas que son tradición de los colegios y que se van a mantener en el proyecto educativo nuevo... ¿qué hacemos nosotros? yo como director del área educativa... desde aquí creo que hacemos fundamentalmente tres cosas: aspectos que tienen que ver con la gestión (por ejemplo: unificar los salarios de los equipos directivos, establecer un procedimiento de contratación del profesorado que sea igual en todos los centros...). Sí que desde aquí se dictan algunas instrucciones, algunas políticas. Hay una segunda parte, que es la más amplia, en la que yo me reúno regularmente con los directores... hay un montón de decisiones que siguen siendo colectivas, pero que esas decisiones son consensuadas... nos reunimos continuamente para debatir si es interesante un proyecto, si es interesante que todos participemos... Esta segunda parte, es intentar consensuar algunas de las cosas que hacemos... hemos consensuado que el aprendizaje cooperativo ahora es una vía importante o hemos creado un entorno TIC para todo el profesorado... nos hemos puesto de acuerdo entre los centros para hacer algo común; y hay una tercera parte, que está más ligada a la autonomía... que es facilitar desde la Fundación las experiencias, proyectos que los centros quieren hacer en el ejercicio de esa autonomía... Si uno de los centros, y no consensuado con nosotros, me dice que quiere poner una formación de aprendizaje cooperativo y que necesitan un apoyo económico fuerte pues desde aquí lo apoyo económicamente, también en la organización..."*

*El vínculo que existe se da en tres direcciones, hay determinadas políticas que se deciden aquí... la mayor parte de las políticas se consensúan y hay una tercera, que las políticas que no son comunes la Fundación simplemente lo que hace es apoyar las iniciativas de los centros..."*

*En cuanto a la contratación o selección del profesorado el procedimiento que tenemos establecido ahora es que todo el proceso lo coordina recursos humanos... Lo que pedimos a los centros es que cuando haya que contratar a alguien la dirección del centro nos envíe un perfil del puesto, y por otra parte, que nos indique si tienen candidatos... y nos envíen los currículum... La dirección de recursos humanos a su vez busca otros candidatos... Con todo eso se seleccionan cuatro o cinco currículos... se valora la experiencia, los ámbitos en los que ha trabajado, que el currículum muestre que está más en sintonía con los valores FUHEM... se pasa a una entrevista que realiza de manera conjunta la directora de recursos humanos y el director del colegio, de manera que es una decisión compartida... en algunos casos intervengo yo en los perfiles que tienen que ver más con temas de inclusión, estructuras de apoyo, integradores sociales, orientadores... que por mi experiencia conozco un poco más...*

*Las señas de identidad... te cuento en lo que estamos ahora... Los valores fundamentales de los colegios FUHEM y que siguen estando... en primer lugar, está una visión de la realidad muy crítica... nosotros como Fundación tenemos una visión muy crítica del mundo en el que vivimos, tenemos una visión transformadora de las posibilidades... esta es la primera seña de identidad, la visión crítica no adoctrinadora, o intentamos que no lo sea... queremos que la tenga todo el alumnado de FUHEM... La otra seña de identidad... y esto no quiere decir que esté siempre bien resuelto... es la participación de la comunidad educativa... no funcionamos como una CdA entendida con los parámetros de Flecha..., pero sí que creemos en la participación de todos los estamentos... la participación de las familias y los alumnos para nosotros es vital... una estructura que nosotros tenemos es que en las aulas tenemos, lo que llamamos, delegados de aula, de familias... es una estructura más potente... los centros FUHEM son bastante abiertos a las familias... La tercera seña de identidad, que está relacionada con la primera la visión crítica, nosotros entendemos que el currículo tiene que contemplar... toda la problemática ecosocial... en este sentido ahora estamos emprendiendo unas iniciativas... no solo con los alumnos, sino también con las familias, introducir la comida ecológica en todos los comedores escolares, con productores locales o nacionales... hemos impulsado los grupos de consumo para que las familias comprendan directamente a los proveedores... hemos impulsado que se haga en los mismos centros educativos... Esta preponderancia de lo ecosocial... también creo que es una seña de identidad de los centros de FUHEM...*

