



Doctorado en Educación

Tesis doctoral:

**El desarrollo de las competencias básicas
para el cambio educativo desde un enfoque
de Justicia Social.**

Una intervención en el IES Vallecas-Magerit

Concepción Robles Montes

Director: Dr. F. Javier Murillo Torrecilla

Septiembre 2015

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Capítulo 1. INTRODUCCIÓN/RE(VISIÓN) EDUCATIVA	13
Capítulo 2. APRENDER A MEJORAR LAS ESCUELAS	21
2.1. Camino recorrido: el cambio necesario y la mejora de la escuela.....	22
2.1.1. “Los cambios impuestos no sirven”	23
2.1.2. “La escuela como centro del cambio”	26
2.1.3. “Fortalecerse y capacitarse para gestionar su cambio”	28
2.1.4. “Hacia una mejora sistemática y sostenible mediante el aprendizaje, la colaboración y la ayuda”	33
2.1.5. Algunas lecciones aprendidas en estos años.....	34
2.1.6. Tendencias actuales de cambio e innovación	35
2.2. Distintas formas de afrontar el cambio educativo	40
2.2.1. Desde una mirada holística	40
2.2.2. Como reforma externa, institucional y sistémica.....	43
2.2.3. Como parte de la cultura escolar	46
2.3. Factores y estrategias determinantes en la mejora de las escuelas.....	48
2.3.1. La evolución de la escuela está ligada al contexto que la enmarca	49
2.3.2. La identidad, la cultura escolar.....	51
2.3.3. Recursos y capacitaciones	53
2.3.4. Factores más influyentes en los procesos de mejora.....	55
2.4. Posibles caminos a seguir para llevar a cabo un programa de mejora	58
2.4.1. Partir de la realidad de cada centro	59
2.4.2. Hacer un buen diagnóstico.....	61
2.4.3. Planificar, priorizar	62
2.4.4. Implementar.....	63
2.4.5. Evaluar para el seguimiento y la mejora	63
2.4.6. Institucionalización de los avances.....	64
2.5. Las características de un programa de mejora eficaz, transformador	65
2.5.1. Un número pequeño de metas	65
2.5.2. El foco en la Pedagogía.....	66
2.5.3. Mayor inversión en el crecimiento de capacidades	67
2.5.4. Más lecciones aprendidas	70
Capítulo 3. CLAVES PARA CREAR UN PROCESO DE MEJORA ESCOLAR	71
3.1. Partir de nuevos paradigmas. Repensar la educación	72
3.1.1. Carácter holístico de la educación.....	74
3.1.2. Desafíos para la reflexión	76

3.1.3. Valores, creencias, sentido, compromiso, Justicia Social.....	77
3.2. Conseguir un cambio cultural. Nuevas formas de innovar	87
3.3. Poner el foco en las personas.....	90
3.3.1. Empoderar y compartir el liderazgo para una educación sostenible	91
3.3.2. El alumno: reconocimiento, detección y atención a sus necesidades e inclusión	95
3.3.3. La profesionalización de la tarea docente.....	101
3.3.4. Las familias y la Justicia Social	106
3.4. Convertir las escuelas en "comunidades de aprendizaje"	107
3.5. Propuestas de liderazgo para el cambio	115
3.5.1. Liderazgo distribuido	115
3.5.2. Liderazgo para el aprendizaje.....	117
3.5.3. Liderazgo para la Justicia Social.....	119
3.6. Capacitar en competencias básicas para aprender colaborativamente.....	121
3.7. Foco en la enseñanza y el aprendizaje	130
Capítulo 4. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA.....	135
4.1. Elementos que configuran la investigación-acción educativa	136
4.1.1. Un poco de historia	136
4.1.2. Definición	138
4.1.3. Características de la investigación-acción	142
4.1.4. Finalidad	148
4.1.5. Tipologías	148
4.1.6. Modelos.....	152
4.1.7. Fases	159
4.2. Proceso de la investigación-acción desde las escuelas	160
4.2.1. Diagnóstico, situación real, problemas y propósitos.....	162
4.2.2. Formulación de las hipótesis de acción.....	165
4.2.3. Construcción de un marco teórico	166
4.2.4. La acción, organización de recursos e instrumentos.....	166
4.2.5. Reflexión.....	171
4.3. El informe de investigación	173
4.4. El profesorado como investigador	175
4.5. Teoría educativa, filosofía práctica e investigación-acción.....	182
4.6. Innovación e investigación-acción	183
Capítulo 5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	185
5.1. Situación inicial que motiva el estudio.....	186
5.2. Objetivos.....	187
5.3. Ejecución.....	192
5.3.1. Planificación	193

5.3.2. Diagnóstico	194
5.3.3. Acción, observación y reflexión.....	196
5.4. Participantes /informantes	197
5.5. Técnicas e instrumentos de recogida de información	200
5.6. Análisis de la información.....	202
Capítulo 6. IES MAGERIT, SEÑAS DE IDENTIDAD	205
6.1. Pasen y vean. La sirena anuncia el comienzo del día escolar	206
6.2. En Vallecas, un barrio con leyenda.....	208
6.3. Las familias, una asignatura pendiente	210
6.4. Cada clase es un mundo, lleno de mundos.....	213
6.5. El profesorado y sus dilemas	217
6.6. El recreo, un retrato del clima escolar	218
6.7. El liderazgo, ¿quién es el valiente que se atreve?.....	221
6.8. Un centro de “difícil desempeño”	222
6.9. ¿Qué rumbo sigue esta escuela?.....	225
6.10. La sirena anuncia el final de la jornada escolar: continuará	225
Capítulo 7. DESCRIPCIÓN DE UN PROCESO DE MEJORA EN EL IES VALLECAS-MAGERIT	227
7.1. Punto de partida: ¿Muchos esfuerzos y pocos resultados?.....	228
7.1.1. Los resultados de las pruebas externas, un problema	230
7.1.2. Investigación-Acción y seminario, soluciones	232
7.2.2. Primeros pasos	237
7.2. Argumentos y concepciones pedagógicas de los que parte el profesorado.....	243
7.2.1. Partir de “lo que ya hacíamos bien” y sí funcionaba	243
7.2.2. Nuestras fortalezas.....	247
7.2.3. Nuestros puntos débiles, los problemas	248
7.2.4. Las soluciones.....	250
7.2.5. Los problemas que encontramos: la complejidad, la incertidumbre, el esfuerzo.....	254
7.3. Autoconcepto académico y resultados	259
7.3.1. Autoconcepto y resultados académicos.....	260
7.3.2. Experiencias de éxito, autoconcepto y resultados académicos	264
7.3.3. Dilemas del currículum, expectativas que tenemos sobre nuestros alumnos.....	268
7.4. Implicación de la comunidad educativa	274
7.4.1. Los alumnos.....	274
7.4.2. Las familias	278
7.4.3. El profesorado	281
7.5. Trabajo colaborativo	282

7.5.1. Nuestro punto de partida: nuestra experiencia y las creencias	282
7.5.2. Conclusiones desde la formación en trabajo colaborativo	284
7.5.3. Las dificultades que encontramos para trabajar colaborativamente	285
7.5.4. Las aportaciones desde la formación sobre la metodología de trabajo cooperativo	287
7.6. Evaluación de rol que desempeñamos en las dinámicas grupales	291
Capítulo 8. CONCLUSIONES.....	299
8.1. Lecciones aprendidas	300
8.1.1. Sobre la investigación-acción	302
8.1.2. Sobre el proceso de cambio y docencia	303
8.1.3. Sobre los estudiantes	307
8.2. Revisando hallazgos.....	308
8.2.1. Es posible y necesario desarrollar una cultura favorable al Cambio	309
8.2.2. El foco debe ponerse en el aprendizaje del alumno y su autoconcepto	313
8.2.3. Es importante invertir en el desarrollo del aprendizaje colaborativo de las organizaciones y la profesionalización docente.....	316
8.2.4. Apuntar hacia un liderazgo distribuido y sostenible	324
8.2.5. Repensar y humanizar la educación	325
8.3. Consecuencias y aportaciones de las lecciones aprendidas	325
8.3.1. El profesorado, agente protagonista de la transformación	325
8.3.2. Los Equipos Directivos, clave para hacer posible la colaboración y el cambio de cultura en las escuelas.....	328
8.3.3. La Administración y las evaluaciones externas necesarias aliadas para atender la diversidad	330
8.3.4. La comunidad educativa, un sistema que tiene que acoger y permitir el desarrollo de todos y cada uno de sus miembros.	332
8.4. Limitaciones y aportaciones de la investigación	334
8.5. Futuras investigaciones	341
8.6. Podemos (y debemos) ser optimistas	345
REFERENCIAS	348
Anexo SEÑAS DE IDENTIDAD	365

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1. El cambio educativo transformador	37
Figura 2.2. Variables del proceso de cambio	42
Figura 2.3. Planeamiento regulador para la transformación social	43
Figura 2.4. Equilibrio inteligente	47
Figura 2.5. Factores del contexto educativo.....	49
Figura 2.6. Factores clave en la mejora escolar	54
Figura 2.7. Cultura para la mejora de la eficacia escolar	55
Figura 2.8. Esquema del Proceso de Cambio.....	57
Figura 2.9. Modelo de mejora según Murillo y Krichesky	59
Figura 2.10. Características de un programa de mejora activo y transformador	66
Figura 3.1. Nuevos paradigmas para una educación sostenible y justa.....	73
Figura 3.2. Nuevas formas de innovar	91
Figura 3.3. Claves para la cultura colaborativa	109
Figura 3.4. Las competencias básicas del trabajo colaborativo	123
Figura 3.5. Claves para trabajar colaborativamente	123
Figura 3.6. Características de las pedagogías activas	127
Figura 4.1. Triángulo de Lewin. Elementos esenciales de la investigación-acción..	136
Figura 4.2. La investigación-acción educativa	140
Figura 4.3. Elementos que incluye la investigación de la práctica educativa según Elliott.....	141
Figura 4.4. La Investigación-Acción y comprensión de la realidad	150
Figura 4.5. Modelo de Investigación-Acción de Lewin	153
Figura 4.6. Modelo proceso Investigación-Acción de Kemmis.....	154
Figura 4.7. Momentos de la Investigación-Acción.....	155
Figura 4.8 Modelo del Proceso de Investigación. Sección de Elliott (1981).....	156
Figura 4.9. Modelo de Proceso Temporal de la Investigación-Acción	157
Figura 4.10. Modelo de investigación-acción de McKernan: un modelo de proceso temporal.....	158
Figura 4.11. Ciclos de investigación-acción	159

Figura 4.12. Fases de la *investigación*-acción 161
Figura 4.13. La reflexión como base de la Investigación-Acción educativa 164

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1. Tres conjuntos de medidas políticas para transformar la educación	39
Tabla 2.2. Factores que hacen que las escuelas se resistan al cambio	45
Tabla 2.3. Los factores que facilitan la implementación de los cambios	63
Tabla 3.1. La Cuarta Vía	77
Tabla 3.2. Características de las Comunidades escolares que aprenden.....	132

AGRADECIMIENTOS

A mi familia: mis padres, que me dieron suficiente amor como para confiar y hasta para querer conquistar la vida; a José Luís, David y Rosa, porque me llenan de alegría, por su respeto, su paciencia y ánimos.

Esta tesis no habría sido posible sin los retos personales que la propia realidad de nuestras escuelas nos plantea, y sin el sustento de las personas que forman parte de mi pequeña-gran Comunidad Profesional de Aprendizaje. Con ellos imagino lo que podría ser la educación como un horizonte dibujado con un hilo de bramante, resistente, afianzado en la teoría por un lado y la práctica por el otro. Sólo juntos podremos alcanzarlo haciendo realidad el Cambio educativo para la Justicia Social.

Mis agradecimientos, y nunca serán bastantes:

Al profesor Javier Murillo, mi director de tesis, que con su enorme generosidad académica me ha tendido la mano en cada tropiezo hasta conseguir que caminara con mis propios pasos y encontrara mi propia voz para expresar el sentido de

nuestras ideas. Trabajar a su lado ha sido un aprendizaje de optimismo y excelencia. Con su sincero compromiso con la práctica docente inspiró y ha hecho posible esta experiencia, que es un reconocimiento a la palabra y la maestría de los docentes y hace realidad la colaboración entre la Universidad y la escuela.

A mis compañeros, colegas del Magerit, a los que participaron en esta investigación con entusiasmo y dedicación. A todos los maestros y profesores de las escuelas donde he trabajado, porque todos ellos han estado en mi mente y en mi corazón mientras trenzaba los hilos de esta labor con las lecciones que aprendimos juntos: ojalá este humilde discurso anime a hacer otros hasta que nuestras voces se oigan y la sociedad entera vuelva la mirada a la Educación en la que creemos; sumando esfuerzos encontraremos el modo de hacerla realidad.

A mis alumnos, que tantas lecciones de vida me han enseñado; que me han dado una y otra oportunidad para aprender más, empezar de nuevo y volver a intentarlo. Sin duda me han ayudado a ser una persona mejor. Trabajar en la escuela ha dado color a mi vida, me ha hecho muy feliz.

A Alfredo y Marisa, profesores incansables, altruistas, comprometidos, luchadores, una inspiración para sus alumnos, para mí. Gracias por haber leído los borradores de esta tesis con pensamiento crítico y constructivo, además de con mucho cariño.

A los miembros del grupo de investigación GICE (Cambio educativo para la Justicia Social) con los que comencé este tramo del camino hace ya seis años. Especialmente a Reyes y Nina que como colaboradoras directas formaron parte del trabajo de campo, y a Gabriela, cuya tesis fue una inspiración para hacer esta. A los que empezamos: Pilar O., Héctor, Ana María, Anita, Lilian, Reyna; a los que se incorporaron después: Vera, Paloma; a Pilar A., Charo y Rocío, que abanderan el APS. A todos, es un honor formar parte de este grupo de investigación.

Capítulo 1.

INTRODUCCIÓN/RE(VISIÓN) EDUCATIVA

En el día a día de la escuela no tenemos tiempo para recrear la desesperanza. Todo lo contrario, en las clases seguimos esforzándonos por encontrar retos en los numerosos problemas, y mantenemos una actitud continua de búsqueda de posibilidades para mejorar nuestras clases, nuestras escuelas. Por eso ha sido muy gratificante hacer esta experiencia de investigación-acción partiendo de una situación problemática y poder decir, ahora que ya está acabada, que ha supuesto un enorme aprendizaje para las personas que la hemos llevado a cabo.

Esta tesis habla de problemas y también de retos que nos emocionan: de la difícil persecución del sueño de una escuela de calidad para todos. También habla del trabajo de los docentes y de los estudiantes en una escuela en desventaja. Quiere mirar con el respeto que merece a sus familias y acercarse a la comprensión del papel de todos los que componen la comunidad educativa, sin olvidar a nadie. Habla de la Administración y de las instituciones, de nuestra escuela como parte de una gran escuela que son todas, desde el convencimiento de que todos somos necesarios en esta tarea de actualizar, cambiar y mejorar la educación.

Esta tesis, sin pretenderlo, nos ha llevado a tomar conciencia de la necesidad de empezar cambiando nosotros mismos como personas, mostrándonos la importancia de repensar nuestros valores, fortalecer las creencias y seguir tomando iniciativas innovadoras para contribuir a la creación, día a día, de un mundo mejor.

Damos sentido al proceso educativo cuando somos capaces de crear una actitud de mejora constante en la que puedan sustentarse las iniciativas creativas y los esfuerzos personales. Esta tesis quiere ser una apuesta positiva, útil, amable, desde el corazón, que vaya más allá de señalar posibles estrategias o caminos a seguir. Como dicen sus objetivos, quisiera ser una inspiración y una motivación para un compromiso colectivo.

Escribir lo que pensamos y sentimos cuando queremos cambiar las cosas para mejorarlas podría ser un primer paso en la construcción de un cambio que es posible si lo intentamos entre la mayoría, ya que, si no es así, sabemos por experiencia que no servirá.

Desde el conocimiento, la consciencia y el corazón, el reto de la educación es seguir encontrando caminos para desarrollar el potencial intelectual y humano de todos los miembros que la conforman e interrelacionan con ella en un mundo en constante transformación. La investigación-acción es sin duda una estrategia que puede apoyar esta necesidad, ya que permite “hacer algo concreto” para que las cosas cambien. La investigación-acción es un camino para innovar y crear una ruta de mejora. La presente investigación surge de un compromiso con la idea de mejorar la realidad escolar. Pretende, por un lado, transformar la realidad del escuela donde se lleva a cabo y, por otro, contribuir a la comprensión del proceso de cambio para la mejora, enfocando las lecciones aprendidas, claves para el éxito, y humildemente su complejidad. Ha permitido sacar conclusiones sobre los altibajos que implica en una institución educativa la puesta en marcha de una experiencia de cambio por los propios profesores. Como participante implicada, desde dentro, he intentado, en lo posible, describir con fidelidad lo sucedido, con el fin de llegar a un análisis en profundidad sobre la práctica de un proceso de cambio, comprobando los factores más determinantes y también el sentir, las inquietudes y las necesidades de la comunidad escolar.

Gracias a este trabajo los docentes participantes buscábamos también experimentar y aprender lo que significa investigar en la acción. Nos comprometimos a parar la actividad para poner la mirada en los detalles que nos identifican, desarrollar el pensamiento crítico y reflexionar sobre si estábamos

actuando desde la coherencia entre nuestros valores, conocimientos y acciones en el aula.

Objetivos y problema

Desde la experiencia sabemos que existe una gran diferencia entre unas escuelas y otras en cuanto a los logros de sus estudiantes, aun cuando los contextos en los que están inmersos sean muy similares. Y por experiencia sabemos que son muchos los intentos de mejorar que realizan los docentes y equipos directivos de las mismas. Sin embargo, no llegamos a alcanzar los resultados deseados. Desde la comunidad educativa hacemos hipótesis, lanzamos argumentos para explicar la necesidad de llevar a cabo mejoras en profundidad, con mayor trascendencia, que nos acerquen al ideal de instituto que nos gustaría ser.

Nuestro problema es que, a pesar de los muchos esfuerzos y dedicación del profesorado, nuestros alumnos no obtienen buenos resultados académicos y están muy desmotivados hacia el estudio. Partimos de una necesidad real: mejorar nuestro instituto, ayudando a nuestros alumnos a adquirir las competencias básicas para sacar el mayor partido de las enseñanzas académicas, e indagar nuestras fortalezas y debilidades para encontrar soluciones concretas y aplicarlas. Y para ello un grupo de doce profesores hemos llevado a cabo una importante investigación-acción. Aunque somos una minoría, entendemos que es necesario que sigamos tomando iniciativas comprometidas y esperamos que sea de utilidad para esta y otras escuelas, para los alumnos que tenemos en este momento y para los futuros.

Los argumentos que nacen de la experiencia son sin duda muy valiosos. El profesorado tiene las mejores ideas para solucionar los problemas educativos con los que lidian cada día. Sin embargo, la propia dinámica de las instituciones hará que estas “buenas ideas” queden aisladas, no sean compartidas, no se sumen, no se conviertan en soporte, marco o ruta de mejora, sino que queden silenciadas tras la confusión, dando lugar a la soledad docente, acompañada de frustración, desánimo e incompreensión. Creemos que “el problema” es también una oportunidad de superación para toda la comunidad, entendido como aprendizaje compartido que hará posible otra escuela. Por eso nos preguntamos en dos líneas paralelas: cómo mejorar los resultados de mis alumnos y, a la vez, qué sabemos de cómo se realiza un proceso de cambio transformador y qué elementos deben ponerse en juego para conseguir cambios sostenibles que conviertan las escuelas en instituciones educativas de calidad más equánimes; cómo conseguir que los procesos de mejora

tengan continuidad en el tiempo, sean sostenibles y apunten a mejorar también la Justicia Social.

Así, nuestros objetivos han sido dos:

Por una parte *ayudar a nuestro IES realizando una intervención concreta para mejorar las competencias básicas de los estudiantes a través del desarrollo de un proyecto de trabajo colaborativo (Comunidad Profesional de Aprendizaje) desde un enfoque de mejora escolar en y para la Justicia Social*. Conscientes de los malos resultados académicos, nos propusimos indagar en sus causas y en posibles soluciones. Y también, en tanto investigación, buscaba *descubrir las claves para llevar a cabo un proceso de cambio transformador y sostenible*.

Y en este sentido también hemos querido aprender sobre las teorías y la práctica de la investigación-acción así como en experiencias de éxito para el cambio educativo y la Justicia Social. Como resultado de las necesidades de la propia investigación también hemos profundizado en el autoconcepto académico, autoestima y trabajo colaborativo.

Nos sumamos a la una visión de cambio educativo que implica crear escuelas que trabajen además desde una consciencia de agentes activos en la transformación social: mejorar la calidad y la equidad en la educación para mejorar la sociedad. Una educación mejor para todos. Una educación más justa e inclusiva. A la hora de plantear cambios que den como resultado la mejora en la escuela, para garantizar la equidad y la calidad educativa para todos los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje, tanto desde la investigación como desde las lecciones aprendidas en la práctica, se apunta a la necesidad de tener en cuenta la realidad y las aportaciones de la comunidad escolar, apoyadas desde las políticas educativas. Para ello, esta tesis es un ejemplo, nos hemos esforzado por transmitir los argumentos que arman la coherencia de los esfuerzos que se hacen desde la escuela por mejorar los resultados de alumnos e institución; por dar sentido a las pequeñas y grandes acciones, logros y aprendizajes del día a día; por innovar y transformar desde las personas a las instituciones, a la sociedad, y lo que a ellas llega desde las instituciones, las personas, en una interrelación de reciprocidad inevitable, que influye y nos influye siempre.

La tarea docente implica comprometerse con la creación o recreación en el día a día de escuelas de calidad. Educar es un arte. Nos obliga a desarrollar un pensamiento crítico y a desplegar todas nuestras inteligencias y sensibilidad. Un arte y un

privilegio, una oportunidad de mejorar como personas, contribuyendo con nuestras elecciones y acciones, nuestra intencionalidad, a crear un mundo mejor, más justo.

Metodología

La tarea de imaginar y realizar los cambios necesarios para crear la escuela que necesitamos, la que necesitaremos, requiere un constante aprendizaje: pensar mucho, reflexionar, ser críticos y conscientes de la responsabilidad propia, de que el esfuerzo por mejorarla empieza en uno mismo: aportar siempre, arriesgar pero con consciencia y conocimiento, con optimismo, desde la comprensión, dando siempre oportunidades, imaginando, creando, aportando, sumando soluciones a tantos factores (problemas-oportunidades) que se ponen en juego en el proceso de innovar para mejorar las escuelas.

Esta experiencia nos ha llevado a “repensar el IES Vallecas Magerit”, sus fortalezas y debilidades, como una organización educativa en evolución permanente, y a buscar la manera de realizar los cambios necesarios para mejorarla, de ayudar a nuestros estudiantes a mejorar sus competencias. La prueba objetiva que nos empujó a realizar esta experiencia, en colaboración con los investigadores, nos hizo reaccionar no por el propio dato en sí y su valor como referente para nosotros, sino por lo que suponía de crítica injusta a nuestro trabajo en el Instituto, a nuestros alumnos y sus familias. Y porque un año más este dato nos señalaba y nos quitaba oportunidades de mejorar: bajas expectativas de cara a la comunidad educativa, a nosotros mismos, a nuestros alumnos. Esta fue la razón que impulsó esta investigación-acción, que ha sido llevada a cabo en este Instituto con dificultades y en clara desventaja con el objetivo de mejorar los resultados de sus alumnos. Este trabajo nos ha obligado una vez y otra a describir desde distintos ángulos nuestra realidad educativa; nos ha ayudado, no solo abriendo nuestras mentes al conocimiento sino también a la comprensión, que es un conocimiento más profundo, y al sentido común, que consiste en el sentido del bien común.

La información sobre la práctica ha podido ser ordenada a través de la descripción y con el objetivo de ser transmitida y analizada para que sirviera de evidencia científica. De esta manera *el propio proceso de la investigación-acción ha sido un aprendizaje* para los docentes en su manera de poner en marcha innovaciones en su aula y su posterior evaluación. El proceso cíclico de la investigación-acción como metodología de seguimiento ya ha sido una aportación interesante a la manera que el profesorado participante tiene de enfrentarse con el análisis, la reflexión, la planificación de su propia práctica docente. También nos ha hecho *indagar, valorar,*

recuperar y apoyarnos *en las lecciones aprendidas* que hemos descubierto desde la teoría, estudiar más. Ha supuesto también un esfuerzo de estudio mayor: buscando información sobre investigación-acción, autoestima, trabajo cooperativo, dinámicas de grupo, etc. Comenzamos con el fin de mejorar los resultados de nuestros alumnos pero en el diagnóstico elegimos focos de acción que ampliaron nuestra mirada: el autoconcepto y autoestima de los alumnos, los hábitos de estudio.

Poner en común nuestras dudas, temores, metas e ilusiones cuando educamos *nos ha hecho replantearnos valores y creencias*, tomar conciencia de la importancia que tiene la intención que ponemos en nuestras actuaciones, el grado de consciencia que tenemos sobre la labor docente, el papel de los alumnos... y a la vez hemos practicado el trabajo colaborativo hasta llegar a buscar formación para llevarlo a cabo en el aula con nuestros alumnos, a la vez que lo integrábamos en nuestras consciencias y en nuestra propia dinámica de reuniones.

Nuestras propuestas de acción han ido sin duda *más allá de las primeras preguntas* que nos hicimos, nos han dado otras respuestas que no esperábamos y nos han hecho sensibles a intereses que no habíamos contemplado en un principio, que han ido surgiendo a medida que caminábamos, como la necesidad de formarnos en trabajo cooperativo.

Hemos sufrido la incertidumbre de no saber el camino, y tiene que descubrirlo decidiendo cada paso, y también la satisfacción de construir nosotros mismos la ruta a seguir, hemos podido constatar que las transformaciones requieren además de tiempo y dedicación un cambio en nuestra forma de pensar, en nuestras creencias y actuaciones. Que requieren un compromiso y una implicación de todos los miembros de la comunidad educativa. Enseguida necesitamos recoger y dejar evidencia, incluir la opinión de los alumnos, de las familias, de los demás profesores, y organizamos grupos de discusión que hicieran posible este reconocimiento y la participación de todos. La experiencia nos dijo que una transformación no es posible si no tiene en cuenta a toda la comunidad. Cualquier cambio nos afecta a todos y se potencia a medida que aumenta la implicación.

También hemos tenido que escribir, experimentando así el esfuerzo tan grande que requiere poner palabras a nuestro discurso docente y, a la vez, lo importante que es si queremos reivindicar, hacernos comprender, haciéndolo llegar a otras personas como un testimonio o como lección aprendida, o simplemente como discurso auténtico que nos pueda identificar.

Los profesores y profesoras que hemos llevado a cabo esta experiencia asumimos la formación permanente, el estudio, como una necesidad de nuestra profesión, además de como una oportunidad de seguir avanzando personal y académicamente. Son muchos los aspectos que interrelacionan en el proceso de enseñanza y por lo tanto de los intereses que tenemos de seguir aprendiendo no sólo de la materia que impartimos: Matemáticas, Lengua, etc., sino también sobre otras muchas disciplinas o estrategias que las complementan o nos ayudan a impartirlas: metodologías, Psicología, Matemáticas, narración oral, teatro, Música, etc. También por eso formamos parte de un grupo de investigación. Nos parece muy interesante vivir este doble rol de docentes e investigadores.

Cuando empecé esta tesis teníamos miedo de no estar a la altura, de dar pasos en falso en un mundo que no dominábamos: el de la investigación. Con esta experiencia hemos descubierto que estábamos más cerca de lo que creíamos. Hemos ensayado la práctica de la investigación-acción, nos hemos enfrentado a la indagación y al estudio intencionado, a las dificultades para dinamizar el grupo y el trabajo colaborativo con mayor coherencia y tomando más consciencia que en otras iniciativas de colaboración de años anteriores. Hemos desacreditado con todo ello algunas falsas creencias como que “la investigación es muy teórica, pero no tiene que ver con la práctica. Escribir no es para nosotros, no tenemos tiempo”.

Defendemos desde esta tesis la idea del cambio educativo como innovación de la escuela, como factor determinante del progreso y la transformación de las personas y la sociedad. Esperamos otras muchas creencias y mitos que nos limitan como docentes como: “no es posible hacer nada con estos chicos, que no quieren estudiar”, “no podemos hacer nada mientras no cambie la sociedad”, “nadie tiene en cuenta al profesorado”. Defendemos el derecho de los alumnos con más dificultades a tener ayudas necesarias, diferentes; de cada escuela a crear su proyecto de transformación; de cada docente a buscar su camino, pero como parte de una comunidad de aprendizaje que es la escuela, no más en solitario.

Organización de la tesis

Analizamos en esta tesis la experiencia concreta de investigación-acción llevada a cabo en un Instituto de Educación Secundaria (IES) que inicia un proceso de cambio. Esperamos aportar con estas conclusiones y el sentido expresado por los protagonistas de la experiencia mayor comprensión sobre: roles, relaciones, necesidades organizativas, implicaciones o proyecciones en el cambio social, etc. Confiamos en que estas aportaciones ayuden a planificar acciones a favor de una

educación de calidad y más justa; acciones que resulten útiles en la tarea de emprender procesos para mejorar las instituciones educativas, especialmente en aquellos que se encuentran en contextos de desventaja.

Comenzamos con una investigación-acción que pretende mejorar el resultado de los alumnos, pero nuestro foco de estudio como investigadores va más allá: al proceso de cambio. Es importante repensar las organizaciones educativas desde su propia realidad. En este caso partimos de un Instituto cuyas dificultades y problemas pueden representar a un número importante las mismas, que comparten también intentos repetidos de esfuerzos y la ilusión y voluntad de mejora.

No pretenden las lecciones aprendidas aquí convertirse en dogmas o guías sino más bien ayudar ejemplificando. Pero cada escuela tendrá que hacer suyo el proceso, lo que no impide que se apoye e inspire en lo que otras ya han conseguido, recreando algunas buenas ideas que les guíen. El interés de esta investigación radica en la posibilidad de ofrecer mayor comprensión a los acontecimientos, positivos o no, que se desencadenan en una escuela cuando un grupo de docentes se embarcan en un proceso de transformación pensando en conseguir mejorar las condiciones y los resultados de sus alumnos; y también en la concienciación, a la que invita Freire, para que los docentes realmente tomen la iniciativa y lideren desde el conocimiento y dando sentido a los procesos de cambio para adecuar la escuela a la vida, haciendo realidad una escuela viva. Abordar la vida en cualquiera de sus facetas, la educación por ejemplo, exige innovar, buscar nuevas fórmulas y actuar desde la creatividad, la inspiración, el amor, la ética, la inteligencia.

Nos acercamos a una visión de cambio educativo que implica crear escuelas que trabajen desde una consciencia de agentes activos en la transformación social: mejorar la calidad y equidad en educación para mejorar la Justicia Social. Una educación mejor para todos. Una educación más justa e inclusiva. Crear o recrear cada día la escuela es la intención que debe movernos, desde la consciencia de nuestro compromiso como docentes o investigadores, como miembros de la comunidad escolar. Educar es un arte, nos obliga a desplegar toda nuestra sensibilidad; un arte y un privilegio, una oportunidad de mejorar como personas, contribuyendo con nuestras elecciones y acciones a crear un mundo mejor, más justo.

Capítulo 2.

APRENDER A MEJORAR LAS ESCUELAS

El plan es el cambio sostenible del sistema y nos encontramos en las primeras etapas de un emocionante viaje.

(Fullan, 2007, p. 105)

El cambio constante y generalizado del contexto en el que vivimos, y con ello de nuestras necesidades, nos hace como personas, como organizaciones, como sociedad, estar una búsqueda constante para adecuarnos a las nuevas circunstancias de la vida actual. Los sistemas educativos, como sistemas determinantes para la evolución de los individuos y las sociedades, se preguntan cómo y qué cambiar para que su función educativa tenga sentido y sea eficaz para el desarrollo integral de las personas, la sociedad y la humanidad. Para lograrlo, no partimos de cero, contamos con una historia de esfuerzos desde la investigación, un número importante de procesos de cambio ya puestos en práctica en los últimos sesenta años que nos han dejado unas lecciones para mejorar la educación de las que partir. Reflexionar sobre estos aprendizajes es nuestra intención en este

capítulo. Vamos a repasar las lecciones aprendidas en esas propuestas que hasta ahora se han llevado a cabo para mejorar las escuelas, sobre los factores determinantes y estrategias más eficaces.

Cómo mejorar las condiciones de los alumnos es, junto con el conocimiento para la comprensión del proceso de cambio para la mejora educativa, un propósito moral en el que todos somos responsables. Partiendo también de que las reformas raramente resultan como se han planeado y, por tanto, los cambios en educación sólo se pueden guiar en la medida en que se van construyendo, hacerlos realidad se convierte en una tarea emocionante para todos los que formamos parte del Sistema Educativo (Fullan, 2002).

2.1. CAMINO RECORRIDO: EL CAMBIO NECESARIO Y LA MEJORA DE LA ESCUELA

Enfrentar, gestionar procesos de cambio forma parte de la naturaleza humana del proceso vital, a nivel individual y social, siempre con una finalidad de mejorar y avanzar. *El cambio* es un concepto que tiene un enorme atractivo. Filósofos y pensadores han reflexionado sobre él a lo largo de la historia y ha evolucionado desde una visión de fenómeno intrínseco a la naturaleza humana hasta externo al hombre. En su tesis doctoral, Krischesky (2013) repasa las distintas visiones que a lo largo de la historia han propuesto diferentes pensadores que ya abordaron este concepto. El filósofo griego Heráclito (535 a.C. - 484 a.C.) en su visión sobre la *naturaleza mecánica del movimiento de los objetos*, que afirmaba que el fundamento de todo está en el cambio incesante, ya que todo se transforma en un proceso de continuo nacimiento y destrucción al que nada escapa; el también griego Aristóteles (383 a.C. - 322 a.C.) que se refiere a un cambio ligado al proceso de la naturaleza; Kant (1724-1804) cuya concepción enfatiza la capacidad de las personas que se convierten en protagonistas y por tanto responsables de cambios en su propia vida. Y podríamos seguir haciendo en este sentido referencias y reflexiones muy interesantes pero que serían en sí otra tesis.

En este capítulo nos centraremos en el concepto de *cambio en el ámbito educativo*. Empleado para diferentes situaciones en las que se persigue procesos de transformación. El cambio a mayor o menor escala, implica diferentes grados de impacto según se planteen procesos de transformación para el centro o innovaciones puntuales en el aula, en el currículum o en la formación del profesorado. Con distintos matices, la terminología: cambio, innovación, reforma y

mejora escolar se han usado para referirse a procesos de transformación educativa. Epistemológicamente existen diferentes enfoques sobre el cambio educativo, distintos autores que desarrollan diferentes modelos que se acercan a la comprensión de este proceso desde distintos enfoques: su naturaleza, su planificación o los problemas que encuentra para su desarrollo (Fullan, 2002a; González González y Escudero, 1987; Hargreaves y Fink, 2006; Hopkins, 2005; Murillo, 2002, 2003; Murillo y Krichesky, 2015; Rodríguez Romero, 2003).

En esta tesis nos referimos con el término “cambio educativo ligado a la mejora escolar”, lo que entendemos como un proceso globalizador y como innovación que persigue una transformación desde el compromiso y la planificación del centro en su conjunto, mejorar los resultados de los alumnos y fortalecer la institución para lo que irá adoptando distintas medidas de transformación. Un proceso en definitiva cuya construcción debe asumir cada centro, cada comunidad educativa (Bolívar, 2000).

Esta concepción busca respuestas para las cuestiones que surgen en la práctica educativa, del tipo: ¿Cómo debe plantearse el proceso de cambio para que sea exitoso, cuáles son los factores o agentes que permiten conseguir a los centros educativos mejorar los resultados y una transformación sostenible?, ¿cuál debe ser la implicación de los protagonistas del proceso enseñanza aprendizaje?, ¿cuáles son las consecuencias de las acciones innovadoras?, ¿cómo afectarán a los distintos factores que componen la realidad escolar?, etc.

2.1.1. “Los cambios impuestos no sirven”

La experiencia demuestra que lograr transformaciones significativas y duraderas en el ámbito educativo no es tarea fácil. La complejidad y la multidimensionalidad que caracterizan a todo proceso de cambio escolar (Fullan, 2002a), sumado a la dificultad por hacer de los esfuerzos de mejora un proceso sostenible en el tiempo (Hargreaves y Fink, 2006), han obligado a explorar nuevas perspectivas y estrategias a la hora de abordar el cambio educativo.

Repasar la historia de intentos innovadores de cambios en las escuelas de los últimos cincuenta años (Murillo, 2011) nos permite sacar lecciones aprendidas desde estas experiencias en las que apoyamos, seguir reflexionando, analizando con el fin de comprender mejor el proceso para tomar decisiones lo más acertadas posible en nuestra tarea de mejorar la educación. Por esta razón vamos a hacer en primer lugar un repaso temporal a cerca del Movimiento de Mejora de la Escuela

(*School Improvement Movement*). Este movimiento teórico-práctico recoge el conjunto de iniciativas de cambio escolar desarrolladas en todo el mundo, a partir del fracaso de las iniciativas de innovación “arriba abajo” de los años 60. Recorremos el conjunto de esfuerzos por sistematizar y estudiar dichas iniciativas y a las lecciones aprendidas que nos ha dejado atendiendo a aquellos factores que resultaron más determinantes en los distintos intentos de mejora (Hopkins, Harris, Stoll y Mackay, 2014; Murillo 2014).

Pero antes definamos de qué hablamos. A partir de las propuestas de Miles y Ekholm (1985), Hopkins, Ainscow y West (1994), Stoll y Fink (1999) o Murillo (2002), entendemos por “Mejora de la Escuela”: *una serie de procesos concurrentes y recurrentes por los cuales una escuela optimiza el desarrollo integral de todos y cada uno de los estudiantes, mediante el incremento de la calidad del centro docente en su conjunto y de los docentes con las siguientes características:*

- *Asumidos y coordinados por la escuela.*
- *Implica, o busca implicar, a la comunidad escolar en su conjunto.*
- *Aborda tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje, como la organización, y especialmente la cultura escolar.*
- *Busca mejorar la capacidad de la escuela para el cambio.*
- *Tiene un enfoque de mejora sostenible.*

Esta historia comienza en los años 60. En estos momentos, se creía en la educación como factor clave en el cambio social por lo que se puso el empeño en mejorar el modelo educativo con la firme creencia de que se conseguirían cambios importantes en la sociedad (Farrell, 1999). Esta fase se denominó del *optimismo pedagógico*. En estos momentos se creía que las reformas tenían que ser homogéneas (Romero, 2007) por lo que se dio un papel importante a la investigación educativa ya que se siguió un modelo llamado IDDA (Investigación-Desarrollo-Difusión-Adopción) (Havelock, 1969; House, 1979; Murillo, 2002, 2003; Murillo y Krichesky, 2015):

1. Etapa de Investigación: En esta fase se acumulaban conocimientos pertinentes al programa por diseñar.
2. Etapa de Desarrollo: Se procuraba idear, construir y desarrollar soluciones a los problemas identificados.

3. Etapa de Difusión: Una vez definidas las innovaciones, se daban a conocer.
4. Etapa de Adopción: En esta fase se buscaba garantizar que las escuelas incorporasen las innovaciones.

Este optimismo, sin embargo, quedó anulado con los resultados del informe Coleman (1966) y el informe Plowden (1967) cuyas conclusiones eran que la educación tenía pocas repercusiones reales en los cambios de la sociedad. Así como con los sociólogos educativos críticos que nos hicieron ver el papel de la escuela como reproductora de las desigualdades de la sociedad y no como transformadora de la misma (Baudelot y Establet, 1987; Berstein, 1998; Bourdieu y Passeron, 1977).

Además y a pesar del esfuerzo que se hizo, estos modelos impuestos y sistemáticos, no consiguieron cambios importantes, tuvieron escasa incidencia en las escuelas (Fullan, 1972) ya que, según manifestó Hopkins (1995) el intento de mejorar el rendimiento de los estudiantes a través de la adopción de materiales curriculares diseñados por expertos, lo que fue una actuación basada en un patrón común impuesto de arriba-abajo, de dentro-hacia afuera y del centro a la periferia, fracasó entre otras razones porque no contó con la implicación del profesorado, no tuvieron en cuenta el contexto ni las características de los profesores, no dieron importancia al papel de la escuela para conseguir los procesos de cambio.

Andy Hargreaves y Dennis Shirley (2012) destacaron que la implementación de estas innovaciones fue muy desigual, dando lugar en la realidad a una recesión más que a una mejoría en los niveles educativos. Se refieren a este periodo y a estos esfuerzos de mejora como *La primera vía de innovación e inconsciencia* y la sitúan en el periodo que comprende desde el final de la II Guerra Mundial hasta los años setenta. La enmarcar en un momento histórico caracterizado por el estado de bienestar que dio lugar al apoyo desde las administraciones a la innovación profesional docente pero basándose en intuiciones e ideologías en lugar de en evidencias científicas, sin tener en cuenta la necesidad de formar a profesores y directores ni la necesidad de compromiso por parte de los alumnos con su aprendizaje, resultando por tanto como ya hemos visto poco eficaz e incluso incoherente.

De todo ello, la gran lección aprendida de esta fase que en palabras de Murillo y Krichesky (2015) podría denominarse de “perdida de la inocencia” (o certificación del fracaso de las reformas curriculares) y consiste en la evidencia de *que los*

cambios impuestos no sirven para mejorar significativamente las escuelas. Desde la investigación y la docencia se tomó conciencia de que la capacidad de innovar requiere de procesos de des-aprendizaje y re-aprendizaje por parte del profesorado (Murillo y Krichesky, 2015). Además como consecuencia de todo ello, la escuela dio la espalda a la investigación generándose un brecha que aún se mantiene (Murillo, 2002).

A partir de aquí podemos considerar que se inicia el Movimiento de Mejora de la Escuela caracterizado porque el docente asume la iniciativa en los procesos de cambio de manera que surgen propuestas aisladas, que responden a las características particulares de docentes. La consecuencia es que la escuela pasará a convertirse en el centro del cambio (Berman y McLaughlin, 1977).

2.1.2. “La escuela como centro del cambio”

Se pasa a considerar la importancia de las escuelas como protagonistas del cambio (las investigaciones demuestran que sí influyen en el rendimiento de los estudiantes) y se enfocan e investigan los factores clave que caracterizan las buenas escuelas, entre los que se destacan (Fullan, 1982; Murillo, 2005):

1. La organización escolar y los procesos culturales.
2. Los resultados exigen debate y medidas, diálogo.
3. Una orientación de investigación cualitativa que permita reflejar las aportaciones de los implicados.
4. La escuela como institución dinámica, por lo que son más interesantes los estudios longitudinales que permiten ver su evolución.
5. La cultura escolar. Su estudio permite comprender las verdaderas posibilidades de desarrollo de un centro educativo.

Cita Murillo (2012) las estrategias de cambio a modo de lecciones aprendidas, en esta época (McLaughlin, 1990):

- Se da mucha importancia a los procesos de autoevaluación de las instituciones como punto de partida del cambio.
- La implicación y participación del profesorado y de la comunidad resulta decisoria
- Hay que vincular la organización a los cambios curriculares y a la mejora de la formación del profesorado.

- Todo ello implica una concepción no lineal del cambio.
- Se puso el foco en *conseguir que las escuelas construyeran su capacidad para el cambio*, para gestionarlo y hacerlo sostenible.
- Se dio más importancia a la autonomía y a sus condiciones para la mejora de las mismas y se buscó mayor colaboración e integración de conocimientos entre investigación y docencia (Hopkins y Lagerweij, 1997; Fullan, 1998; Murillo, 2002).