*Las señas de identidad son: el tema ecosocial, la visión crítica de la realidad, la importancia de la participación... y hay una cuarta que tiene que ver con la inclusión, creo que la enseñanza concertada uno de los riesgos que corre... no solo me refiero al alumnado con NEE o alumnado en riesgo de exclusión por dificultades de aprendizaje, sino el acceso a los centros concertados de aquellas personas que no tienen recursos económicos. Nosotros somos muy conscientes de esto... por una parte tenemos aportaciones voluntarias... los fondos públicos que recibimos son absolutamente insuficientes... Tenemos establecidos unos mecanismos de solidaridad entre las familias de manera que ningún alumno por razones económicas se quede sin poder estudiar en uno de nuestros colegios... La vocación de nuestros colegios es muy pública, casi de escuela pública... Tenemos muchos alumnos con NEE... queremos que sea una apuesta estratégica muy importante. Y la quinta seña de identidad, que es todavía muy embrionaria, es apostar de manera decidida por el aprendizaje cooperativo... trabajar por proyectos de manera cooperativa. Hay otras cosas que son ideas, pero todavía no son señas de identidad... Nosotros estamos en el proyecto bilingüe de las Comunidades de Madrid, pero no lo considero una seña de identidad... el tema de las tecnologías... tampoco diría que es una seña de identidad de los colegios de FUHEM...*

*En cuanto a la evaluación del alumnado confiamos en la realiza el profesorado... las evaluaciones externas: CDI, la prueba LEA, la selectividad, más la evaluación del bilingüismo*

*que son obligatorias nos permite tener una cierta idea..., pero para nosotros la evaluación curricular del profesorado es la fundamental...*

*Se pusieron en marcha algunas evaluaciones para el profesorado hace cuatro años... unas evaluaciones del profesorado con unos cuestionarios de TEA... En este momento y como reformulación del proyecto educativo estamos haciendo un plan de evaluación que está en fase de diseño... Este diseño es compartido con la comunidad educativa, pero el impulso va a ser del área educativa de FUHEM aunque lo negociamos con los equipos directivos de los centros... La propia evaluación se realizará básicamente desde aquí contando con equipos de evaluación externos... con el objetivo de diseñar unas estrategias y unos instrumentos para que paulatinamente eso se vaya convirtiendo en un proceso de evaluación interna o de autoevaluación de los centros...*

*Consejo asesor... son 6 personas que son expertos en temas educativos y que trabajan fundamentalmente conmigo..."*

## FUNDACIÓN ALBÉNIZ-UNIVERSO iDEA-NIMBEO.

### RESPONSABLE DE iDEA-NIMBEO.

*“La Fundación Albéniz diseñó una plataforma educativa digital llamada iDEA (internet para la digitalización efectiva del aula). Actualmente, este sistema lo gestiona Nimbeo se basa en tecnología nube multidispositivo (tabletas, portátiles, pizarras digitales, etc.) que permite trabajar sin conexión... Nosotros ofrecemos un entorno digital en las aulas para mejorar la calidad de la enseñanza e introducir las nuevas tecnologías... ofrecemos una plataforma digital, un soporte para el alumno y una herramienta para facilitar el trabajo del profesor... una plataforma para crear sus propios recursos y no solo utilizar el libro de texto... Nosotros trabajamos con contenido web-digital, el libro es interactivo y no en formato PDF...”*

*El desarrollo del contenido con el que trabajamos es variado: editoriales que crean los contenidos y tienen sus propios libros web... así como, otras editoriales que nos facilitan el libro en PDF y nosotros lo digitalizamos...*

*La experiencia fue complicada y no se terminó de implementar bien el proyecto.*

*Nuestro objetivo es mejorar la calidad de la enseñanza... Las TIC es una herramienta que bien utilizada puede mejorar la educación, pero por sí mismas no son productivas... Este es uno de los problemas que hemos encontrado... hay diferentes factores que hacen que funcionen bien: profesor, familias y conectividad... que se trabaje bien... Nos encontramos con problemas, por ejemplo, muchas veces son los alumnos los que se adaptan más rápidamente que los profesores y esto es un problema. Nosotros presentamos las herramientas de trabajo y observas que los alumnos en un día son capaces de manejar con total autonomía las herramientas de la plataforma y en cambio los profesores necesitan mucha más formación y también, les hace falta poner más ganas...*