Sin embargo la mayoría de las innovaciones de esta época consistieron en experiencias aisladas, esporádicas, desarticuladas, que tampoco consiguieron una mejora significativa en la práctica en el aula (Hopkins y Reynolds, 2002).

También en estos años nace la línea de investigación Eficacia Escolar (*School Effectiveness*) (Murillo, 2005; Teddlie y Reynolds, 2000) que parte de la importancia de la escuela en su conjunto para conseguir que los alumnos aprendan, e identifica los factores de dicha eficacia escolar.

Lo aprendido en estos años lo expone Edmons (1979), en estos 5-factores:

1. Poseer un liderazgo fuerte.
2. Tener un clima de altas expectativas en rendimiento hacia los estudiantes.
3. Contar con una atmósfera ordenada sin ser rígida y tranquila sin ser opresiva.
4. Tener como objetivo prioritario de la escuela, la adquisición de destrezas y habilidades básicas, y a él se supeditan las actividades del mismo.
5. Contar con una evaluación constante y regular del progreso de los estudiantes.

Estas conclusiones tuvieron un fuerte impacto y comenzaron a jugar un rol importante en la evolución y demarcación del Movimiento de Mejora Escolar, a causa de la particular retroalimentación gestada entre ambas líneas. Como resumen crítico de esta fase nos sirven las palabras de Hopkins y Reynolds (2001, p. 12) quienes señalaron que la mejora de la escuela estaba “débilmente conceptualizada y con muy poca teoría (*under-theorised*). No representaba una enfoque sistemático, programado y coherente”. Todos estos esfuerzos daban resultados puntuales pero no conseguían grandes cambios, por lo que la lección aprendida tras estas

experiencias fue que más *que cambiar, lo importante era tener la capacidad para hacerlo.*

2.1.3. “Fortalecerse y capacitarse para gestionar su cambio”

Tras las lecciones aprendidas, en la segunda mitad de los años 80 y la década de los 90, el foco de atención se dirigió a los esfuerzos de cambio. Ya no se buscaba que las escuelas cambiaran sino que aprendieran y se capacitaran para sostener los cambios necesarios. A esta segunda época se le llamó la fase de “la gestión del cambio” (Hopkins y Lagerweij, 1997) o “la capacidad para el cambio” (Fullan, 1998). Se caracterizó principalmente por un primer acercamiento entre la línea de investigación sobre Eficacia Escolar y el Movimiento de Mejora de la Escuela (Harris y Chrispeels, 2008; Hopkins, 1995; Hopkins y Reynolds, 2001; Murillo, 2005, 2008; Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993). Mientras que la Eficacia Escolar identificaba los elementos sobre los que había que incidir para mejorar una escuela, el campo de Mejora Escolar comenzaba a esbozar los primeros conclusiones y estrategias para implementar cambios lo suficientemente potentes como para ejercer una influencia efectiva dentro de las aulas (Hopkins y Reynolds, 2001). El intento por entrecruzar las propuestas de ambos planteamientos tuvo como resultado, por lo menos en los Estados Unidos, el auge y desarrollo de modelos comprensivos de reforma escolar pero esta vez para ser adoptados por escuelas individuales. Se trata de enfoques integrales de diseño escolar (*whole-school-design*) que, producto de la combinación de elementos de la investigación sobre Eficacia Escolar y el Movimiento de Mejora de la Escuela, centran la atención tanto en el currículum y la enseñanza, así como también en variables organizativas y de gestión (Harris y Chrispeels, 2008).

Ambas tendencias y esfuerzos acabaron aunándose en el Movimiento denominado “Mejora de la Eficacia Escolar” (*Effectiveness School Improvement –ESI*). Los trabajos importantes en esta línea fueron: *Improving School Effectiveness Programme (ISEP)* desarrollado en Escocia coordinado por John MacBeath y Peter Mortimore (2001), y *el Capacity for change and adaptation of school in the case of Effective School Improvement* que fue aún más ambicioso (Muñoz-Repiso y Murillo, 2003; Murillo, 2004b; Wikeley y Murillo, 2005).

Al mismo tiempo, se multiplicaban las iniciativas que buscaban reestructurar y las escuelas (*School Restructuring*) con un énfasis rediseñar los roles y las estructuras organizativas, situando entonces los esfuerzos del cambio educativo en un nuevo diseño organizativo de las mismas (Bolívar, 1999. Se pretendía identificar qué estructura organizativa podía provocar la mejora de la escuela y a partir de allí,

profesionalizar la enseñanza, potenciar la capacidad en la toma de decisiones y alentar un mayor compromiso con el desarrollo institucional y organizativo. Los "reestructuracionistas" estaban firmemente convencidos de que el control de los procesos de mejora debían ejercerlos los profesores y sus escuelas (Fullan, 1993). Más tarde también se comprobó que para alcanzar mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos, "hay que cambiar la práctica docente y eso es un problema de aprendizaje y no un problema de organización" (Peterson, McCarthy y Elmore, 1996, p 19).

En esta ocasión tampoco hubo cambios importantes básicamente porque en palabras de Bolívar (1999), "reestructurar" no es lo mismo que "enculturizar". El propio Fullan (2002a) explica que los procesos de reestructuración poco tienen que ver con la reculturalización, proceso que apela a cuestionar los supuestos e ideas afianzadas de los maestros de modo que puedan eventualmente cambiar por sí mismos sus propios hábitos y creencias.

En esta etapa se desarrollaron muchos de los programas de mejora de la escuela más exitosos y que más influencia han tenido en el desarrollo de este movimiento. Entre ellos destacan el *Halton Project* en Canadá (Stoll y Fink, 1999), el *Accelerated Schools Project* (Levin, 1993), las iniciativas enmarcadas en la línea de la *Reestructuración Escolar* en USA (Elmore, 1990), el famoso proyecto *Improving the Quality of Education for All (IQEA)* (Hopkins, Ainscow y West, 1994) así como el denominado *Success for All* (Slavin, Madden y Chambers, 2001; Slavin, Madden, Dolan, Wasik, Ross, Smith y Dianda, 1996). Pero también el proyecto de Escuelas de Alta Fiabilidad (*High Reliability Schools –HRS*) en Inglaterra, el *Improving School Effectiveness Project* en Escocia, el *Manitoba School Improvement Project* en Canadá y el *Dutch National School Improvement Project* en Países Bajos (Harris y Young, 2000; Hopkins, 2001; Hopkins, Ainscow y West, 1994; Reynolds et al., 1996). En esta ocasión diferentes países impulsaron políticas educativas que tendieron a dotar de mayor autonomía a las escuelas para que éstas pudieran asumir sus propias decisiones en materia de mejora.

Se denomina a esta "la fase de la capacidad del cambio", en la que lo prioritario pasa a ser fortalecer cada institución y sus procesos internos para la mejora (Fullan, 2002b), de manera que se concebía la necesidad de capacitar las escuelas no sólo para generar sino también para sostener las mejoras (Hopkins y Largerweij, 1997).

Para Alma Harris (2000) cinco son los elementos que caracterizan los mejores programas de los que podemos aprender:

1. Es determinante que la escuela tenga una visión de futuro, compartida, apoyada por parte de la comunidad y la Administración educativa y por tanto unas metas claras que deben ser redefinidas por todos los implicados a lo largo del proceso.
2. Se trataría de apostar por un liderazgo colegiado, participativo, activo, compartido por Directores y docentes.
3. Cada centro educativo debe elegir su camino para la mejora según sus características aunque por supuesto puede basarse en los aprendizajes de otros.
4. Centrarse en los logros de los estudiantes académicos, personales o sociales implica adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a los alumnos (y no a la inversa) para que desarrollen al máximo sus potencialidades.
5. Enfocar el cambio a nivel de la escuela entera, en el profesorado, en el aula, haciéndose necesarios los cambios internos y externos.

A partir de esta fase las escuelas pasan a ser tenidas en cuenta como germen de proyectos y programas singulares.

Sin embargo, a finales de los 90 las estrategias de cambio educativo se vuelven más exigentes y restrictivas, ponen el foco en la evaluación, tienden a obtener resultados estandarizados, recogida y análisis de la información tiene lugar la vuelta a las reformas a gran escala, sistemáticas, especialmente en países anglosajones. Andy Hargreaves y Dennis Shirley (2012) denominan a esta etapa *La segunda vía de mercados y regulación* cuyas innovaciones se caracterizan por la tendencia a la estandarización en la búsqueda de mejores resultados, uniformidad e inequidad, lo que no respeta el liderazgo docente ni el aprendizaje de los estudiantes por lo que disminuye la motivación de los mismos así como la creatividad en el aula.

A la vez surgen mecanismos que potencian el trabajo colaborativo entre docentes como estrategia de mejora tanto en la formación de equipos de trabajo que tomaban decisiones conjuntas respecto a su práctica y su organización como al desarrollo de estrategias innovadoras como las Comunidades Profesionales de Aprendizaje y la posibilidad de compartir recursos y aprendizajes entre escuelas a través de redes de aprendizaje y grupos de trabajo (Hargreaves y Shirley, 2012).

En los últimos años de la década de los 90 empieza a hacerse un lugar el concepto de Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) como estrategia de cambio y desarrollo de culturas escolares colaborativas en la mejora de sus escuelas (Escudero, 2009; Krichesky, 2013; Krichesky y Murillo, 2011). Por último en estos años se puso también el acento en la necesidad de prestar una mayor atención a la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos (Stoll, Fink y Earl, 2004; Watkins, 2010).

Creemers, Hopkins, Reynolds y Stoll (1997) defienden que las características de los programas de mejora llevados a cabo en estos años son las siguientes:

1. Los criterios clave del éxito de los procesos de cambio son los resultados de los alumnos en el campo académico y social, más que la simple valoración de los mismos por los docentes.
2. Se utilizan datos tanto cualitativos como cuantitativos para valorar el progreso y el resultado de las iniciativas.
3. Cada vez se tienen más en cuenta los resultados de la investigación de mejora de la escuela y de eficacia escolar.
4. Se presta atención tanto al ámbito de la escuela en su conjunto escolar como al de aula.
5. Se accionan múltiples resortes para estimular el desarrollo de la escuela y del profesorado, entre los que se incluyen las presiones externas, las presiones de la escuela y las procedentes del aula.
6. Hay un fuerte compromiso por parte de la comunidad educativa en la puesta en marcha y desarrollo del programa, el cual se sigue de manera fiel.

Todos y cada uno de estos programas nos han legado una serie de lecciones a tener en cuenta para iniciar un proceso de innovación y cambio exitosos en las escuelas. Por ejemplo, el proyecto IQEA ha dejado seis constataciones (Hopkins y West, 1994):

1. La escuela no mejorará si el profesorado no evolucionan individual y colectivamente. Aunque el profesorado realizan parte de su trabajo individualmente, si el centro educativo en su conjunto pretende evolucionar deben existir muchas oportunidades de desarrollo del profesorado en el que los docentes aprendan juntos.

2. Los buenos centros educativos parecen tener formas de trabajar que estimulan la participación de la comunidad escolar, especialmente de los alumnos.
3. El centro docente que desarrolla programas de mejora exitosos tiene una clara visión de los mismos y considera el liderazgo como una tarea compartida por muchas personas.
4. Una forma de mantener la participación de la comunidad es la coordinación de las actividades. Para ello es esencial tanto la comunicación como las interacciones informales entre los docentes.
5. El centro que reconoce que el cuestionamiento y la reflexión son procesos importantes de la mejora, consigue más fácilmente aportar claridad y establecer significados compartidos en torno a prioridades de desarrollo.
6. Una cuidadosa planificación puede ayudar a convertir el futuro deseable de una escuela, la visión, en prioridades de mejora, ordenar esas prioridades en el tiempo y mantener la atención sobre la práctica del aula.

Las lecciones aprendidas de estos cuarenta años sobre la mejora de la escuela para Hargreaves y Shirley (2009), autores que han documentado la organización comunitaria como estrategia de cambio educativo, son:

- De las primeras etapas resulta fundamental recuperar el espíritu de innovación, flexibilidad y autonomía, son elementos esenciales a la hora de iniciar un proceso de cambio ya que el cambio impuesto raramente da lugar a una mejora significativa en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- En segundo lugar para trabajar con estándares es necesario que estén bien definidos y que puedan interpretarse a luz del contexto concreto al que pertenezcan.
- La escuela para mejorar debe atender a todos sus estudiantes por igual, atendiendo a las diferencias.
- Las escuelas deben potenciar su capacidad de aprender para poder sostener, impulsar procesos de cambio con éxito y sostenibles.
- Las redes profesionales, la propia experiencia, la implicación de la comunidad escolar así como la colaboración de todas ellas y de las instituciones gubernamentales son imprescindibles para asegurar la mejora del Sistema Educativo.

Se ve la necesidad de apuntar a orientaciones metodológicas que tengan en cuenta las informaciones tanto cuantitativas como cualitativas a la hora de evaluar la calidad los procesos de mejora. Resulta imprescindible ayudar a los centros educativos a capacitarse para mejorar a través del desarrollo profesional, la formación y también el aprendizaje compartido desde las experiencias exitosas. Surgen también planteamientos que pretenden ayudar a superar la dicotomía arriba-abajo abajo-arriba buscando combinar la presión externa con el apoyo y la asesoría con la evaluación (Hopkins, 2007).

2.1.4. “Hacia una mejora sistemática y sostenible mediante el aprendizaje, la colaboración y la ayuda”

En el momento actual estamos en una nueva etapa en el discurrir de este Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela, que da gran importancia a que *la mejora sea sistemática y que sea sostenible* (Hargreaves y Shirley, 2009, 2012; Hopkins, 2007; Muijs, 2010). Las tres ideas fuerza que le caracterizan son: aprendizaje, colaboración y ayuda (Bolívar, 2008; Murillo, 2012).

En esencia son seis los factores o condiciones de mejora distintivos de los discursos e iniciativas que se barajan en el campo de la mejora escolar en estos últimos años según Murillo y Krichesky (2014):

1. La colaboración docente y el trabajo en redes.
2. La implicación de la comunidad.
3. El liderazgo sistémico.
4. La centralidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
5. El debate entre la rendición de cuentas y la responsabilidad.
6. Las nuevas relaciones entre la Administración Pública y las Escuelas.

Andy Hargreaves y Dennis Shirley (2012) denominan estos momentos de la evolución del cambio educativo como *La tercera vía de rendimiento y colaboración*. Se basan en el análisis de los sistemas de Inglaterra, Ontario (Canadá) y EEUU en los últimos cuarenta años y explican que sus defensores Fullan y Barber (2005) conciben que el cambio se debiera hacer desde el compromiso público, el aprendizaje profesional y criterios más rigurosos y unificados que las calificaciones académicas. Buscaría de esta manera una combinación de control desde arriba, con la iniciativa desde abajo y un sofisticado aprendizaje lateral que ayudaría a las sociedades democráticas a prosperar. Intenta combinar lo mejor del apoyo del

Estado con la competencia del mercado. Tiende a equilibrar por un lado autonomía personal con la responsabilidad de los profesionales y alumnos a la vez que se ha enfocado los resultados sobre el rendimiento y se han hecho esfuerzos por mejorarlos desde un planteamiento a corto plazo que no ha tenido en cuenta una visión realmente transformadora. Muy prometedora según estos autores, sin embargo sus ideales han quedado mermados por la *autocracia*, *medicracia*, *tecnocracia* y *efervescencia*.

Como conclusión de lo que buscan las actuaciones de mejora escolar en los últimos años, podemos decir que son numerosos los trabajos han abogado por:

1. Garantizar una vinculación más estrecha entre los esfuerzos de mejora institucional y los resultados de aprendizaje de los alumnos (Bolívar, 2001; Hopkins, 2005; Murillo, 2004).
2. Establecer una mayor articulación entre los niveles de escuela y aula, de modo que se contemplen todas las dimensiones que inciden en el rendimiento y en la formación integral de los alumnos, ha impulsado el desarrollo de estrategias de mejora más amplias y sofisticadas en las que confluyen diferentes factores de cambio.
3. Favorecer la integración del diseño de nuevos modelos de formación profesional al interior de las escuelas para que efectivamente éstos impacten positivamente en la práctica de enseñanza y en los procesos de aprendizaje (Fullan y Hargreaves, 1997; Little, 2003; Stoll, Fink y Earl, 2004).

Se trataría, en definitiva, de fomentar la puesta en práctica de estrategias eficaces que desarrollen la capacidad de las escuelas para incrementar, de forma simultánea, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar en su totalidad.

2.1.5. Algunas lecciones aprendidas en estos años

Es importante aprender de todas lecciones que estos intentos por mejorar la educación han aportado, confiando en ellos, para encontrar cómo hacer realidad una educación actualizada a las necesidades de nuestra sociedad. Murillo y Krichesky (2015) hacen una completa recopilación de estos aprendizajes que se resumen a continuación:

- De la primera etapa habría que recuperar el espíritu de innovación, flexibilidad y autonomía como elementos indispensables a la hora de iniciar

un proceso de cambio escolar ya que las imposiciones, como ha quedado demostrado, no sirven. Es la propia escuela la que tiene que asumir liderar su cambio para mejorar el resultado de sus alumnos.

- Hay que invertir en capacitarse en estrategias que lo hagan posible como el liderazgo, el trabajo en equipo, comunicación eficaz.
- El cambio tiene que transformar la cultura escolar desde sus valores y creencias que hagan posible la colaboración, el apoyo mutuo y la profesionalización. Como consecuencia tendrá lugar un cambio también de las personas.
- El desarrollo final de los procesos de mejora escolar: el desarrollo integral de todos y cada uno de los estudiantes implica atender conocimientos pero también la autoestima, la creatividad, las emociones, el bienestar y el compromiso social.
- En definitiva la finalidad última tiene que apuntar hacia un cambio social que nos acerque a una sociedad más justa para todos, las escuelas pueden conseguirlo si en sus planteamientos de organización, funcionamiento y desarrollo del currículum ya se hace desde un foco de una educación más justa, con ideales y metas para la Justicia Social (Murillo y Hernández, 2014)

Sí, afortunadamente contamos con una suma importante de ideas de cómo cambiar las escuelas para optimizar los procesos de aprendizaje a través de la mejora de su calidad educativa y la de sus docentes (Murillo y Muñoz-Repiso, 2002; Townsend, 2007). En esta dirección, la investigación ha brindado evidencias empíricas sólidas entre las que destacamos la importancia de potenciar factores como el liderazgo (Earl y Fullan, 2003; Leithwood y Jantzi, 2000; Murillo y Hernández-Castilla, 2011; Stoll, 2009), en especial el liderazgo distribuido (Harris, 2009; Spillane, 2006), así como también el desarrollo de una cultura de mejora (Gerver, 2012; Hinde, 2004), en tanto elementos trascendentales a la hora de generar procesos de cambio exitosos en las escuelas (Hargreaves, 2003; Hopkins, 2005).

2.1.6. Tendencias actuales de cambio e innovación

Podemos a modo de conclusión de todo lo expuesto anteriormente destacar una serie de directrices (factores y estrategias) que marcan el camino a seguir para mejorar las escuelas ya que no hay un modelo único de mejora escolar, sino que

más bien se trata de que cada escuela construya el más adecuado a su realidad, sus necesidades y sus metas.

En primer lugar, como antes señalamos, se hace necesaria una relación “inteligente” entre escuelas y contexto político, administrativo, social y educativo que permita la colaboración entre todas estas estancias y la Comunidad Educativa. En palabras de Murillo (2009):

Encontrar ese equilibrio entre el enfoque "de arriba a abajo", en el que las administraciones quieren imponer sus cambios y la perspectiva "de abajo a arriba" en la que la escuela es la única responsable de su desarrollo, debe ser una de las prioridades de las administraciones, un equilibrio basado en una relación inteligente, diferenciadora en función de la situación de la escuela. (p. 4)

Hay que tener en cuenta que no todas las escuelas cuentan con capacidad interna para organizarse y concretar un plan de mejora por lo que es necesario matizar la idea de que “la escuela es el centro del cambio” (Murillo, 2009). Su relación con los factores externos es determinante. El cambio a gran escala, según Hopkins (2007), debe tener en cuenta dinámicas de “arriba a abajo” y de “abajo a arriba”, es decir, se necesita un compromiso común de todos los implicados en la educación. Administraciones que impulsan y escuelas responsables y con iniciativas de colaboración. Daniel Muijs (2010) afirma que es necesario ampliar la mirada para destacar los esfuerzos de colaboración entre las escuelas como elemento clave para la mejora en términos de equidad, no sólo en cuanto a resultados estándar. Y no sólo a redes entre escuelas sino también entre Universidad, centros de formación del profesorado, ONGDs y otros (Murillo, 2009). Una estrategia sin duda de gran potencial en los procesos de cambio y mejora significativos.

También hay que ser conscientes de que la mejora de la educación no debe constituirse como un fin sino como un medio para el cambio real de la sociedad. La escuela debe trabajar desde y para conseguir una sociedad más justa (Murillo y Hernández-Castilla, 2011) ya que juega un papel clave en la transformación social (Murillo y Román, 2011) para lo que se hace necesario plantear la innovación desde la colaboración, el aprendizaje y el apoyo.

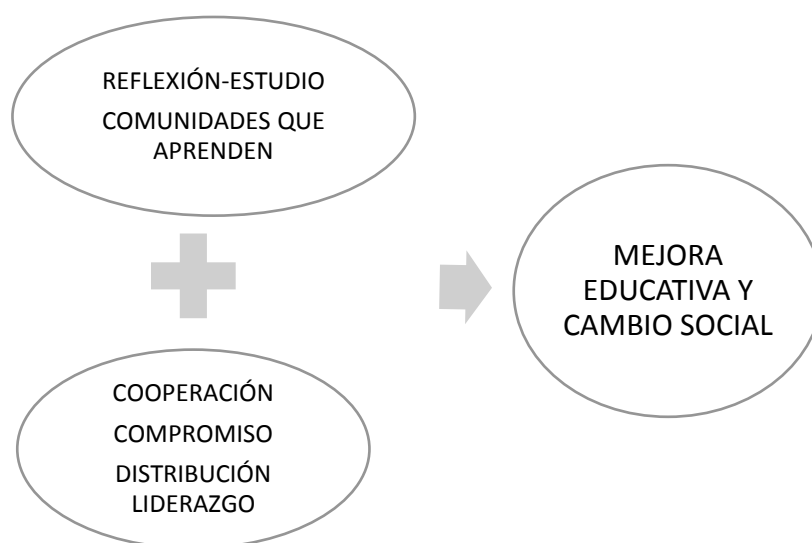


FIGURA 2.1. EL CAMBIO EDUCATIVO TRANSFORMADOR

Fuente: Elaboración propia.

Actualmente, se están haciendo gran número de evaluaciones externas. El uso de mediciones estándares y un enfoque en los mejores resultados como medida de éxito han protagonizado el nuevo milenio (Harris y Chrispeels, 2008). Sin embargo la sobre-evaluación, las evaluaciones referidas exclusivamente al desempeño en unas pocas materias y la elaboración de listas comparativas entre centros docentes, han tenido consecuencias negativas, sobre todo para aquellos en desventaja y pocas consecuencias positivas para las mejoras de la escuela en general.

A la vez se da mucha importancia al desarrollo de los estudiantes como objetivo prioritario de los esfuerzos de innovación y mejora de la calidad del centro y sus docentes. Las escuelas que tienen éxito se centran en que los alumnos aprendan, en un liderazgo compartido, en el aprendizaje de los docentes y de la comunidad. Reflexión y estudio dará lugar a la elaboración de las propias señas de identidad desde las que emprender acciones creativas que implementen la resiliencia de las comunidades educativas. Trabajar de forma colaborativa crea consciencia (Freire, 2002). El aprendizaje conjunto de la comunidad dará lugar a la obtención de una base sólida y una visión transformadora de la educación y la sociedad que enlace con los verdaderos valores de las personas que se implican en este proceso.

El profesor Murillo (2011) considera que en los últimos 40 años de experiencia de cambio en educación se pueden identificar como muy interesantes, por sus enormes repercusiones en el cambio educativo, tres “nuevas formas de innovar”:

1. Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.
2. Las Redes de Aprendizajes entre escuelas y/o profesionales.
3. El Liderazgo Distribuido.

Para Murillo y Krichesky (2015) cinco son los grandes elementos que configuran las lecciones aprendidas para hoy de medio siglo de Mejora de la escuela:

La colaboración y el trabajo en red como estrategias:

1. La escuela y la comunidad construyendo mecanismos de aprendizaje e implicación mutua.
2. Las escuelas que queremos: el liderazgo que necesitamos, distribuido, para el aprendizaje y la Justicia Social.
3. Poner el Foco en la enseñanza y el aprendizaje, en el aula, en la práctica pedagógica.
4. Encontrar el equilibrio entre la rendición de cuentas y la responsabilidad de mejora interna para conseguir la mejora de los resultados de los estudiantes.
5. Niveles de mejora y conversaciones inteligentes:
6. Es indispensable que el Sistema Educativo enfoque la profesionalización, estimulando a que los propios centros sean los que lideren la mejora a través del desarrollo de su capacidad interna y con ella de su capital social, organizacional e intelectual.

En palabras de Murillo y Krichesky (2015, p. 92):

Las claves para conseguir el cambio que buscamos descansarían sobre la base de un aprendizaje personalizado, la enseñanza profesional, las redes, la colaboración y la rendición de cuentas inteligente, todo ello moldeado a través del ejercicio de un liderazgo sistémico.

Todas ellas están relacionadas en la desprivatización de las aulas y la superación del tradicional aislamiento en que se mantenían docentes e instituciones. Se apuesta por el contrario por el trabajo colaborativo de la comunidad educativa, el apoyo mutuo para conseguir el desarrollo integral tanto de estudiantes como de profesores, fomentando la profesionalización de los docentes y su liderazgo.

Se trata de capacitar a las organizaciones educativas para gestionar de una manera eficaz y exitosa los cambios que necesitan para sacar el máximo partido de las

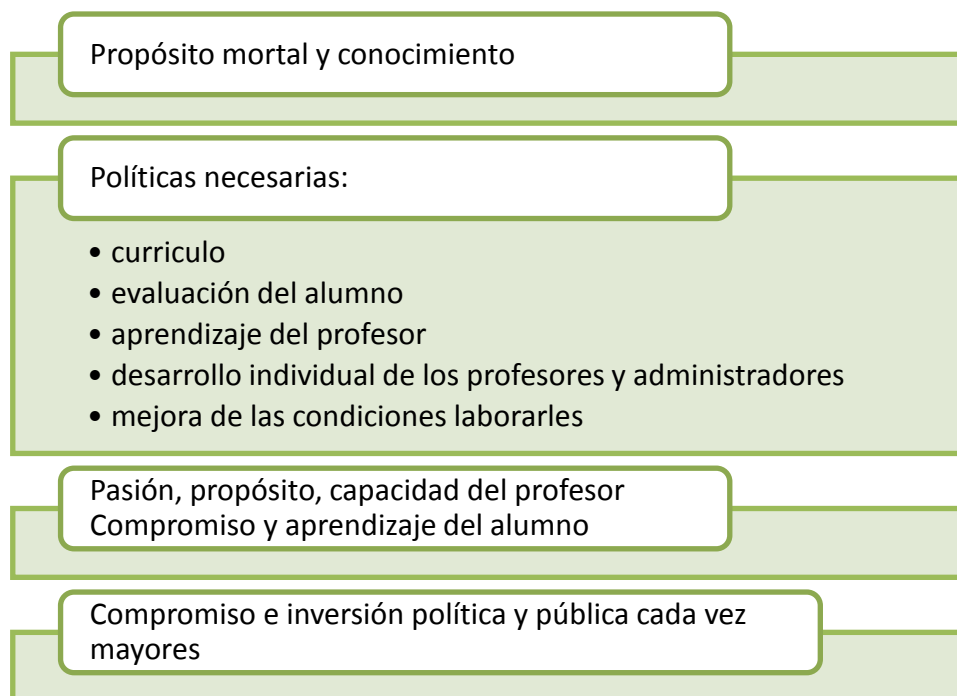
medidas administrativas, institucionales, lo que podríamos denominar sus recursos contextuales. Elegir las mejores opciones para su comunidad y a la vez contar con cada uno de sus integrantes, como agentes activos en el cambio del contexto propio y de la sociedad en general.

A pesar de las presiones. Debemos buscar espacios de diálogo y discusión sobre los verdaderos fundamentos, los propósitos o intenciones, sobre lo que merece la pena hacer. El progreso no se puede planificar, es un camino intrincado en el que hay que buscar ideas constantemente. En la práctica se necesita una reforma sostenible a gran escala donde todo el sistema cambia a partir de las relaciones e interrelaciones que surgen de una manera natural.

Es imposible no contar con las ideas de Equipos Directivos y sin la pasión propósito y energía de los educadores. La natural incertidumbre hay que canalizarla: buscando soluciones, colaboraciones y apoyos (Fullan, 2007).

TABLA 2.1. TRES CONJUNTOS DE MEDIDAS POLÍTICAS PARA TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN

Fuente: Fullan (2007, p. 80).



No se refiere a un currículo concreto sino al desarrollo continuo de las capacidades básicas de los educadores. Unas políticas dependen de otras, se trata de encontrar nuevos caminos aprovechando las energías, la pasión y el compromiso de las personas que buscan sentido.

2.2. DISTINTAS FORMAS DE AFRONTAR EL CAMBIO EDUCATIVO

En este apartado vamos a buscar nuevamente lecciones aprendidas en la experiencia sobre intentos para mejorar las escuelas. Nos ponemos para ello en los diferentes planteamientos desde los que se han afrontado los cambios en educación. Elegimos los más influyentes desde la literatura, la investigación y la práctica con lo que esperamos que estas miradas diferentes y también complementarias, nos ayuden a conseguir mayor comprensión sobre los factores, motivaciones, causas y consecuencias de las acciones que arman los procesos de cambio con el fin de mejorar las escuelas desde su aulas, metodologías, organización, cultura, etc.

Sobre el complejo entramado que forma el proceso de cambio educativo, desde la literatura se ha abordado sobre todo el aspecto instrumental, técnico, operativo y menos el político. La finalidad que se ha perseguido con dichos cambios no ha sido siempre la misma, por lo que el foco se ha puesto en diferentes puntos de interés: en la política educativa o en aspectos esenciales de la enseñanza, en el currículum, en el compromiso con la educación ligado con la liberación y autonomía de las escuelas, etc. En la realidad aunque se parta de unos intereses determinados, todos los enfoques que podamos adoptar tienen puntos en común con otros, por lo que la lección principal a la que llegamos con esta indagación es que tener una visión de posibilidades de gestión del cambio nos da una visión más amplia de opciones a la hora de buscar la más adecuada a la realidad de cada escuela.

2.2.1. Desde una mirada holística

Este planteamiento parte de la *noción de complejidad* de Edgar Morin (2001) que presenta el cambio educativo como proceso en el que intervienen distintas variables a la vez, asegurando que para explicar, comprender, conceptualizarlo, es necesaria una mirada interdisciplinar. El profesor Fullan (1993), uno de los máximos representantes de la teoría del cambio educativo, lo expresaba así:

Estar preparado para un viaje hacia la incertidumbre; ver los problemas como fuente de resolución creativa (...) tener una visión sin que esta llegue a deslumbrar. (Fullan, 1993, p. 55)

Michel Fullan (2002) plantea la necesidad de que tenga lugar un *cambio de significado profundo y de cultura*, frente a planteamientos superficiales o simplemente estructurales. Para este investigador el cambio educativo tiene mucho que ver con fines sociales y morales que están en los valores de las personas la

sociedad y la política, por lo que exige de todos los implicados (estudiantes, profesores, administradores y responsables políticos) ejerciten sus capacidades de recreación de los conocimientos de la teoría sobre la práctica. Concibe *el cambio* como un proceso no fragmentable, de carácter holístico y complejo que necesita una mirada profunda para incorporar la resolución de problemas y hábitos de negociación, para afrontar la complejidad de conflictos a lo largo de todo el proceso. Su eficacia se debe que admite personalizar las estrategias adoptadas según las características de cada Sistema Educativo y cada escuela: características geográficas, tradiciones culturales, sistemas educativos y sus peculiaridades. Aporta una visión holística y compleja por su naturaleza e implicaciones socio políticas y llama la atención sobre como el mayor problema al que se enfrentan las escuelas es la fragmentación y el exceso de innovaciones. Que no tienen gran impacto fundamentalmente porque no responden a las necesidades de la realidad educativa.

El cambio real representa siempre *una experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre*: si sale bien nos aporta sentimientos de seguridad, éxito profesional y superación. Para Fullan (2002), hay aspectos clave del sentido subjetivo del cambio educativo y de su éxito o fracaso que sin embargo no han sido tenidos en cuenta en la mayoría de los intentos de reforma como son los problemas de incertidumbre y la importancia de confiar en las propias capacidades

Habermas (1983), por su parte, habla de “la presión de las aulas” que afecta a los maestros en su práctica cotidiana, exigencia en el trabajo del día a día. Presión y exigencia de: inmediatez y concreción, multidimensionalidad y simultaneidad de tareas, imprevisibilidad o la adaptación a unas condiciones siempre cambiantes, implicación personal con el alumnado, etc. Estas presiones desvían la atención sobre el proceso de enseñanza del profesorado, lo aísla de otros compañeros, agota sus energías y limita su capacidad de reflexión y decisión.

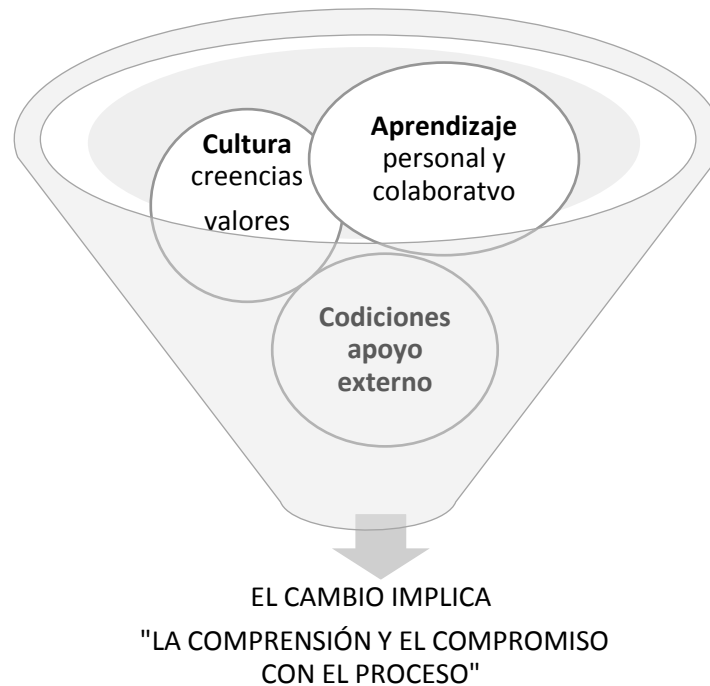


FIGURA 2.2. VARIABLES DEL PROCESO DE CAMBIO

Fuente: Elaboración propia.

Contando con la ambivalencia y la incertidumbre que forma parte de todo proceso de cambio, podemos concluir que los programas de reforma, si quieren tener éxito deben tener en cuenta la importancia de concebir los logros en el aprendizaje en términos de desarrollo intelectual, conciencia social y madurez emocional no simplemente los estándares numéricos sobre resultados académicos. Hay que modificar planeamientos como por ejemplo los que consideran las notas factores determinantes para la toma de decisiones de la Administración educativa sobre distribución de recursos materiales y humanos ya que no tienen en cuenta la naturaleza holística del alumno, la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto, a las escuelas como protagonistas de su propia transformación. Esto exige un esfuerzo por parte de todos los miembros de la comunidad escolar por adquirir capacidades nuevas con respecto a la teoría y la práctica educativa que desde la comprensión, nos lleve a mejorar los resultados.

Desde este planteamiento también llegamos a la conclusión de que es necesario desarrollar la capacidad de aprendizaje de las organizaciones integrando los conceptos de cambio y auto-aprendizaje. Entender el cambio no sólo desde la perspectiva de mejora de las condiciones, también en el cambio de la cultura que lo sustenta. Podemos por tanto decir que el cambio educativo real implica cambios en las concepciones, en las creencias y la comprensión del proceso. Saber qué enseñar,

cómo y porqué, así como tener claros conocimientos teóricos que permitan sostener el esfuerzo. Para ello es importante también que las políticas educativas tengan en cuenta las realidades subjetivas, lo que la gente hace y piensa.

2.2.2. Como reforma externa, institucional y sistémica

Thomas Popkewitz (1983, 1994) entiende que el término “cambio” se refiere a aspectos más científicos y “reforma” a movilización de estamentos públicos, normativa desde posiciones de poder, proceso de largo alcance o estructural mediante políticas que debe ser parte del proceso de regulación social. Con lo que la reforma cuya preocupación sea “hacer las cosas de la mejor manera” debería partir de aceptar lo que ya existe como “lo mejor” y transformarlo en “algo más eficaz”. Concibiendo el cambio dirigido y con un planteamiento institucional desde el compromiso político y una visión amplia de innovación y reforma, como parte de una estrategia de transformación social más amplia.

Este punto de vista aporta una visión necesaria, el apoyo institucional y sin embargo sabemos que para que tenga realmente éxito las reformas pueden ser propuestas pero sin duda luego deben ser asimiladas, subjetivadas, hechas propias e incorporar las aportaciones sobre necesidades reales de sus protagonistas.

Si tenemos en cuenta la resistencia natural a los cambios el único camino posible para conseguir mejorar las escuelas es establecer un diálogo continuo y concienzudo sobre cómo deberían ser y cómo actuar con y en los centros educativos, que permita construir creencias compartidas.

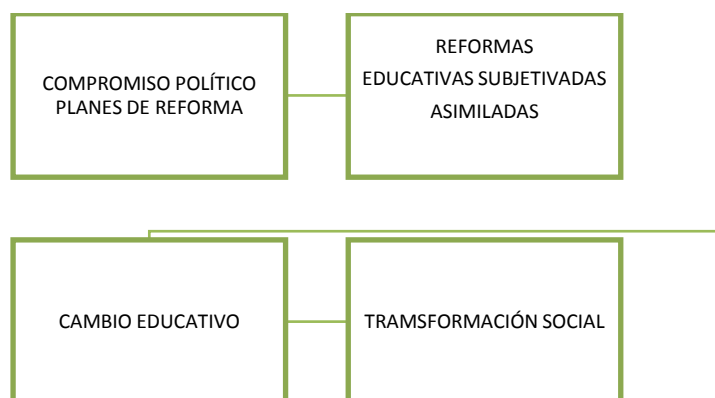


FIGURA 2.3. PLANEAMIENTO REGULADOR PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Fuente: Elaboración propia a partir de Popkewitz (1983, 1994).

La experiencia demuestra que cualquier planteamiento del cambio en educación no se puede desvincular del cambio contextual, social y viceversa. La educación que concebimos como un proceso para la vida, no se puede desligar del contexto concreto donde se lleva a cabo y su evolución. La incertidumbre y complejidad y la resistencia forman parte de él. El sentido, significado, funcionalidad que tenga será el que encuentren las personas que protagonizan el proceso educativo (Frankl, 1946).

La resistencia que generan los procesos de cambio se manifiesta en las dificultades que encuentran desde las personas a las instituciones y a la propia sociedad como colectivo. David Tyack y William Tobin (1994) lo explican con el concepto de *gramática escolar*: esas estructuras y reglas que implícitas en la organización escolar, que estandarizan su funcionamiento, son la máxima resistencia a las reformas.

La cultura escolar implica una serie de creencias sobre lo que debe ser una verdadera escuela (*real school*) tan poderosa que acaban modificando las reformas y no al revés. Existen una serie de factores individuales analizados por Elliot Eisner (2002) y otros sociales y estructurales (Alliaud, 2004) como la falta de continuidad por parte del profesorado o de claridad y cooperación por parte de los responsables de los programas desde la Administración o la incoherencia desde Los planes de formación del profesorado, las evaluaciones sistémicas y controladoras y estandarizadas que han dominado en gran medida el panorama educativo en los últimos tiempos (Harris y Chrispeels, 2008) por ejemplo, que son grandes inconvenientes que paralizan los impulsos innovadores de los docentes.

Sin duda *la planificación* fracasa cuando no está unida a la práctica. Las organizaciones y su complejidad requieren apertura e implicación de todos sus miembros, es lo que ocurre en las comunidades de aprendizaje donde “todos reconocen su responsabilidad común en el futuro del sistema escolar y todo lo que pueden aprender los unos de los otros” (Senge et al., 2000, p. 5). La difusión de los conocimientos teóricos, las relaciones o el acceso a la investigación limitan también la evolución de las instituciones educativas. En nuestras escuelas, en los últimos sesenta años, no ha existido una *cultura para el cambio escolar* sin duda debido entre otros factores: a la escasa autonomía en la toma de decisiones, la ausencia de políticas de apoyo al cambio, la falta de compromiso interno para el cambio en los propios centros educativos y la limitada bibliografía disponible, entre otros.

TABLA 2.2. FACTORES QUE HACEN QUE LAS ESCUELAS SE RESISTAN AL CAMBIO

Fuente: Elaboración propia.

La imagen de los docentes sobre el rol y aislamiento	El apego a la rutina pedagógica conocida	Las deficiencias de los programas de formación docente
Expectativas conservadoras respecto a la función de las escuelas	Distancia entre los reformadores educativos y docentes encargados de implementar el cambio	Pautas y normas sobre el comportamiento adecuado que conforman la cultura escolar
El aislamiento del docente respecto a sus compañeros de trabajo	La opinión pública, evaluaciones devaluativas	El espíritu conservador de los formatos escolares
La propia autobiografía escolar que marca las prácticas docentes	Condiciones laborales profesorado	Falta de medios y autonomía en los Centros

Algunos autores abogan por que la escuelas creen sus propios sistemas internos de rendición de cuentas “inteligentes” (Hopkins, 2007) ya que eso implicaría también un alto nivel de acuerdo entre sus miembros en todos los aspectos y en a las expectativas de su trabajo, un alto nivel de e implicación y compromiso con los resultados globales del aprendizaje de los alumnos. Sería la respuesta más efectiva para el cambio educativo frente a la exigencia de cuentas externa (Elmore, 2010).

De hecho, para nosotros, rendir cuentas por los resultados de los alumnos es un acto de responsabilidad ya que implica un acto de reflexión continuo sobre las estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza así como el desarrollo de una cultura de aprendizaje docente, en la que se crean valores y expectativas compartidos (Murillo y Krichesky, 2015). Todo ello implica un trabajo sistemático de investigación de todos los factores que intervienen en el proceso educativo y conseguir que todos los alumnos consigan sus máximos logros.

El papel de la Administración educativa, como señala Murillo (2011), consistiría en apoyar con recursos y servicios en la medida de sus necesidades, con diferentes grados de autonomía, a las escuelas para ellas se capaciten para generar y sostener

sus propios procesos de cambio. Es necesario un diálogo “inteligente” entre escuelas, contexto político, administrativo, social y educativo en el que estas se desenvuelven (Bolívar, 2008, 2012; Hopkins, 2007; Murillo, 2012).

El compromiso, la implicación y el apoyo de la comunidad, es indispensable en el proceso de cambio. Es necesario compartir la visión de la escuela que queremos para avanzar en las dificultades, desarrollar habilidades que nos hagan capaces de transformar en profundidad las estrategias docentes, la organización, los materiales y las ideas y valores. Todo ello debe partir de planteamientos culturales diferentes que eviten las creencias limitadoras y apuesten por la profesionalización docente. También ayuda enfocar una visión positiva del proceso: en líneas generales, sin perder de vista la magnitud del mismo, contar con los problemas como oportunidades de superación y retos permitiendo a las personas que participan que conecten con las motivaciones personales para encontrar soluciones creativas, significativas y reales. Ayudaría a vencer resistencias que una vez conseguida la transformación y su implementación dar un paso más comunicándola, compartiéndola con el objetivo pedagógico de cooperar en el aprendizaje de otras escuelas.