*El profesorado. Hay algunos profesores que se implican y todo funciona bien y otros que no están por la labor o les cuesta más... esto dificulta la buena utilización de los medios de los que dispone. O no se utilizan de manera correcta.*

*...hacemos unas evaluaciones anuales... Es el indicador que nos permite verificar cómo funciona el proyecto entre alumnos y profesores..., pero la forma más eficiente de ver cómo funciona la plataforma es estar dentro del proyecto... Estuve un año haciendo el seguimiento en el IES Arturo Soria; es más fiable que pasar las evaluaciones.*

*Para la implementación del proyecto se necesita una buena infraestructura. El IES es un centro peculiar... se hizo una apuesta muy fuerte, el año piloto funcionó bien, pero al segundo año se hizo la implantación real y surgieron muchas dificultades. La primera: no todos los alumnos tenían tableta (punto negativo) para mí no fue una implantación buena... El centro no tenía las condiciones idóneas para implementar el proyecto. Los recursos los debe tener el centro y las tabletas las tienen que poner las familias. Nosotros ayudamos en la gestión de la compra para minimizar los gastos... tableta + mochila digital.... No hubo un buen seguimiento por parte del centro. El centro solo estuvo dos años con el proyecto... en este tiempo hicimos evaluaciones: habían mejorado en motivación y los resultados también fueron buenos (el proyecto piloto se realizó en una clase).*

*Porque hay un grupo de profesores que no se adaptan a nuestra plataforma... El director estaba muy contento con la plataforma y el proyecto, pero una parte del profesorado no... y el claustro decidió no seguir con el proyecto IDEA...*

*Para que sea viable el proyecto hace falta una comunidad educativa unida con el objetivo de favorecer los cambios... el proyecto tiene varias fases: 1. Se hace un estudio del centro:*

*infraestructura (la mayor parte del tiempo no se necesita conectividad a internet) y pizarras digitales e internet, 2. Esta segunda fase corresponde al centro y al profesorado. Deben hacer un análisis para ver sí el proyecto encaja con el PEC.*

*Es una formación muy personalizada... se realiza una formación grupal, pero también se atiende a las necesidades de cada profesor... También se ofrece formación a los padres y a los alumnos que lo soliciten... Además, hay una coordinación permanente con el centro. En cada IES hay un coordinador que es un profesor... estamos en contacto continuo...”*



## ANEXO 4. RESULTADOS ESTADÍSTICOS

### RESULTADOS ESTADÍSTICOS DEL CENTRO EDUCATIVO 1.W

Fuente de información:

[http://www.madrid.org/wpad\\_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm](http://www.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm)

- **Resultados académicos.**

#### TITULACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA



Tipo de gráfica:  Lineal  Barras

Etapas Educativas:  ESO  Bachillerato

Resultados:  % que titula

TITULACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Centro	96.67	100	90	100	100
Comunidad de Madrid	81.6	84.14	84.03	85.35	86.38

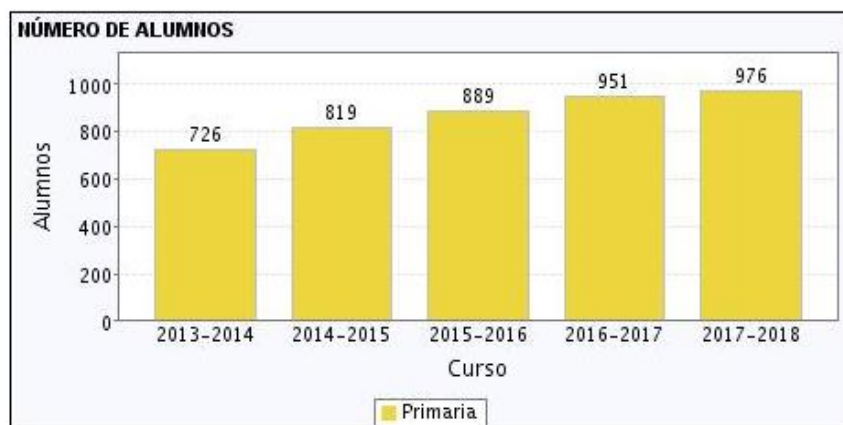
## RESULTADOS ESTADÍSTICOS DEL CENTRO EDUCATIVO 4.STB

Fuente de información:

[http://www.madrid.org/wpad\\_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm](http://www.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm)