2.2.3. Como parte de la cultura escolar

En este planteamiento se concibe el cambio contando con que sean las comunidades educativas las que asuman la responsabilidad y trabajen conscientemente para adquirir competencias que la capaciten para diseñar y gestionar una transformación educativa sostenible (Murillo y Krichesky, 2012). La escuela es una unidad de cambio por excelencia, sostiene el Movimiento de Mejora de la Escuela, sin embargo no todos los centros docentes cuentan con recurso internos y capacidades para lograrlo, se hace necesario mirar y apoyar la singularidad de cada uno, la mejora de cada uno la “mejora sistémica” (Hopkins, 2007). En estos casos se requiere un apoyo gubernamental adaptado a cada caso, que fomente la responsabilidad compartida entre escuelas particulares y organismos estatales en los que se priorice elevar los procesos de enseñanza aprendizaje y el desarrollo del liderazgo sistémico de los directores. El objetivo sería disminuir las desigualdades en los resultados académicos para los estudiantes, lo que significa una negación rotunda de la importancia del contexto socio cultural en los resultados académicos. Una estrategia es la creación de redes laterales de responsabilidad entre escuelas e instituciones (Murillo, 2009).

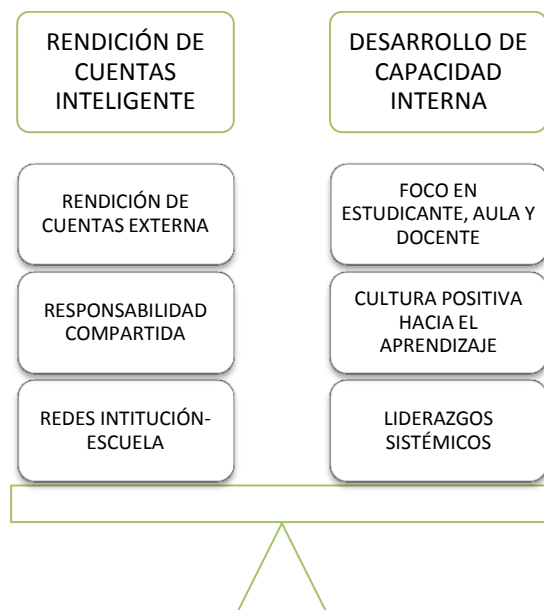


FIGURA 2.4. EQUILIBRIO INTELIGENTE

Fuente: Elaboración propia a partir Hopkins (2007).

Hopkins (2007) aporta una serie de estrategias para la puesta en práctica de procesos de mejora: se trata de encontrar un equilibrio inteligente entre desarrollar la capacidad interna y confianza en los escuelas y la rendición de cuentas externa (lo que denomina tensión creativa e *Intelligent accountability*).

En el marco de una cultura positiva hacia el aprendizaje que lleve al alumno a desarrollar su máximo potencial, las claves estarían en promover los liderazgos sistémicos, que los propias escuelas lideren la mejora teniendo el suficiente grado de independencia como para elegir sus innovaciones. El foco debe estar en el aula y el docente también como aprendiz, es decir en el aprendizaje personalizado y profesional. Las estrategias para llevarlo a cabo serían las redes profesionales y la colaboración. El resultado una rendición de cuentas inteligente (Hopkins, 2007).

Entre la rendición de cuentas y la responsabilidad (Murillo y Krichesky, 2015). Para nosotros resulta imprescindible construir una visión propia del proceso educativo como comunidad como individuo, confiando en la sabiduría personal que sin duda se potencia cuando las personas se unen y colaboran en una tarea común.

También creemos que es imprescindible, acercarnos a la comprensión del proceso de aprendizaje como un acto complejo al que cada persona conscientemente, por separado y como grupo, debe dar sentido. Para ello no hay más remedio que pensar y repensar siempre las causas y consecuencias de nuestros actos, hacer elecciones, ser críticos, construir nuestra identidad, nuestra escala de valores, asumir las

consecuencias del paradigma desde el que actuamos, las intenciones que nos mueven, y por fin ser positivos, creativos y elegir las opciones que consideremos más adecuadas a cada situación concreta, para cada grupo de personas, asumiendo riesgos, dificultades y logros, que van de la mano, pero dando sentido y motivación al esfuerzo que sin duda implica el compromiso con la creación de un mundo mejor.

2.3. FACTORES Y ESTRATEGIAS DETERMINANTES EN LA MEJORA DE LAS ESCUELAS

La mejora escolar debe ser entendida como un proceso complejo en el que se entrelazan factores pedagógicos, condicionantes políticos, y circunstancias institucionales que afectan e inciden en las prácticas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje. (Murillo y Krichesky, 2015, p. 81)

Si el Sistema Educativo en su conjunto mejora, tendrá repercusiones en las mejoras de su contexto. Las escuelas que se encuentran en zonas desfavorecidas socio-económicamente, cuando intentan mejorar sus estándares, se encuentran con múltiples y complejos desafíos. A la escasa financiación pública y como consecuencia y en la mayoría de los casos un ambiente empobrecido con insuficientes recursos humanos y físicos, se unen los altos niveles de rotación del personal, numerosos estudiantes con necesidades educativas especiales, una presión externa que impone una serie de medidas estandarizadas que poco tiene que ver con la diversidad y que demuestra la incomprensión y la incoherencia, no sólo en cuanto a la distribución de recursos sino también al reconocimiento de esfuerzos y aportaciones que se llevan a cabo en el día a día desde las escuelas y sus profesionales.

Tener en cuenta la realidad de cada escuela es determinante para tener las mayores posibilidades de éxito a la hora de emprender un proceso de cambio. La estrategia de participación de las familias como estrategia de mejora (Epstein, 2011) está bastante avalada y documentada (Racionero et al., 2012). Hay, por ejemplo, experiencias de comisiones de familias que asesoran el proyecto de cambio (Stoll y Earl, 2004) o experiencias de formación por parte de la escuela hacia las familias (Silins y Mulford, 2004) que así lo demuestran.

El proceso enseñanza aprendizaje, como ya hemos visto, no se puede separar del contexto concreto donde se desarrolla. La influyente investigadora británica Pam Sammons (2007) insiste en la necesidad de que las escuelas situadas en contextos desfavorecidos se comprometan a mejorar aquellos aspectos en los que sí pueden

incidir para mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Siendo fundamental que los las escuelas conozcan y analicen sus diferencias de base para intentar optimizar los factores que está demostrado inciden la eficacia escolar y en los que sí pueden tomar decisiones sean cuales sean las presiones externas como son las altas expectativas, la evaluación, el reconocimiento, refuerzo positivo, la promoción de la formación de su profesorado, el impulso a la participación de las familias, etc. (Fullan, 2002; Muijs, 2003; Murillo, 2011).



FIGURA 2.5. FACTORES DEL CONTEXTO EDUCATIVO

Fuente: Elaboración propia.

Como consecuencia de la falta de diálogo entre los agentes sociales, administrativos y políticos que inciden en la educación, los docentes han desarrollado una cultura de no compromiso con la escuela, que se traduce en la creencia por parte de los docentes de que las decisiones sólo pueden ser tomadas en el aula, los departamentos de Secundaria o por otro lado impuestas por las administraciones. No se tiene una visión general del conjunto de la escuela y no se rentabilizan los esfuerzos que se hacen. A la vista de todo lo aprendido hasta aquí, el único camino posible es aunar criterios, llegar a colaboraciones y consensos desde el respeto, teniendo en cuenta las evidencias científicas.

2.3.1. La evolución de la escuela está ligada al contexto que la enmarca

Una escuela implicada en su entorno sería la que participa activamente en la comunidad, velando por sus intereses y necesidades a la vez, esta relación

permitiría, según Murillo y Krichesky (2015), el análisis e interpretación de las dificultades a la luz de las características del contexto, así como permitiría dar algunas respuestas de utilidad a los problemas de la comunidad a través de intervenciones específicas relacionadas con el aprendizaje (Murillo y Aramburuzabala, 2014), contar con el apoyo de la comunidad a la hora de emprender proyectos de mejora y establecer redes de cooperación para el desarrollo de proyectos conjuntos de interés. Sin duda una escuela implicada en su comunidad potencia sus posibilidades de mejora con el intercambio de recursos, interrelaciones y bagaje cultural. La implicación también conlleva compromiso con otras escuelas en lo que sería una red de mejora que aunara esfuerzos y recursos y beneficiara a todas (Chapman, 2012).

La implicación con la comunidad es una relación lógica que acompaña a los procesos de mejora. Las escuelas podrían encabezar procesos de aprendizaje con sus comunidades dirigiendo esta implicación hacia la mejora de los resultados de los estudiantes (Kaagan y Headley, 2010).

En cuanto a la presión externa que ejerce el contexto en las escuelas a través de las evaluaciones sobre los resultados se hace necesario, incluso puede ser motivadora siempre que se plantee con el objetivo de interactuar con los participantes y vaya acompañada de oportunidades de capacitación y solución de problemas (Fullan, 2002). De manera que los Planes de Mejora que se diseñan institucionalmente pueden ser una oportunidad sirviendo de guía siempre que puedan ser asimilados y personalizados por los centros educativos. Los cambios en las infraestructuras ayudan a hacer sostenibles los logros, las transformaciones. Siempre que la meta sea más ambiciosa y entienda la importancia de apoyar el cambio de la cultura de las instituciones y no se quede sólo en implementar innovaciones aisladas. Eso significaría tener en cuenta, reconocer y apoyar la historia de desarrollo de cada institución así como las relaciones entre instituciones e individuos.

Las reformas educativas que necesitamos tienen que apostar por subir los estándares a la vez que capacitan a sus profesores en su formación y en sus condiciones laborales aportando allí donde más se necesite mayores recursos económicos y materiales. Es necesario, mirar, respetar y comprender el contexto educativo donde se enclava el centro docente que intenta mejorar, ya que sólo se puede cambiar la realidad de los centros educativos desde su propia realidad. De hecho, no se trata de imitar experiencias de éxito de otros, sino de que cada escuela encuentre su propio camino, sus propios éxitos, y la manera de mantenerlos en el

tiempo. El contexto es la suma de una serie de factores que se interrelacionan que tienen mayor o menor importancia en el proceso de cambio según las señas de identidad de cada cual.

2.3.2. La identidad, la cultura escolar

Los centros educativos que desarrollan una cultura de eficacia escolar, pasan por una necesaria reculturización en el sentido de transformar sus valores, creencias, hábitos hasta el punto de hacerlos suyos, tomando consciencia de sus fortalezas, oportunidades, retos, etc., hasta encontrar un verdadero sustento para sus metas educativas. Desarrollan un aprendizaje basado en el trabajo colaborativo. Indagando en la complejidad del proceso hasta llegar a que adquiera sentido para las personas que en definitiva son las que van a comprometerse.

El cambio forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, una realidad compleja, necesita ser constantemente ser repensado para que no pierda su eficacia. Gestionar el cambio es parte de desarrollo de la gestión de los centros y forma parte necesaria del proyecto educativo de aquellos que aspiran a ofrecer una educación de calidad. Las escuelas deben aprender a aprender para el cambio en un constante esfuerzo para adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje a las necesidades de los estudiantes para vivir y alcanzar sus objetivos formativos en y para la sociedad actual y para conseguir también transformar la realidad social consiguiendo una educación más justa y equánime para todos. Una organización que aprende trabaja colaborativamente poniendo en práctica acciones y procedimientos, capacitando a sus profesores, evaluando para cambiar la cultura hasta conseguir una cultura de eficaz en la que los conocimientos son compartidos con el resto de la comunidad educativa.

Hemos visto como una de las propuestas que ofrecen mejores resultados para trabajar de manera conjunta son las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Krichesky, 2013) puestas al servicio de mejorar los aprendizajes de los alumnos y en interrelación con la comunidad escolar. En ellas se ponen en práctica acciones, procedimientos, procesos en los que constantemente se aprende a solucionar problemas concretos, que requieren constantes reajustes. Parten de un compromiso compartido, valoran que objetivos son realmente importantes de alcanzar para ellos, convirtiendo los conocimientos pedagógicos, en realidades compartidas significativas, flexibles, prácticas y eficaces. Siendo a la vez creadoras de conocimientos de gran utilidad para otros centros educativos, en palabras de

Fullan (2007), *la identidad hacia el exterior o aprendizajes compartidos por las escuelas* son el camino hacia el progreso personal y social.

En *La mejora de la escuela*, Murillo y Muñoz Repiso (2002) realizan junto con un repaso teórico sobre el Movimiento de Mejora de la Escuela, una recopilación de experiencias de cambio educativo de éxito llevadas a cabo en escuelas españolas, su lectura nos inspira las siguientes conclusiones:

- La *actitud para el cambio* tiene que ser positiva, proactiva y debe estar informada. Debe estar abierto a las aportaciones de sus protagonistas y contar con una planificación evolutiva que se apoye en los modelos de resolución de problemas basados en el conocimiento del proceso de cambio. Para ello es imprescindible aprender a dialogar, intercambiar opiniones, practicar la escucha activa, desde la mirada esperanzada y realista la situación de cada centro y de sus protagonistas.
- Hay que contar con que en el proceso quedarán de manifiesto sentimientos de ambigüedad y ambivalencia. El conflicto, el desacuerdo, la incertidumbre son necesarios, inevitables como la colaboración, por lo que es necesario convertir el proceso de cambio para la mejora en un, trabajo de reflexión sobre la práctica y apoyarlo en el estudio personal y colectivo.
- También debe contar para su éxito con la implicación de al menos buena parte de la comunidad escolar. Ante los problemas y dificultades, hacer lo que se pueda sin rendirse, para ello es importante conocer, estudiar, las aportaciones de la investigación sobre las distintas fases por las que puede pasar un proceso de cambio así como los factores que lo condicionan, para poder enfocarlos y tener en cuenta que el proceso de cambio efectivo para la mejora de las escuelas llevan tiempo, es un proceso de evolución continuada. De 2 a 3 años para implementar innovaciones y de 5 ó 10 si hablamos de cambios institucionales.

Nuestra conclusión es que se hace necesario aprender a vivir en la búsqueda constante de buenas ideas que sería parte de la solución aunque el gran esfuerzo habría que ponerlo en cómo llevarlas a cabo en las situaciones reales de cada contexto. Además, buscar la propia identidad y compartir los aprendizajes es el camino hacia el progreso personal y social; integrando las señas que nos identifican, reconociendo las diferencias y puntos en común de las personas que componen la comunidad escolar. El proceso de cambio debe abarcarse desde el diálogo, el

consenso, la implicación de todos los miembros de la comunidad es un factor clave para que se produzcan un cambio real. Para una organización educativa, buscar su propia identidad y su propio itinerario formativo desde el consenso y la colaboración, así como compartir los aprendizajes es el camino hacia el progreso personal y social de sus miembros.

Hay en España muchos profesores entusiastas que consiguen hacer de sus centros lugares más humanizadores donde ellos y sus alumnos trabajan duro pero a gusto y donde unos y otros crecen como personas. No tienen fórmulas mágicas, sus contextos son tan difíciles como el que más y están sujetos a las mismas limitaciones que cualquiera, pero con buenas ideas y esfuerzo consiguen que sus escuelas mejoren. (Murillo y Muñoz- Repiso, 2002, p. 193)

En *La mejora de la escuela* Murillo y Muñoz Repiso (2002) realizan junto con un repaso teórico sobre el Movimiento de Mejora de la Escuela, una recopilación de experiencias de cambio educativo de éxito llevadas a cabo en centros españoles.

2.3.3. Recursos y capacitaciones

Es necesario que los centros escolares se conviertan en organizaciones que aprenden y viven el cambio como parte del proceso educativo, como oportunidad de ser realmente mejor para dar respuesta a los retos que en cada momento se le plantean a la escuela. Hargreaves y Fullan (2013) llaman creación de capital profesional y se traduciría en la los centros consiguieran un alto grado de autogestión desde sus señas de identidad y para el desarrollo pleno de habilidades y competencias de sus alumnos y paralelamente en la profesionalización de sus docentes y la mejora del contexto social.

La capacidad de autogestión de las escuelas, el nivel de colaboración y grado de compromiso de la comunidad educativa en su conjunto son recursos internos de los centros que a su vez dependen de otros factores como son las condiciones tanto materiales como personales del centro que vienen determinadas por agentes o condicionantes externos.

La capacitación de sus profesores implicaría tener un conocimiento profundo, comprensivo, de los principios básicos del aprendizaje que les de argumentos capaces de sostener pedagógicamente sus decisiones innovadoras. Se trata de hacer realidad el acceso a los conocimientos pedagógicos o científicos necesarios para que docentes y miembros de la organización consigan desarrollar las

competencias pedagógicas, científicas y organizativas que necesitan para llevar a cabo un proceso de enseñanza aprendizaje con sentido.

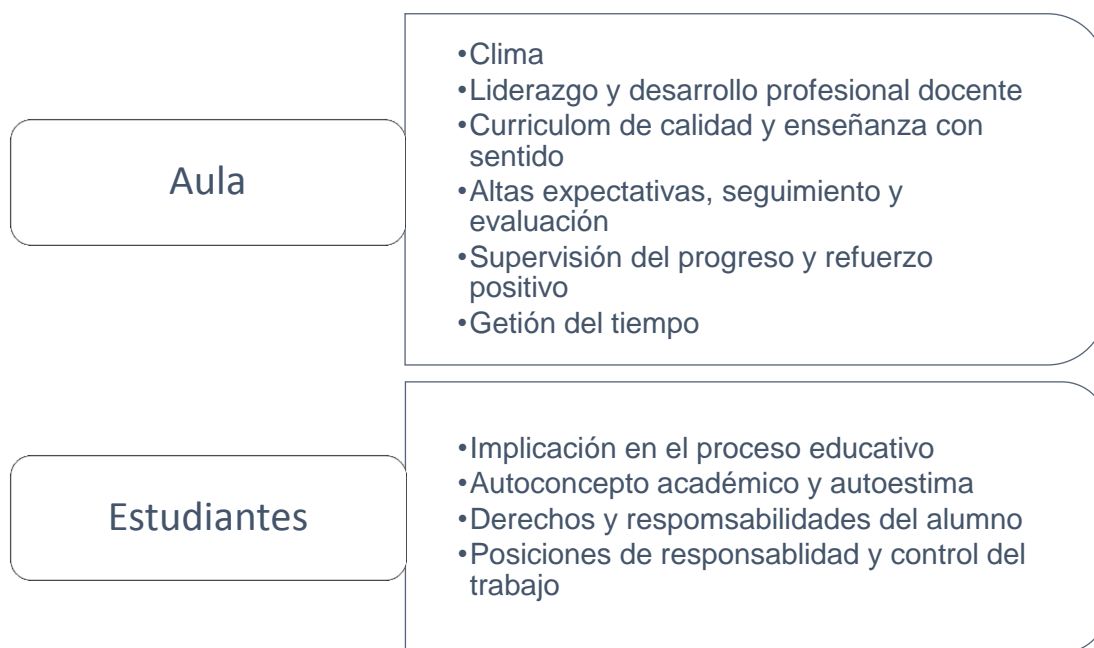


FIGURA 2.6. FACTORES CLAVE EN LA MEJORA ESCOLAR

Fuente: Elaboración propia.

Una escuela de calidad, que se organiza bien y consigue buenos resultados, construye una cultura de eficacia/éxito que se puede ver en su ideario, proyecto, actuaciones. Es consciente de la necesidad de contar con múltiples factores. En el centro el estudiante. Estudiantes, escuela y aula son elementos que interactúan, inciden unos en otros, se transforman en la medida en lo que hacen una serie de factores clave.

Buenas prácticas no son tales porque todo haya salido perfecto sino porque han puesto el inicio de un camino colectivo, dar la espalda a la vía de las lamentaciones para adentrarse en la senda de los proyectos positivos (Murillo y Muñoz-Repiso, 2002, p. 6)

La reivindicación forma parte del quehacer educativo a lo largo de toda la historia, el compromiso con la sociedad de las personas que forman parte del mundo educativo es una realidad. El optimismo también forma parte del quehacer educativo, son muchos los docentes y miembros de la comunidad escolar que son ejemplo de este positivismo necesario y han convertido en su objetivo convertir las lamentaciones en acciones para mejorar.

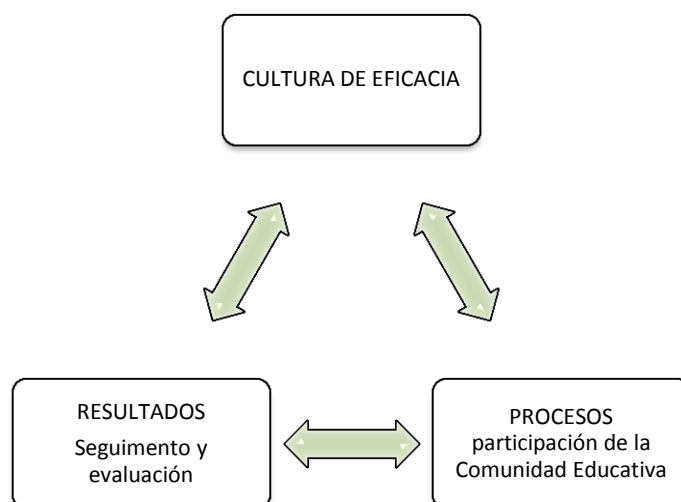


FIGURA 2.7. CULTURA PARA LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

Fuente: Elaboración propia.