- **Número de alumnos, proceso de admisión y resultados académicos.**

### NUMERO DE ALUMNOS

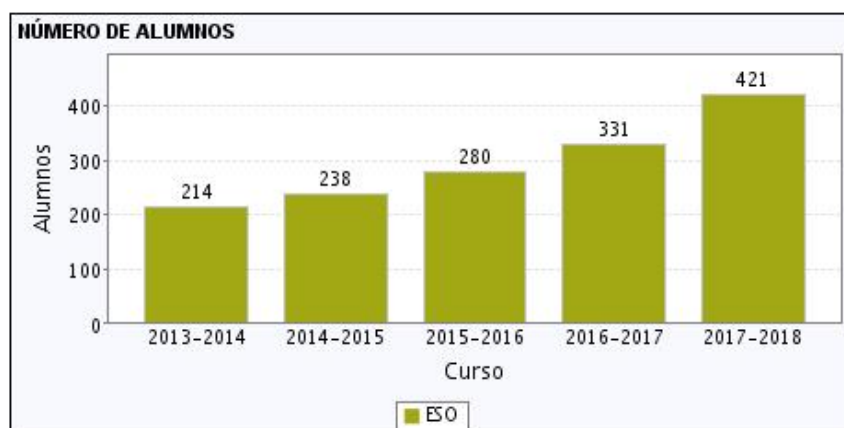


Tipo de gráfica:  Lineal  Barras

Etapas Educativas:  Total  Infantil I Ciclo  Infantil II Ciclo  Primaria  ESO  Bachillerato  FP GM  Ver Todos

NÚMERO DE ALUMNOS	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Primaria	726	819	889	951	976

### NUMERO DE ALUMNOS



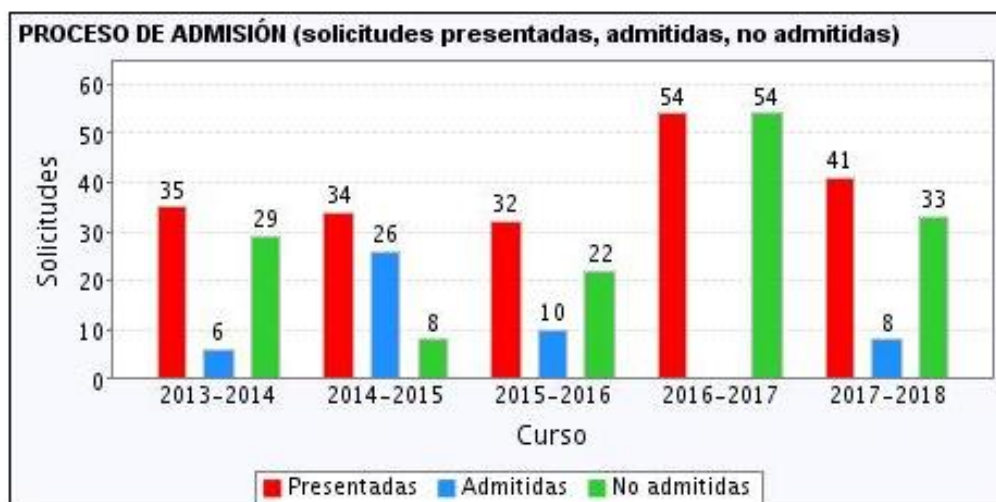
Tipo de gráfica:  Lineal  Barras

Etapas Educativas:  Total  Infantil I Ciclo  Infantil II Ciclo  Primaria  ESO  Bachillerato  FP GM  Ver Todos

NÚMERO DE ALUMNOS	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
ESO	214	238	280	331	421

## PROCESO DE ADMISIÓN (solicitudes presentadas, admitidas, no admitidas)

Anexos



Tipo de gráfica:  Lineal  Barras

Etapas Educativas:  Infantil II Ciclo  Primaria  ESO

Solicitudes:  Todas  Presentadas  Admitidas  No Admitidas

PROCESO DE ADMISIÓN (solicitudes presentadas, admitidas, no admitidas)	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Presentadas	35	34	32	54	41
Admitidas	6	26	10	0	8
No admitidas	29	8	22	54	33

## PROCESO DE ADMISIÓN (solicitudes presentadas, admitidas, no admitidas)



Tipo de gráfica:  Lineal  Barras

Etapas Educativas:  Infantil II Ciclo  Primaria  ESO

Solicitudes:  Todas  Presentadas  Admitidas  No Admitidas

PROCESO DE ADMISIÓN (solicitudes presentadas, admitidas, no admitidas)	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Presentadas	29	17	21	35	26
Admitidas	26	15	13	18	18
No admitidas	3	2	8	17	8

## TITULACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA



TITULACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Centro	93.75	90.57	97.44	100	86.27
Comunidad de Madrid	81.6	84.14	84.03	85.35	86.38

## RESULTADOS ESTADÍSTICOS DEL CENTRO EDUCATIVO 5.AS

Fuente de información:

[http://www.madrid.org/wpad\\_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm](http://www.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm)

- **Número de alumnos, proceso de admisión y resultados académicos.**

### NUMERO DE ALUMNOS



Tipo de gráfica:  Lineal  Barras

Etapas Educativas:  Total  ESO  Bachillerato  Ver Todos

NÚMERO DE ALUMNOS	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
ESO	175	184	198	196	225

## PROCESO DE ADMISIÓN (solicitudes presentadas, admitidas, no admitidas)

Anexos



Tipo de gráfica:  Lineal  Barras

Etapas Educativas:  ESO  Bachillerato

Solicitudes:  Todas  Presentadas  Admitidas  No Admitidas

PROCESO DE ADMISIÓN (solicitudes presentadas, admitidas, no admitidas)	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Presentadas	8	11	7	9	17
Admitidas	6	11	7	9	17
No admitidas	2	0	0	0	0

## TITULACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA



Tipo de gráfica:  Lineal  Barras

Etapas Educativas:  ESO  Bachillerato

Resultados:  % que titula

TITULACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Centro	83.72	54.9	72.97	94.44	72.5
Comunidad de Madrid	81.6	84.14	84.03	85.35	86.38

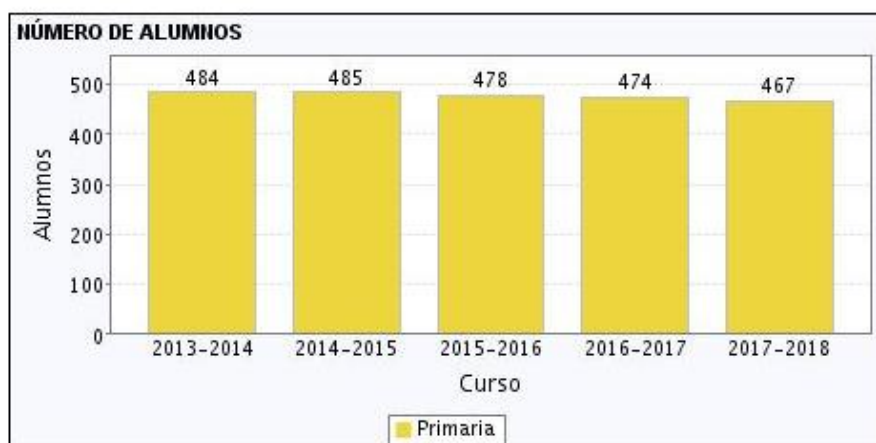
## RESULTADOS ESTADÍSTICOS DEL CENTRO EDUCATIVO 6.MF

Fuente de información:

[http://www.madrid.org/wpad\\_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm](http://www.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm)

- **Número de alumnos, proceso de admisión y resultados académicos.**

### NUMERO DE ALUMNOS



Tipo de gráfica:  Lineal  Barras

Etapas Educativas:  Total  Infantil II Ciclo  Primaria  ESO  Bachillerato  Ver Todos

NÚMERO DE ALUMNOS	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Primaria	484	485	478	474	467

### NUMERO DE ALUMNOS



Tipo de gráfica:  Lineal  Barras

Etapas Educativas:  Total  Infantil II Ciclo  Primaria  ESO  Bachillerato  Ver Todos

NÚMERO DE ALUMNOS	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
ESO	504	495	488	473	484

## TITULACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA



Tipo de gráfica:  Lineal  Barras

Etapas Educativas:  ESO  Bachillerato

Resultados:  % que titula

TITULACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Centro	95.97	96.06	93.65	95.28	100
Comunidad de Madrid	81.6	84.14	84.03	85.35	86.38