Los conceptos de cultura, procesos y resultados se interrelacionan entre sí, se entiende así la mejora de la eficacia escolar como un proceso cíclico. El Modelo de Eficacia Escolar, ha buscado la comprensión del proceso desde estas interrelaciones. La mejora de los centros es un proceso que requiere en general tiempo y una serie de constantes reajustes. Los factores que más inciden en los resultados son el aula las acciones que se llevan a cabo en ella, el clima que se genera entre estudiantes y docentes, etc., la calidad del currículum, y también el desarrollo profesional de los docentes. Estos factores se encuentran relacionados entre sí y ligados al seguimiento y evaluación (Murillo, 2008).

2.3.4. Factores más influyentes en los procesos de mejora

Debemos partir de que si bien hay factores que son claramente determinantes de un proceso de mejora, su eficacia depende de su adaptación al contexto específico de cada escuela. Debe crearse visiones compartidas de la organización que se desea tener y tener muy claro, con datos educativos la que se tiene para enfocar los cambios que deseamos implementar. Según Teddlie y Reynolds (2000), las escuelas y aulas sólo explican el 20% de la varianza del logro académico. El resto se debe a factores de los alumnos como nivel socio-económico de la familia. Aunque según este planteamiento, la compensación por parte de las escuelas no sería posible. Éstas pueden y deben aportar su esfuerzo para mejorar las oportunidades de vida asociadas a su mejora y la creación de entornos eficaces de formación, sin perder la esperanza.

Fullan (2002) señala que algunas de las actuaciones más eficaces que se llevan a cabo en los centros que obtienen buenos resultados en los procesos de mejora serían:

- Transmitir altas expectativas a los estudiantes. Se puede hacer mediante el control de tareas del alumnado, la retroalimentación positiva y el establecimiento de objetivos realistas pero que supongan un reto. Las altas expectativas son más necesarias cuanto más en desventaja nos encontremos. Esto es lo que más ayuda a estudiantes y profesores a cambiar sus ideas sobre sus posibilidades y marcarse objetivos ambiciosos (Penac, 2008).
- “Destapar el aprendizaje”. Cuando les preguntas a los docentes qué están haciendo deberían ser capaces de contar: estas son mis metas, así es como encaja este planteamiento pedagógico en mi centro, esto es lo que hemos hecho para avanzar, estos son los resultados que hemos obtenido en los últimos tres años, estos son los retos que vemos para la próxima fase. Los docentes se identifican, colaboran, discuten buenas prácticas. A medida que se ejecutan se miran qué está funcionando. Todos aprenden.
- Convertir a el profesorado en participantes activos de las transformaciones para conseguir una educación más justa y solidaria. El foco debe estar en la acción desde el trabajo colaborativo, estrategias colectivas que dejen atrás el aislamiento docente, incidiendo en lo que Fullan llama *capital social*.
- Pensar las escuelas como espacios interculturales, que sean el referente de sus miembros, donde se generen igualdad de oportunidades para aprender compensando las diferencias, mejorando las competencias básicas de los alumnos para desenvolverse y participar en la sociedad desde la colaboración, el respeto y la tolerancia, apostando por una cultura de convivencia democrática. (Díaz-Aguado, 2002, 2003).
- Usar la información sobre los resultados académicos para mejorar. Es interesante en este sentido tener buenos datos, sobre los resultados conseguidos con los procedimientos implementados, que muestren cómo mejoran los estudiantes y que ayuden a los directores y profesores.
- Replantearse la organización de espacios y de los recursos personales para que todos salgan beneficiados. Los procesos de cambio e innovaciones

eficaces para la mejora se realizan desde las personas implicadas y significan una transformación para las mismas.

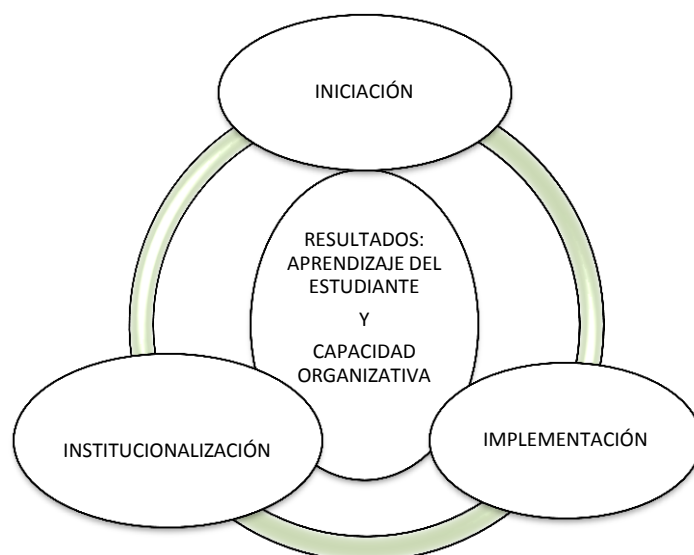


FIGURA 2.8. ESQUEMA DEL PROCESO DE CAMBIO

Fuente: Elaboración propia a partir de Fullan (2002, p. 81).

- Incrementar el apoyo de expertos externos. Una posibilidad podría ser mediante la creación de redes de escuelas que se pueden apoyar entre sí, contando con un liderazgo a diferentes niveles: apoyo técnico, social, Comunidad Profesional de Aprendizaje, apoyo administrativo o institucional a través de planes de mejora.
- Políticas lo más coordinadas posible, de esta manera su repercusión será más sistémica. Hay un papel para los gobiernos, los pedagogos los investigadores, que también deben apoyar y comprometerse con el profesorado, ya que la experiencia ha demostrado que las estrategias fragmentadas o descoordinadas no funcionan.
- Una buena Administración coherente con el proyecto educativo, un uso inteligente y proactivo en la búsqueda de recursos, son algunas de las características de las escuelas que consiguen mejorar en contextos en desventaja. Pueden incorporar programas de mejora. Tener unos recursos adecuados, humanos y económicos y que la escuela aproveche los que están a su alcance sin que eso vaya en contra de su autonomía y creatividad.

2.4. POSIBLES CAMINOS A SEGUIR PARA LLEVA A CABO UN PROGRAMA DE MEJORA

Lo primero a tener en cuenta es que no existe una sola respuesta. El cómo llevar a cabo un proceso de cambio dependerá de cada escuela, que tendrá que construir su propio itinerario partiendo de sus señas de identidad, de sus propias necesidades y desarrollando una actitud de indagación continua, reflexiva y crítica que le permita elegir y aprender desde la práctica profesional creando una cultura activa, colaboradora, y comunicativa. Cada escuela debe encontrar y elegir las medidas a tomar, hacer suyo el proyecto o programa. Algunas escuelas tienen más capacidad de hacerlo internamente, para otras puede ser un gran apoyo adoptar un programa de mejora externo y será más eficaz si se sigue fielmente ya que su eficacia teóricamente está probada. Fullan lo decía con estas palabras:

La clave está en ser un consumidor crítico de ideas externas, trabajando al mismo tiempo desde la comprensión y la transformación del contexto local. No hay respuesta absoluta ahí afuera. (Fullan, 2002, p. 134)

Las “claves” de éxito tienen que ver con enfocar aquellos factores que la experiencia y la investigación han demostrado son necesarios, más influyentes. Cómo lo hará cada centro dependerá de las estrategias que elija. Las decisiones del equipo docente pueden apoyarse en la asesoría por expertos y el intercambio de experiencias con otros centros. El nivel de comunicación actual, nos permite poder organizarnos en red y aprender aprender y colaborar más fácilmente con otros.

Un Proceso de Cambio es una tarea larga y compleja, presentamos a continuación lo que ocurre en cada una de las fases por las que pasa. Partimos de un modelo de mejora circular compuesto por diferentes ciclos (Murillo y Krichesky, 2012). Profundizando en aquellos factores que desde la investigación y la práctica creemos más relevantes en cada una de las fases.

Las fases por las que pasa un proceso de mejora son cíclicas, se solapan, se repiten a lo largo del proceso una vez y otra reajustándose a los resultados obtenidos desde las acciones puestas en marcha, como consecuencia y poco a poco se creará una cultura de eficacia en el centro. La *iniciación* de un proyecto, por motivos diversos, por personas diversas, desde diagnóstico; la *planificación*, de los pasos a dar, de las estrategias o acciones que se llevarán a cabo continuará con la *implementación* de las mismas y su *evaluación*. El fin último es *institucionalizar* aquellas acciones que hayan dado mejores resultados. Este proceso cíclico, no lineal, necesariamente

tendrá que adaptarse a las necesidades de cada centro concreto, a sus condiciones a sus capacidades. A continuación vamos a profundizar en las características de cada momento.

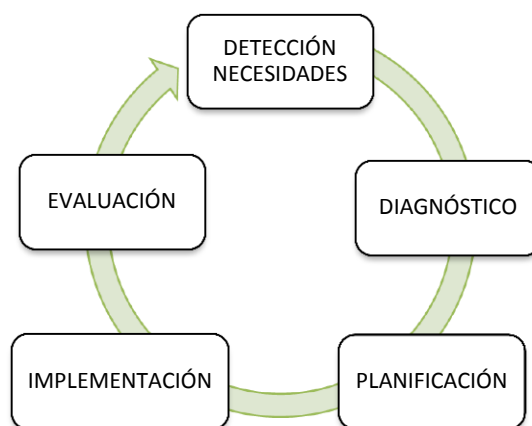


FIGURA 2.9. MODELO DE MEJORA SEGÚN MURILLO Y KRICHESKY

Fuente: Elaboración propia.

2.4.1. Partir de la realidad de cada centro

A la hora de orientar el proceso de cambio la comunidad educativa debe consensuar sus metas educativas.

La motivación por la que algunos de los agentes de la organización pueden ver la necesidad de comenzar un proceso de cambio puede ser de diferentes procedencias. Sin embargo, es clave en este momento de inicio que sea asumida “esta necesidad” por uno o varios miembros y que además encuentren manera de implicar y motivar al resto de la organización para que funcione. En realidad obtendremos mayor garantía de éxito si la mayoría conocen, se implican, comparten y valoren positivamente el plan de actuación elegido. Es importante que todos se sientan parte de él, que encuentren su lugar y su posibilidad de aportación al mismo. Para eso hay que llegar a consenso sobre lo que se espera conseguir, “que el deseo y la creencia de que se puede mejorar, de manera continua, debe ser considerado elementos esenciales al igual que cualquier otra estrategia de mejora e incluso más” junto con la integración de las acciones que nos llevan al cambio en la dinámica escolar. Pensar y actuar con una actitud de mejora continua, donde se manifiesta el valor de las creencias del profesorado, de la comunidad educativa en general.

Ya hemos visto algunos de los factores que definen la mejora de un centro desde las presiones internas para mejora, las presiones externas, su visión de metas

compartidas, flexibilidad como organización, historia de mejora, grado de autonomía, compromiso y motivación, el papel de la dirección escolar, la estabilidad del profesorado, el tiempo y recursos dedicados a la mejora, hasta su disposición para convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje (Murillo, 2005, 2011).

En esta etapa en la que hay que decidir y a veces construir el camino que queremos recorrer surge confusión, incertidumbre, dificultades varias en la comunicación y las dificultades que conlleva llegar al entendimiento y el consenso, distintas manifestaciones de resistencia al cambio por lo que resulta muy interesante el planteamiento de Stoll y Fink (1996) de pensar el cambio desde una dimensión personal, como experiencia subjetiva, que se traduce en resistencias o preocupaciones con las que hay que contar y encontrar cómo incluirlas, darles solución, siempre procurando que salvar e incluso enriquecer el proceso. Se debe partir de una detección de necesidades, o diagnóstico que priorice las que sean más importantes de enfocar para la comunidad, a la hora de planificar debe tenerse en cuenta la estrategia de poner metas realistas.

La experiencia nos muestra la importancia de la motivación subjetiva, de la inquietud que grupos minoritarios implicados en el proceso educativo, que ponen en marcha acciones que permitan mejorar, a pesar de todos los factores en contra. Sin duda la negociación y conseguir el consenso de la mayoría del equipo educativo implica mayores posibilidades de conseguir llevar a cabo una verdadera transformación, pero cuando eso no es posible el valor de los pequeños esfuerzos mantiene en el punto de mira de la comunidad caminos que si se dan las circunstancias pueden ser tomados en un futuro.

Sería deseable que cuando la comunidad educativa emprende un proceso de cambio se basara en evidencias científicas y no en ocurrencias o intuiciones, en experiencias de éxito avaladas por investigaciones y estudios. Sin embargo en la práctica la urgencia de dar respuesta a los retos que plantean los alumnos nos obliga a estar constantemente realizando cambios desde el sentido común, los conocimientos de la propia experiencia de éxito y de las evidencias teóricas que llegan hasta la escuela, desde las publicaciones pedagógicas o la formación. La confianza en los conocimientos de la práctica educativa de otros profesores, y las recomendaciones o propuestas institucionales son asimiladas desde la complejidad y la urgencia, desde la responsabilidad y el compromiso, pensando siempre en mejorar, asumiendo el riesgo a confundirse. Esa realidad no es perfecta pero a otro

lado está el inmovilismo, la desmotivación, la inercia, y con ello las clases que no funcionan y el malestar generalizado, la falta de expectativas, etc.

2.4.2. Hacer un buen diagnóstico

Esta fase tendrá lugar tras conseguir el consenso suficiente. Es una fase instrumental cuyo objetivo es encontrar las áreas de mejora que deban ser transformadas. Se basa en una reflexión e indagación conjunta. El grupo reflexionando sobre su práctica debe decidir, ponerse de acuerdo, delimitar, concretar, focalizar aquellas áreas que deben mejorarse prioritariamente. El profesorado conoce perfectamente cuáles son los problemas que más le acucian y puede apoyarse también en datos de una evaluación externa, para completar su visión de la dirección que debe adoptar el cambio. El diagnóstico ha de centrarse en tres dimensiones:

- El desarrollo de los estudiantes.
- La calidad del centro educativo en su conjunto, de sus miembros.
- La adecuación de los procesos de enseñanza en el aula.

El proceso de mejora debe perseguir mejorar los resultados de todos los alumnos. La implicación y la inclusión de la voz de los alumnos, sus dificultades, intereses, ideas para mejorar la escuela, etc. Desde el primer momento, son indispensables.

El principio máximo ha de ser que todo el proceso de cambio sea participativo, que cuente con la implicación activa y el compromiso de la comunidad escolar (Murillo y Krichesky, 2012, p. 33)

Puede abordarse con dinámicas como el análisis DAFO (o FODA o SWOT)-Desafíos, Amenazas- Fortalezas y Oportunidades. U otras como *Desing Thinking*, planes de acción, visualización, recopilación de sueños, etc.

Ayuda tener una visión general de todo el proceso, también del camino recorrido y valorarlo: ser eficaces, actuar con calma, se trata de un proceso a largo plazo, de avanzar e ir sumando, conscientes de que nuestra aportación a lo ya conseguido será punto de apoyo para los que vienen detrás. No es un proceso lineal, a pesar del esfuerzo con categorizar o esquematizar u organizar el proceso la reinterpretación del plan por parte de sus propios protagonistas una vez que se lleva a la práctica exige una constante adaptación que lo dote de sentido y significado suficiente como para que cada cual lo haga suyo, lo integre, hasta que le resulte motivador como para que hagan el esfuerzo necesario para realizar las acciones necesarias.

2.4.3. Planificar, priorizar

Se trata del proceso técnico que ayuda a convertir en acciones reales las intenciones o deseos de mejora. Una buena planificación de objetivos y las acciones en el tiempo, realista, con una visión global del proceso comprensible para todos, flexible a la vez que claro y decisivo, es sin duda un factor que garantiza el éxito del proceso, como también lo es llegar a acuerdos sobre todo ello.

Un factor clave es que la comunidad se sienta participe del cambio. Por eso es un buen momento para compartir decisiones, conseguir un grado de compromiso capaz de sostener los esfuerzos, salvar resistencias, buscar soluciones y oportunidades de crecimiento por parte de toda la comunidad escolar: profesores, familias, alumnos, Administración, contexto social.

La fundamentación del proyecto debe contar con el análisis del contexto. En esta fase se hace necesario un liderazgo capaz de asumir la complejidad de este proceso y las subjetividades.

Las organizaciones deben desarrollar una actitud constante de aprendizaje necesario y a la vez real, ya que forma parte de la propia dinámica de las escuelas. Apoyarse y fortalecerse desde las experiencias y considerar los errores o necesidades como posibilidades de nuevos éxitos que den como resultado nuevos aprendizajes y progresos para todos, todos crecemos, aprendemos lecciones, las integramos: *mejorar las capacidades internas de la organización en su totalidad.*

Esta actitud implica:

1. Buscar espacios de reflexión constante.
2. Dialogar mucho.
3. Encontrar objetivos comunes.
4. Desarrollar estrategias y habilidades comunicativas, asertivas, empáticas, proactivas.
5. Incluir a todos los protagonistas en el proceso: alumnos, profesores, familias, administradores, comunidad.

En la planificación hay que tener en cuenta cómo se van a involucrar a los alumnos, para no perder de vista que el foco debe estar en ellos. Así como los objetivos pedagógicos que perseguimos que determinarán la forma de trabajar en el aula.

2.4.4. Implementar

La realidad exige toda esa complejidad, implica un gran esfuerzo de constantes evaluaciones y reajustes que incluyan todas las voces y venzan las resistencias subjetivas, internas y externas. Como consecuencia y a través del trabajo colaborativo y las interrelaciones, los miembros de la comunidad escolar empiezan a comprender que son parte de un sistema. Se deja de pensar en “mis chicos, mi clase” para pasar a pensar en toda la escuela. Cualquiera de los docentes o dirigentes implicados en reformas de este tipo además de participar activamente en la transformación, podrían poder contar a los de fuera, explicar por qué les fue bien, así conseguirían dar mayor congruencia.

TABLA 2.3. LOS FACTORES QUE FACILITAN LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS CAMBIOS

Fuente: Murillo y Krichesky (2012, p. 38).

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">● Encontrar equilibrio entre:<ul style="list-style-type: none">○ Simplicidad-complejidad○ Flexibilidad-rigidez○ Fidelidad-adaptación● Foco en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje● Calidad de las actividades● Combinar presión y apoyo desde la Administración● Participación de la comunidad● Trabajo cooperativo● Liderazgo centrado en procesos de aprendizaje de docentes ya alumnos● Retroalimentación continua |
|---|

Para Fullan (2002), la interdependencia significa cierto grado de autonomía pero no hay aislamiento, la capacidad de un grupo para tomar decisiones, viene dada por su capacidad de investigar constantemente y eso no se puede hacerlo aislada. Es trabajo de cada escuela que tiene que armarse de sentido, hay que ir buscando la manera de contabilizar los progresos, las mejoras.

2.4.5. Evaluar para el seguimiento y la mejora

La evaluación formativa, debe establecerse como parte del proceso, siendo la interna la más conveniente, también ha lugar a la que puedan aportar asesores de cambio que podrían aportar así su visión como amigos críticos del proceso.

Fundamental es llegar a acuerdos que permitan valorar los logros alcanzados, criterios comunes, indicadores cualitativos. O la utilización de algunos instrumentos o herramientas según las necesidades como cuestionarios, análisis de trabajos, comparación de resultados escolares, seminarios de reflexión, grupos de discusión, etc. Estrategias que permitan mirar los logros, el camino recorrido y las lecciones aprendidas harán más fácil afrontar nuevos retos.

Una buena estrategia consistiría en convertir la evaluación en investigación o indagación que nos permita conocernos mejor, contar con datos para tomar decisiones.

2.4.6. Institucionalización de los avances

Conseguir implementar los avances equivaldría a ir construyendo *una cultura orientada al cambio y la mejora permanentes* haciendo que las prácticas de éxito sean parte de la dinámica del centro y se desarrollen a pesar de que cambien las personas, creándose una cultura que profesionaliza el aprendizaje de las instituciones, que contempla el cambio como un elemento más del proceso de enseñanza aprendizaje y ve en él una posibilidad de mejorar los centros, desde la colaboración y el compromiso.

En España donde no hay mucha literatura sobre las experiencias de cambio, las lecciones aprendidas sobre las investigaciones realizada son de gran utilidad (Murillo y Muñoz Repiso, 2002):

- La procedencia del impulso de cambio escolar no es determinante, sin embargo venga de fuera o de dentro, el centro tiene que asumirla y hacerla propia. Por lo que es necesario partir de las experiencias del propio centro, de su historia de innovaciones y mejoras para seguir construyendo. El proceso de mejora no parte de cero, es diferente para cada centro. Así como la cconsolidación de la voluntad y el compromiso del profesorado con la innovación propuesta.
- Planificación y continuidad en los procesos son elementos indispensables. Las mejoras conseguidas deben pasar a formar parte del día a día de la escuela. Creatividad, entusiasmo y flexibilidad frente a improvisación, ingenuidad. El reto es conseguir proyectos de cambio planificado, sistemático, sostenidos en el tiempo.
- Un cambio en profundidad, real, implica replantearse todos los ámbitos del proceso de enseñanza aprendizaje. Optimizándolos, buscando la verdadera

identidad reorganizado su interrelación: desde la organización, el currículum y hasta la cultura escolar. Este movimiento da poca importancia a la influencia que el contexto social y económico donde se ubica la escuela tiene para el cambio.

- Los docentes al igual que el equipo directivo son factores clave, su formación y su desarrollo profesional, su papel es determinante. El protagonismo y por tanto la implicación de los alumnos y las familias, que sigue siendo en muchos casos asignatura pendiente, sobre todo en Secundaria.
- El éxito es mayor cuando el planteamiento es multinivel y multidisciplinar, es decir que incida en todos los niveles y departamentos.

2.5. LAS CARACTERÍSTICAS DE UN PROGRAMA DE MEJORA EFICAZ, TRANSFORMADOR

Como ya hemos visto, la mejora será coherente, si implica un cambio de pensamiento en las personas que la llevan a cabo, que deben ser conscientes de lo que se está haciendo. Esto se consigue cuando nos basamos en:

1. Un número pequeño de metas ambiciosas.
2. Ponemos el foco en la Pedagogía.
3. Invertimos en el crecimiento de capacidades.

2.5.1. Un número pequeño de metas

Estas metas llevan a conseguir una mejora de la capacitación docente y organizativa. A construir una cultura de eficacia escolar para el cambio capaz de crear identidades propias. A compartir aprendizajes con otros, contribuyendo así a mejorar la escuela en su conjunto.

Cuando ve algo que no funciona, la actitud debe ser positiva, invirtiendo de esta manera en la capacidad para mejorar, basada en la transparencia en cuanto a resultados educativos y cómo se ejerce la práctica de enseñanza-aprendizaje. La autonomía individual, la privatización no funciona, es historia pasada, el conocimiento, las dudas, deben ser compartidas para generar aprendizajes y eficacia en los resultados. Juntando la competencia de los docentes podemos conseguir mejores resultados sobre todo con estudiantes en situaciones de desventaja.



FIGURA 2.10. CARACTERÍSTICAS DE UN PROGRAMA DE MEJORA ACTIVO Y TRANSFORMADOR

Fuente: Elaboración propia.

2.5.2. El foco en la Pedagogía

Para ello el foco del cambio debe centrarse en el aprendizaje. Dando prioridad al logro académico e intentando mejorar las metodologías existentes así como introduciendo nuevos métodos para conseguir que los alumnos aprendan más y mejor. Se consiguen mejores resultados cuando las expectativas que tenemos sobre nuestros estudiantes y sobre la capacidad del centro para obtener buenos resultados es mayor. El constante refuerzo positivo por parte del docente, así como la adaptación del currículum y el uso de estrategias adecuadas ayudan en contextos escolares que asumen un grado importante de diversidad.

Las normas de comportamiento claras, y un entorno disciplinado ayudan al éxito, más aún cuando estas son consensuadas y decididas con los estudiantes. Una

característica de las escuelas eficaces es que los alumnos sienten que participan en su escuela y sus opiniones encuentran un cauce de representación.

Es importante reconsiderar el proyecto educativo de cada escuela a la luz de las investigaciones y las evidencias desde la práctica. Construirlo desde el diálogo reflexionando sobre la adecuación de las concepciones que tenemos sobre cómo se aprende y cómo se enseña para llegar a tomar decisiones que mejoren el aprendizaje.

Es necesario también crear un entorno de información donde los datos que se poseen, sobre el resultado de las iniciativas que se llevan a cabo, las pruebas, informes, cuestionarios, investigación-acción u observación, etc., sean la base científica sobre la que basar nuestras actuaciones.

La investigación en estos contextos no es muy amplia. Algunas de las conclusiones a las que llega Muijs (2003) es que las escuelas que perseveran en intentar mejoras llegan a articular una serie de valores compartidos, se centra en la enseñanza aprendizaje, poseen un entorno rico en información y enfatizan el desarrollo profesional continuo.

También la realización de cambios en el contexto, como la incorporación de familias de clase media ayudan a mejorar a las escuelas (Maden, 2001).

2.5.3. Mayor inversión en el crecimiento de capacidades

Las escuelas deben asumir cierto grado de autonomía, lo que no significa que se aíslen sino todo lo contrario. Su capacidad para tomar decisiones viene dada por su capacidad de investigar y aprender constantemente. Eso no se puede hacer de forma aislada. Los docentes deben ir armando su profesión, construyéndola juntos, pensándola en términos de compromiso y capacidad.

No se transforma la escuela desde el aislamiento, desde la soledad, se necesitan incentivos para avanzar, crear condiciones que motiven al profesorado y algunas claves son:

1. Que el planteamiento del proyecto educativo del centro educativo tenga sentido para las personas que lo protagonizan, que se base en aprendizajes significativos y reales para todos, que sea eficaz. Un buen liderazgo facilitador, distributivo. Hay un liderazgo adecuado, flexible: Directores, Maestros, Inspectores, organismos, etc., capaces de permitir y apoyar toda esta complejidad. Es necesario crear hábitos de diálogo y actuación eficaz

en el trabajo del profesorado así como desde el respeto y también desde el conocimiento, confianza.

2. Una actitud positiva. Las escuelas con éxito en los procesos de cambio crean una cultura escolar positiva: libre de censuras, atrevida, abierta a la comunicación. Cuentan o tienden hacia un liderazgo comprensivo que de coherencia a enfoques didácticos y administrativos. Hemos repasado las claves que identifican a los buenos docentes, capaces de impulsar a sus alumnos a los mejores resultados. Es imposible enseñar, competentemente, con efectividad, sin esperanza, el optimismo natural del profesorado es consciente de las dificultades de su trabajo, la mejora tiene que ver con la capacitación de estos profesores y la creación de competencias para el diálogo y el consenso (Fullan, 2007).
3. Una actitud de eficacia. Hacer lo posible, con los recursos que reales es responsabilidad de cada uno. Tomar la iniciativa, trabajar desde los puntos fuertes de los demás. En este sentido hay que trabajar la inteligencia emocional y las habilidades sociales de los docentes y de la comunidad escolar en su conjunto para crear un clima de confianza y seguridad donde son posibles los cambios. La educación, la escuela, los docentes necesitan constantemente interpretar las necesidades de alumnos, de sus familias, de la sociedad, una sociedad en permanente cambio, que necesita una escuela mejor.
4. Profesionalización, transparencia y desprivatización. El profesorado deciden convertir su problemática realidad en una oportunidad de aprendizaje: valores e iniciativas compartidas en la práctica. La sensación de camaradería de metas y esfuerzos compartidos. La formación del profesorado en una comunidad de aprendizaje busca ser compartida y transmitida al resto de los compañeros, lo que resulta enriquecedor y rentable. Las escuelas deben enfatizan el continuo desarrollo profesional. Invertir en el desarrollo profesional y conectar intereses personales con institucionales es una política eficaz demostrada.
5. Gestionar una dinámica de relación con las familias delimitando el papel de cada uno. El papel de las familias en la transmisión de valores democráticos es determinante, mejorar las relaciones con las familias y la comunidad local e implicarlos en la educación y la marcha de la escuela tiene importantes repercusiones positivas, sobre todo cuando se potencia desde

las primeras etapas de la escolaridad (Díaz-Aguado, 2011). Sin embargo cuando hay diferencias culturales muy significativas, como es el caso de nuestro centro, la experiencia de las familias con la escolarización no siempre es positiva. La escuela tiene que compensar la desventaja de las condiciones sociales y de las familias de sus estudiantes en estos casos. Por eso se hace necesario desde la escuela, los servicios sociales, con el apoyo de la Administración, crear formas de llegar a las familias e incluso aportar formación y recursos: programas de escuelas de padres, cursos de formación para adultos, servicios de guardería, biblioteca..., que conviertan el centro escolar en un referente en sus vidas. Estas actuaciones cuando se llevan a cabo con éxito repercuten en mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Las comunidades de aprendizaje se muestran como una estrategia fundamental para el desarrollo profesional y el cambio educativo. Creando compartiendo y comprometiéndose con el bienestar y el aprendizaje de los alumnos. Escuelas abiertas al cambio, a las innovaciones que toman la responsabilidad compartida en el aprendizaje individual y colectivo del cambio y la mejora. Se convierten en comunidades de aprendizaje. Partiendo de sus circunstancias concretas y contando con el apoyo de toda la comunidad. Buscando maneras de participación, diálogo, tomas de decisiones conjuntas y pasando a la acción desde visión y unos valores compartidos: implicación, inclusión, colaboración. En un marco de esfuerzo constante por el desarrollo interno y externo de la escuela, a través de la investigación profesional, reflexiva. Se apoya a los profesores, creándose una atmósfera, un sentimiento de aprendizaje, de innovación, se potencia la ayuda técnica y pedagógica vinculada al trabajo de los estudiantes, a la práctica del aula. El clima no es amenazador sino proactivo, en busca de lo mejor para todos. Sin colaboración no hay mejora. Las videoconferencias hace posible compartir. Los docentes experimentan el valor de compartir, todos los sistemas tienen problemas con el tiempo, buscar ideas inteligentes de cómo sacar pequeños espacios de tiempo que nos permitan aprender unos de otros. El descontento motiva a la acción. El deseo de mejorar en contextos en desventaja está más presente ahora. Los docentes activadores son necesarios para el éxito de las innovaciones. Mirar distintas escuelas y distintas Pedagogías. Y difundirlas.

Todos los miembros de la comunidad, en una comunidad profesional de aprendizaje (profesionales, docentes y administradores) aprenden de forma conjunta para

mejorar su eficacia escuelas, mediante un dialogo reflexivo sobre estudiantes y procesos de enseñanza aprendizaje. Abiertos por tanto a innovaciones. Esto requiere un liderazgo comprensivo que haga posible la organización necesaria en tiempos y recursos para planificar, investigar colectivamente, observarse entre sí para aprender buenas prácticas.

El tipo de liderazgo ideal no está claro pero sí que en los casos en que se ha continuado el cambio siempre ha contado con el apoyo de la dirección. Los Directores tienen una influencia indirecta pero importante sobre la eficacia de la escuela y el logro de los alumnos. La evidencia sugiere como más eficaz un tipo de liderazgo participativo y distribuido más que el tradicional autoritario. El liderazgo de las escuelas eficaces que mejoran es de tipo instructivo, es decir más centrado en aspectos de enseñanza aprendizaje y menos en administrativos. También se ha llamado transformacional.

2.5.4. Más lecciones aprendidas

Si bien las condiciones favorables son deseables, también desde el cambio se transforman las condiciones, por lo que se produce una sinergia entre las situaciones reales y la visión de la escuela que nos gustaría que se construya si sumamos pequeños logros. Es importante que se busque un sentido moral al cambio, un sentido colectivo de su significado y de sus consecuencias, la importancia de que cada uno se implique en su medida justa.

Realmente los cambios a pesar de ser necesarios, inevitables son muy lentos sobre todo cuando se trata de cambios que implican a toda la sociedad y a su forma de pensar, cuando no hay una actitud de escucha entre los miembros de la comunidad educativa, de diálogo, empatía, reflexión, evaluación y acciones que retroalimenten la mejora educativa.

Para mejorar las escuelas tenemos que llegar acuerdos, mediante la colaboración. La buena voluntad, el compromiso y el conocimiento sobre educación. Conseguir transformaciones sostenibles: pasar del cómo hacer a reflexionar más en profundidad sobre las intenciones y propósitos, responsabilidades e ideales en los que nos apoyamos para educar por lo que el cambio también es una tarea personal.

Capítulo 3.

CLAVES PARA CREAR UN PROCESO DE MEJORA ESCOLAR

Plantear en este momento un cambio educativo sostenible, requiere trascender la visión de la educación como un proceso técnico, controlable, mecánico y afrontar su complejidad y la incertidumbre que nos produce emprender nuevas experiencias (Morín, 2002). Implica una transformación en la manera en que afrontamos la educación desde todos los ámbitos que nos lleva a desarrollar una mirada amplia, inclusiva, comprensiva y comprometida con las personas, la sociedad, la humanidad. El cambio en educación es indisoluble de otros cambios sociales, económicos o culturales, la dirección que debemos tomar es en gran medida impredecible, conflictiva, tan expuesta a la resistencia como a convertirse en la mejor oportunidad de transformación (Escolano, 2007).

La mejora de la escuela no puede considerarse un fin en sí mismo sino un medio para un cambio real de la sociedad (Murillo y Krichesky, 2014), en el deber inexcusable que tiene la educación en cuanto a su contribución en la construcción de una sociedad más justa y para eso los centros educativos deben planearse explícitamente, desde su propio funcionamiento, en los proyectos educativos, los

objetivos y acciones que llevan a cabo, practicar y así crear competencias para luchar contra las desigualdades (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Sobre las expectativas de cambio debemos desarrollar una práctica, cautelosa, precisa, inteligente, democrática, inclusiva con las distintas aportaciones y necesidades de la comunidad escolar, siempre colaborativa y proactiva (Romero, 2009). Es necesario un cambio de mentalidad, y de actitud.

Repensar la educación sin miedo (Mazo, 2010) requiere un esfuerzo dialógico que redefine los valores que sustentan las creencias y la cultura escolar. Cambiar la educación significa transformar nuestras escuelas en comunidades que aprenden respetando su identidad y apoyándolas a cada una en sus verdaderas necesidades para que todas puedan desde su propio proceso pedagógico ir mejorado en el tiempo, consiguiendo a la vez que todas las personas consigan desarrollar sus talentos, capacitadas para participar en la tarea de todos que preservar y construir un mundo mejor, más justo.

Educación requiere un esfuerzo básico de creatividad semántica que haga posible el consenso de todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje imaginando, poniendo palabras a los escenarios y retos futuros de la educación, al mundo futuro (Tarrago, 2007; Naranjo, 2013).

3.1. PARTIR DE NUEVOS PARADIGMAS. REPENSAR LA EDUCACIÓN

“El desarrollo de la comprensión requiere de una reforma planetaria de las mentalidades; esa debe ser la labor de la educación del futuro.”

(Morin, 2001, p. 127)

Es nuestro empeño con esta investigación aportar una propuesta sobre algunos cambios que actualicen el proceso educativo con respecto a las necesidades de nuestra realidad, que prepare a nuestros alumnos para la vida hoy, para afrontar el futuro siempre incierto (Escudero, 2002). Partimos de las propuestas de investigadores y docentes. Todos apuntan a la necesidad de pensar y afianzar las creencias y valores desde los que educamos (Díaz-Aguado, 1994), a la necesidad de definir y comprometernos con nuevos paradigmas, ideas que sustenten el marco educativo y le den sentido. Significa que en este momento parece necesario tomar conciencia y actualizar los valores que elegimos, la intención que nos mueve como educadores (Gerver, 2012; Hirsch, 2012). Repensar la educación como personas que

protagonizan el proceso de enseñanza aprendizaje o como instituciones que lo apoyan y sustentan.

La búsqueda de nuevos paradigmas para una educación de calidad justa y sostenible, requiere afrontar la educación contemplándola desde su carácter holístico y complejo (Morin, 2002). Encontrar nuevas vías de emprendimiento (Hargreaves y Shirley, 2012) no puede separarse de nuestra responsabilidad como personas es necesario se conscientes de que educar es comprometerse con la realidad, con la sociedad, con la humanidad, con el planeta, nuestras planificaciones educativas y las mejoras que buscamos deberían traducirse en una mayor calidad educativa para todos (Freire, 2002), en una realidad educativa más justa y sostenible. Para conseguirlo las personas también tenemos que cambiar, convirtiéndonos enseñantes y estudiantes en agentes de cambio social creando experiencias para el desarrollo de una actitud crítica con respecto a nuestra realidad y posibilidades de incidir en la sociedad (Adams, Bell y Griffin, 2007; Cipolle, 2010, Schniedewind y Davidson, 2006; Zajda, Majhanovich y Rust, 2006).

Las personas implicadas en la educación tenemos lo responsabilidad de reflexionar sobre ella en busca de su sentido, y su esencia, hasta humanizarla (Freire, 1972).



FIGURA 3.1. NUEVOS PARADIGMAS PARA UNA EDUCACIÓN SOSTENIBLE Y JUSTA

Fuente: Elaboración propia.

Un camino posible para conseguir mejorar las escuelas es transformarlas en comunidades de aprendizaje de carácter personalizado. Eso implica ayudarlas a crecer en la capacidad de autogestión, desarrollando un aprendizaje inteligente y compartido por los docentes (Hargreaves, 2001; Valle-Aparicio, 2012), que haga

realidad el derecho a tener mejores escuelas para todos (Darling-Hammond, 2001). Consiste también en enfocar a las personas, reconociendo, integrando y valorando las diferencias hasta encontrar unas señas de identidad inclusivas. Implica desarrollar el pensamiento crítico, la capacidad de elección y capacitación para protagonizar iniciativas que ayuden. La cultura escolar tiene que emponderar a estudiantes y docentes, confiando para que cada cual encuentre y aporte su propia sabiduría. Retroalimentando así la motivación por aprender y enseñar en todos.

3.1.1. Carácter holístico de la educación

La experiencia humana, y como tal la educación, debe ser pensada de un modo holístico, contando con la complejidad del proceso y encontrando cada cual y entre todos, el sentido que motive la intención que ponemos cuando enseñamos y aprendemos como docentes, como estudiantes, como ambas cosas, como personas.

Recuperando el asombro ante el milagro doble del conocimiento y del misterio que asoma detrás de toda la filosofía, la ciencia y la religión y que aúna a la empresa humana en su aventura abierta hacia el descubrimiento de nosotros mismos, nuestros límites, nuestras posibilidades. (Pakman en Morin, 2001, p. 17)

Contando con la incertidumbre que acompaña cualquier proceso de transformación, hay que afrontar el de la educación reflexionando y tomando conciencia, empeñándonos en la comprensión intelectual y humana. Para Edgar Morín *hay siete saberes que son necesarios para la educación del futuro* (Morin, 2001) y sus consiguientes consecuencias de cómo qué debemos enseñar. Desde las escuelas tenemos que:

1. Plantearnos una y otra vez las propias creencias, el conocimiento del conocimiento en favor de la lucidez. “Deberíamos entablar una lucha crucial con las ideas, pero sólo podemos hacerlo con ayuda de las ideas”, contando con *Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión*
2. Conjugar el conocimiento de las partes y el todo, el análisis y la síntesis o *Los principios de un conocimiento pertinente*. De manera que desarrollemos en una actitud natural en la inteligencia humana que de sentido a los conocimientos en su contexto y en su conjunto, creando un conocimiento que sepa responder a problemas globales. El estudio estanco por disciplinas no tiene sentido.

3. *Enseñar la condición humana* desde su naturaleza compleja que incluye al ser biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Tomando conciencia de la identidad compleja propia y común a los demás seres humanos ya que existe un vínculo indisoluble en el ser humano entre unidad y diversidad. No tienen de nuevo sentido los estudios que separan los conocimientos por ciencias naturales, filosofía, literatura, etc.
4. *Enseñar la identidad terrenal* o que todos los seres humanos tienen un destino común. Aprender a estar en el planeta es para Morín aprender a vivir, comprenderse, comunicarse, aprender a ser, a compartir como seres que habitan la tierra no sólo para dominarla sino también para mejorarla y comprenderla.

La conciencia de nuestra humanidad en esta era planetaria debería conducirnos a la solidaridad y a la conmiseración recíproca entre individuos y de todos a todos. La educación del futuro debe enseñar una ética de la comprensión planetaria. (Morín 2001. p. 94)

5. *Afrontar las incertidumbres* enseñando estrategias que nos ayuden a superar lo inesperado (los riesgos son las oportunidades y viceversa) y trabajar en lo improbable (porque puede convertirse en lo posible y real).
6. *Enseñar a comprender a los demás hombres*. Esta comprensión nos salvaría del barbarismo, de racismo, xenofobia y en general del rechazo y la exclusión y educaría para la paz. la comprensión demanda simpatía, apertura y generosidad, auto observación, tolerancia, un aprendizaje continuo.

Enlaza con la misión espiritual de la educación: enseñar a que las personas se comprendan como condición y garantía de solidaridad intelectual y moral de la humanidad. (Morín 2001, p. 114)

7. Conducir La educación a la *antropoética* o regeneración de la solidaridad y de la responsabilidad ya que el ser humano es a la vez individuo-sociedad y especie. La educación debe enseñar ciudadanía del mundo, solidaridad lo que llamaríamos *la ética del género humano*

Encontrar un sentido para la educación válido para todos y e ir más allá: reconocer una única humanidad (Lukas, 2003). Entendiendo que la incertidumbre del futuro es, si lo queremos ver así, la posibilidad de cambio ya que junto con los problemas existen múltiples oportunidades de transformar la realidad (Frankl, 1990) liderando escuelas justas (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

3.1.2. Desafíos para la reflexión

No hay contraste entre obtener la verdad y obtener la libertad. Obtener cualquiera de ambas equivale simplemente a hacer el futuro humano más grande que el pasado humano, más grande en el sentido de crear seres humanos que puedan imaginar más y hacer más. En lugar del lema un tanto engañoso la verdad nos hará más libres, deberíamos decir nuestra capacidad para volver a describir las cosas con términos novedosos nos hará más ricos, complejos e interesantes de lo que éramos. (Rorty, 2002, p. 8)

El cambio cultural está relacionado con los planteamientos educativos innovadores que ponen el foco en las personas (alumnos, docentes, miembros de la comunidad educativa) y el aprendizaje. Esto da lugar a comunidades que aprenden a personalizar su proceso de mejora desde su identidad, distribuyen el liderazgo e invierten en competencias colaborativas y profesionalización docente, en capacitaciones pedagógicas, interdisciplinarias y transmedia y en capital profesional como *responsabilidad profesional colectiva* (Hargreaves y Fullan, 2014).

Ese camino prometedor que es el futuro del cambio educativo, implicará *un aprendizaje más profundo y exigente basado en la calidad y un compromiso profesional y apoyado por un vigoroso desarrollo de la comunidad y de la democracia pública* según la propuesta de, “La cuarta vía” que propone *un camino democrático y profesional hacia la mejora* en la que todos los factores implicados deben también cambiar (Hargreaves y Shirley, 2012).

Se construye desde la base, se dirige desde las alturas y se proporciona apoyo y presión desde los lados. (Hargreaves y Shirley, 2011, p. 157).

El papel de la sociedad como una democracia social resiliente que resulte inspiradora e inclusiva para la comunidad escolar y le dé un papel protagonista. La responsabilidad de mejorar y hacer más justa la educación no recae sólo en el profesorado sino en toda la comunidad y unos gobernantes que apoyen y respalden (por ejemplo con un sistema de vivienda y de servicios sociales).

Esta propuesta es una invitación a tomar otro camino, partiendo de las lecciones aprendidas, con un propósito amplio que pretende ser una inspiración que infunda valor e iniciativa a los colectivos educativos. En esta sociedad de mercados, estandarización e individualista, necesitamos más innovación y creatividad, más interconexión e interdependencia en general, buscar criterios comunes, valores propios y compartidos con el objetivo de mejorarla. Desde la participación, consiguiendo la excelencia profesional, la integridad en el aprendizaje, criterios

coherentes. Sólo así obtendremos altos niveles de rendimiento. *La cuarta vía* es una propuesta de unir las políticas y el compromiso profesional y de la comunidad escolar en torno a una visión inspiradora y social de prosperidad, oportunidad y creatividad en un mundo de mayor inclusión, seguridad y humanidad, que erradique la injusticia y la inseguridad, restablezca la experiencia e integridad profesionales en nuestras comunidades y sociedades.

Para conseguirlo propone una base sólida de propósitos por parte de todos los implicados, asumir principios de profesionalidad y algunas medidas de cambio que hacen posible lo anterior según mostramos en la tabla 3.1.

TABLA 3.1. LA CUARTA VÍA

Fuente: Hargreaves y Shirley (2012, p. 112).

Seis pilares de propósitos y alianzas que apoyan el cambio
<ul style="list-style-type: none">• <i>Visión inspiradora e inclusiva</i>• <i>Profundo compromiso público</i>• <i>Logros mediante la inversión</i>• <i>Responsabilidad educativa corporativa</i>• <i>Estudiantes como parte del cambio</i>• <i>Enseñanza y aprendizaje conscientes</i>
Tres principios de profesionalidad que conducen el cambio
<ul style="list-style-type: none">• <i>Profesores de alta calidad</i>• <i>Asociaciones positivas y con poder</i>• <i>Comunidades de aprendizaje en vivo</i>
Cuatro catalizadores de coherencia que sostienen el cambio y los mantiene unidos
<ul style="list-style-type: none">• <i>Liderazgo sostenible</i>• <i>Redes integradoras</i>• <i>Responsabilidad por encima de la rendición de cuentas</i>• <i>Diferenciación y diversidad</i>

3.1.3. Valores, creencias, sentido, compromiso, Justicia Social

Dar sentido al proceso educativo, nos lleva a la necesidad de tomar y definir nuevos valores, más coherentes y acordes con las características de nuestro mundo actual, en los que basar nuestras acciones y definir metas educativas creando una identidad desde la que desarrollar un proceso para el cambio y la mejora propio, construyendo una cultura para la transformación, en profundidad y sostenible en el tiempo (Gerver, 2012; Hargreaves, 2003).

Los esfuerzos por cambiar nuestras escuelas deberían partir entonces de un *modelo de mejora socialmente justo*, en el que el cambio se aborde desde una perspectiva amplia y esté dirigido a generar transformaciones significativas en todas las escuelas y por ende, en la sociedad en su conjunto. Un modelo de mejora escolar justo debe pues asumir, velar y defender los principios de equidad y Justicia Social (Acosta, Pastor y Saiz, 2014).

En esta línea, proponemos un cambio educativo desde el enfoque de mejora de sistémica y desde una mirada holística sobre el contexto educativo, procurando reconocer, en primera medida, las severas diferencias o desigualdades entre las escuelas y sus alumnos. Resulta imperativo ofrecer oportunidades de representación para escuchar las necesidades de cada institución, brindándoles espacios de participación genuinos (Fraser y Honneth, 2003) que deriven luego en instancias de colaboración acordemente adaptadas que ayuden a desarrollar nuevas y múltiples oportunidades de acceso al conocimiento en beneficio de sus estudiantes (Bolívar, 20012; Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010). Esta perspectiva de cambio sistémico tiene en cuenta también la compensación de desigualdades entendiéndola como una *redistribución* de recursos tanto materiales como humanos motivada esencialmente por las dificultades extremas a las que están sujetos ciertas instituciones educativas y su respectivo alumnado. Por otra parte, un modelo de mejora socialmente justo que aspire a optimizar, en este caso, la adquisición de competencias básicas, debe retomar la implicancia que éstas tienen a la hora de garantizar una educación más justa. En esta dirección, el propio Bolívar (2008) explica que la calificación de “básicas” alude a que estas competencias deben estar al alcance de todos los alumnos, no solo en términos de acceso y oportunidad educativa, sino porque además aportan cierto valor para todas las personas por igual, independientemente de sus condiciones sociales o culturales. Se trata, en definitiva, de competencias que desde su propio diseño promueven el bienestar personal y el buen funcionamiento de la sociedad, en tanto son imprescindibles para alcanzar la realización personal, la inclusión social y la ciudadanía activa.

La escuela es la unidad básica en educación. De tal forma que una educación ecuánime pasa necesariamente por unas escuelas que trabajen en y para la Justicia Social (Cochran-Smith et al., 2009; Petrou, Angelides y Leigh, 2009). Sin embargo, el término "Justicia Social", en general, pero especialmente aplicado al ámbito educativo se presenta como excesivamente ambiguo y resbaladizo (Griffiths, 2003;

Fazal Rizvi, 1998; Troyna y Vincent, 1995). Así, quizá haya que compartir con Griffiths (2003, p. 55) la idea de pensar "Justicia Social como un verbo"; es decir, un proyecto dinámico, nunca completo, acabado o alcanzado "una vez y para todos", siempre debe estar sujeto a reflexión y mejora.

En coherencia con la filósofa norteamericana Nancy Fraser (2008), entendemos la Justicia Social desde una perspectiva multidimensional conformada por tres dimensiones: Justicia Social como *Redistribución*, como *Reconocimiento* y como *Representación*. A la misma llamaremos el enfoque de las tres "Rs"). Estas tres dimensiones son mutuamente interdependientes, están entrelazadas y se conjugan para la comprensión de la Justicia Social como noción multidimensional y compleja:

- *Justicia Social como Redistribución*. Basada en los planteamientos canónicos de Rawls (1971, 2002) que entiende Justicia Social como distribución -o redistribución- equitativa de bienes primarios. Un concepto que se nutre de los aportes de Aristóteles y sigue con Ulpiano y Tomás de Aquino, pasando por Hegel y Marx, en la idea de "a cada uno según sus necesidades". Es decir, con una meta igualitaria mediante un proceso de desigualdad (dar más a quien por sus condiciones o su situación de partida más lo necesita). Desde esta dimensión, asumimos que las instituciones deben tratar de forma diferente a las personas para compensar "los azares de la naturaleza" que generan desigualdades.
- *Justicia Social como Reconocimiento*. Se entiende como la ausencia de dominación cultural, del no reconocimiento o irrespeto de cualquier persona. Por el contrario, se busca la valoración social y cultural de todos los individuos, así como de los diferentes modos de ser, hacer y pensar (Benhabib, 2006; Fraser y Honneth, 2003; Honneth, 2007; Taylor, 2003; Young, 2000a).
- *Justicia Social entendida como Participación y Representación*. Hace referencia a la creación de las condiciones adecuadas para la plena participación en la vida social de todos, especialmente para aquellos que han sido tradicionalmente excluidos (Fraser, 2008; Young, 2000b).

Como complemento, nos parece especialmente acertada la propuesta de la profesora Iris Marion Young (2000) que define la Justicia Social como la ausencia de opresión en la estructura social y las instituciones. Y concreta este concepto de opresión en cinco dimensiones (las cinco caras de la opresión): explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia.

Si la educación quiere contribuir a la construcción de una sociedad más justa necesita abordar las tres dimensiones de la justicia (las tres “Rs”) tanto en el diseño de las políticas educativas, como en el funcionamiento y organización de las escuelas y en el currículo implementado en las aulas.

En este estudio se asume el concepto de Justicia Social basado también en los planteamientos de Amartya Sen (2010) como redistribución de competencias, que complementa las ideas de Nancy Fraser (2003, 2008), y su defensa del reconocimiento y de la participación como elementos complementarios. De esta forma, distribución, reconocimiento y participación serían la base de nuestra propuesta. La propuesta de Sen de promover una igualdad de capacidades, es decir de aquellas habilidades y potencialidades de ser o hacer, supone estar de acuerdo respecto de cómo asegurar el acceso a los bienes y servicios (*commodities*) que lo hacen posible, al mismo tiempo que los mecanismos y procesos que permiten transformarlos en “estados de ser o hacer”. La educación juega un papel fundamental. Pero reflexionar y promover este tipo de igualdad en una sociedad democrática, supone también reducir la fragmentación y debilitamiento del vínculo social, y en este desafío resulta determinante el reconocimiento y la participación plena e igualitaria de los individuos desde sus particularidades y características culturales de los colectivos, tal como lo propone Fraser. Sólo así se está dando prioridad absoluta a la justicia por sobre cualquier concepción particular del bien a distribuir. Desde esta perspectiva, la justicia es principio y virtud esencial de todas las instituciones sociales y ha de prevalecer sobre otros principios o criterios y a través de ella, regular las desigualdades que permita avanzar hacia sociedades más justas y democráticas.

Para que la escuela, como unidad básica en educación, trabaje *en y para* la Justicia Social necesita repensar, replantear, reformular en sus múltiples facetas de modo que contribuya de forma real a la consecución de una sociedad justa. La investigación se ha centrado en la necesidad de transformar los procesos de enseñanza (p. e. Ayers, Hunt y Quinn, 1998; Baker et al., 2004; Banks, 2004; Bigelow, 1994; Kroll, 2000; Reason, 2005), modificar la formación del profesorado (Cochran-Smith, 2009; Irving, 2010; Nieto, 2010), cambiar el liderazgo (Marshall y Olivia, 2006; Ryan, 2006; Gaetane, Normore, y Brooks, 2008; Murillo, Krichesky, Castro y Hernández Castilla, 2010), pero básicamente de transformar la escuela en su conjunto (Applebaum, 2009; Cochran-Smith et al., 2009; Petrou, Angelides y Leigh, 2009; Stevenson, 2007).

En la misma línea de la teoría de Amartya Sen y su “enfoque de capacidades” para legitimar el aprendizaje de las competencias básicas en las escuelas, Bolívar argumenta que el foco de atención debe estar puesto en lo que la gente es capaz de hacer, es decir, en sus capacidades; de ahí se deduce que la igualdad entre las personas debería por ende medirse a través de las capacidades básicas con las que cuenta cada persona como indicador de su grado de libertad para elegir en la vida. En esta dirección, la igualdad en educación se construye a través de oportunidades educativas equivalentes y por medio de la adquisición de competencias básicas. Desde esta perspectiva, nuestra búsqueda de un *Modelo de Mejora de las competencias básicas desde y para la Justicia Social* pretende optimizar los aprendizajes de todos los alumnos para así mejorar sus oportunidades de vida, buscando que la adquisición de competencias socialmente significativas se constituya en una poderosa herramienta de cambio y transformación social. El término Justicia Social como “verbo”: en constante evolución, que va más allá de Derechos Humanos, Igualdad de Oportunidades (Dubet, 2011), no solo distribución equitativa de bienes, más allá de su existencia sólo dentro de un Estado-Nación (Fraser, 2008; Murillo 2010).

Así partimos de una concepción de las escuelas en su funcionamiento, organización y cultura socialmente justas y que además en su proyección en el contexto en el que están insertar y con la sociedad en general de manera consciente y comprometida fomenten la Justicia Social.

Entendemos el concepto de Justicia Social conformado por tres elementos: Redistribución, Reconocimiento y Representación (o Participación) (Murillo y Hernández-Castilla, 2011) observamos una serie de factores que inciden en la práctica de las escuelas que trabajan desde la Justicia Social (Murillo y Hernández Castilla, 2014).

En las escuelas, la idea de Justicia Social como *Redistribución*, la podemos ver en tres ámbitos: su cultura, el compromiso de todos sus miembros con el proceso de aprendizaje y en cómo se llevan a cabo entre todos.

Según esta concepción, el primer elemento que caracteriza y define las escuelas justas es tener:

1. Una cultura escolar para la Justicia Social.

Esto se concreta según Murillo y Hernández-Castilla (2014) en una cultura caracterizada por ser participativa e inclusiva. Estas escuelas parten de expectativas

altas hacia todos sus estudiantes, profesores, familias y comunidad escolar y de un compromiso con la mejora de la educación y la sociedad. Eso significa que a través de la creación de cauces de participación, de trabajo en equipo, incluyen y atienden a las diferencias para que no sean motivo de discriminación o exclusión, es decir tomando las medidas de compensación necesarias para que todos sus estudiantes tengan las máximas oportunidades de desarrollo y participación.

2. El compromiso de toda la comunidad de aprender

Estas escuelas asumen su práctica educativa desde el planteamiento de que para que los alumnos aprendan es necesario el aprendizaje de todos. Desde la innovación y el desafío que cuenta con el apoyo y la colaboración entre docentes y otras entidades y personas próximas a la escuela.

3. El desarrollo de procesos de enseñanza justos.

Ello implica la consideración de que cuando se persigue el desarrollo integral de los estudiantes, tenemos que atender además de los aspectos cognitivo, afectivos y psicomotor el desarrollo de la *creatividad, su pensamiento crítico y el desarrollo de valores democráticos en la práctica.*

La autoestima y del bienestar de los estudiantes pasan a ser puntos prioritarios a atender, ya que estas escuelas entienden la necesidad de que los estudiantes consigan unas buenas expectativas personales y eso sólo es posible si tienen una autoestima equilibrada lo que también depende de sus relaciones personales.

Atender a la diversidad adaptando la enseñanza a las diferentes características, estilos, expectativas, capacidades, situación previa y necesidades de cada estudiante. Entrar el currículo en las personas contemplando la diversidad, la riqueza cultural, étnica, de género, etc. En sus múltiples potencialidades como agente activo en el cambio de una sociedad.

Desde la consideración de Justicia Social como *Reconocimiento* se nos muestra una escuela que busca un cambio cultural en la sociedad: un cambio de valores que suponga la reevaluación ascendente de las identidades no respetadas o sus productos culturales. De esta forma se reconocen, valoran y respetan las diferencias por género, clase social, cultura, etnia, u orientación sexual. Algunas de las características de las escuelas que trabajan por la Justicia Social partiendo de esta dimensión de reconocimiento según Murillo y Hernández-Castilla (2014) son: Los docentes son conscientes de la necesidad de reconocimiento e inclusión de las diferencias culturales y de la complejidad de este proceso. Por eso se esfuerzan en

crear en la práctica y desde el currículo, momentos de compartir, participar que acerquen al conocimiento y con ello a la comprensión de todos y la valoración de lo que cada cual aporta a la escuela desde su cultura y características personales, familiares, sociales, etc.

Esto implica trabajar desde la consciencia de las consecuencias de sus metas y sus acciones. Estas escuelas organizan su funcionamiento desde un compromiso con la educación y la sociedad que implica en la práctica que desde su funcionamiento interno desarrollan una práctica educativa que se caracteriza por potenciar la colaboración entre escuela y familias buscando y haciendo posible cauces de comunicación desde el respeto, la tolerancia. Practicando y desarrollando el pensamiento crítico y la solidaridad. Sabedores de que sólo así se hará realidad una escuela en la que todos se sientan representados y desde la que pueden reivindicar y tomar medidas para mejorar la educación y la realidad social.

- *Los y las docentes son conscientes de la importancia de las diferencias por clase social, cultura, género y sexualidad, y la complejidad en lo relativo a valoración de sus representaciones y complejas luchas por el reconocimiento que implican.*
- *Se trabaja por construir un currículo multicultural que contribuya a transformar las condiciones sociales, culturales y estructuras institucionales que generan esas representaciones. Se valoran las diferentes tradiciones de conocimiento sin menospreciar ninguna de ellas.*
- *Se fomenta el pensamiento crítico, el razonamiento ético y la denuncia de las situaciones actuales. Como antes decíamos, se pasa de “celebrar la diversidad” a analizarla en su contexto. Se respetan las diferencias pero no se esencializan.*
- *La cultura escolar se fundamenta en la solidaridad en la diferencia. De esta forma, se empodera a los estudiantes analizar y entender los diferentes puntos de vista y los valores diferentes sociales existentes. De manera que se fomenta la idea de interdependencia y de responsabilidad individual y colectiva por la sociedad y su destino.*
- *Se estiman los aspectos culturales, lingüísticos, y las experiencias que los alumnos y las familias traen consigo a la escuela. Se valoran y constituyen un material apreciado para trabajar en la clase.*
- *La estrecha colaboración escuela-hogar es una de las características definitorias. Se trabaja, con humildad y persistencia, por lograr que la escuela y el hogar compartan una misma cultura educativa. Pero no imponiendo la*

superioridad de una sobre otra, sino conociéndose y construyendo juntos. (Murillo y Hernández-Castilla, 2014, p. 22)

Por último y desde la concepción de la Justicia Social como *Participación y Representación*, se entiende que una escuela socialmente justa trabaja para fomentar el compromiso y la participación de toda la comunidad escolar: en el diseño de su currículo, su organización y metodologías empleadas. Como consecuencia la escuela se crea en ella y a su alrededor una cultura de respeto a todos *los estudiantes como personas responsables de su futuro y que participan activamente en su formación, se cuida la participación de todos y todas, fomentando muy especialmente la implicación y representación de colectivos tradicionalmente marginados.*

Su funcionamiento, en general y desde el aula, también se organiza democráticamente, con estrategias de funcionamiento interno y autogestión como las asambleas, donde tienen cabida la gestión de todos los aspectos en los que hay que tomar decisiones relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje, desde el currículum y la metodología hasta a la convivencia (Díaz-Aguado, 2002) y las preocupaciones familiares o sociales (Iglesias et al., 2013):

- La escuela en su organización y funcionamiento se basa en las decisiones de la comunidad escolar en su conjunto: docentes familias, estudiantes, personal no docente. Se potencia que haya reuniones abiertas de forma periódica, de tal forma que no se restrinja a la participación en órganos tales como el consejo escolar o el claustro.
- Se trabaja por conseguir un liderazgo distribuido. Aunque este punto se abordará más adelante, estas escuelas trabajan por fomentar el liderazgo de los docentes y de la comunidad, de tal forma que las decisiones y responsabilidades se reparten y comparten.
- Apertura al entorno es otra de las características. La escuela trabaja con asociaciones locales, potencia el desarrollo de su comunidad, se implica en eventos del barrio, con el barrio y para el barrio...

Nuestro papel como profesionales de la educación es clave en el cambio social. Somos responsables. La educación tiene un enorme poder para reducir o legitimar las desigualdades que implican una situación injusta para muchas personas, es un factor poderoso para cambiar la sociedad. Por esta razón se hace necesario que las

instituciones educativas tengan también entre sus objetivos y sus actuaciones ser socialmente justas, como seña de su calidad.

En este marco, el aprendizaje escolar se concibe como un medio para la formación de ciudadanos críticos que puedan tomar consciencia de las injusticias, de modo que esto les motive a tomar acciones para modificar la realidad que les rodea.

Es indudable que desarrollar este enfoque de mejora requiere de sólidas alianzas entre las escuelas y otros organismos especializados para establecer redes que permitan sostener y difundir esta perspectiva, a la vez que implementar las estrategias necesarias para llevar a cabo cambios profundos, sostenibles y de gran impacto social. Esto significa que los esfuerzos de mejora deben aunarse entre diversas instituciones con un compromiso de mejora compartido, en los que el apoyo y la presión para el cambio encuentren su justo equilibrio. La investigación ya ha demostrado que el aislamiento al que se subsumen diariamente los docentes y sus centros no genera -y de hecho obstaculiza- la implementación eficaz de procesos de cambio (Fernández García y Molina, 2005; Lieberman y Miller, 1984; Little, 1990). Diseñar e implementar programas de innovación en este sentido resulta entonces una tarea obligada para quienes trabajamos incesantemente por una mejora real de la calidad educativa.

En esta dirección, durante los últimos años, particularmente desde la experiencia anglosajona, han surgido numerosas iniciativas y ejemplos de Redes de Aprendizaje (*Learning Networks*) entre Universidades y/o centros educativos destinadas a fomentar importantes mejoras en materia escolar (Lieberman, 2000; Little, 2005; Muijs, 2010; Murillo, 2009). Así, las redes de aprendizaje se han constituido como una estrategia de cambio muy potente que brinda apoyo a los esfuerzos de mejora e innovación, permitiendo la colaboración entre escuelas y/o Universidades (Murillo, 2009). La idea principal que subyace a estos modelos enlaza la importancia de ampliar, por un lado, los recursos con los que cuentan los docentes, y por el otro, el espectro de ideas innovadoras que se hallan en las escuelas y que en muy raras ocasiones circulan por fuera de éstos. Es precisamente en la creación de estas redes (*networking*) donde subyace la base para la transformación del Sistema Educativo (Jackson y Temperley, 2007), puesto que promueven la diseminación de buenas prácticas, a la vez que potencian el desarrollo profesional docente y alientan a la “reculturalización” de las escuelas, hacia la mejora educativa (Hopkins, 2007). Partir de este modelo implica reconocer que el conocimiento necesario para mejorar las prácticas de enseñanza está situado en las propias experiencias cotidianas del

profesorado, y que para alcanzar una mejor comprensión de dicho conocimiento se requiere de reflexiones críticas y socializadas (Vescio, Ross y Adams, 2008).

De lo que se trata, es de encontrar *espacios de trabajo compartidos* pero a la vez rigurosos y sistemáticos, que permitan utilizar la evidencia de la práctica diaria de las escuelas de manera fructífera y responsable. Es en este sentido en el que la Universidad adquiere un rol trascendental como mediadora entre la experiencia práctica de las escuelas y las aportaciones teóricas de la investigación educativa.

En este marco, la innovación adquiere un nuevo sentido, en tanto producto de la confluencia entre la problemática que es propia a la experiencia de aula y las implicancias prácticas que pudieran derivarse, de manera coherente, de la teoría académica que fluye por las instituciones de educación superior y que, a menudo, no llega a las escuelas. Asimismo, y tal como lo plantearon en su momento Jackson y Temperley (2007), las redes de aprendizaje contribuyen además, y de manera fehaciente, al desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje en tanto que:

- Impulsan el rediseño interno requerido para generar CPA en las escuelas.
- Ofrecen un marco para diseñar instancias de colaboración entre las escuelas y sus docentes mediante el intercambio de problemáticas, necesidades y experiencias de innovación.
- Fomentan la identificación de los docentes con un grupo más extenso de profesionales.
- Apoyan la auto-revisión y la reflexión entre pares, utilizando información y teoría que permita elevar los niveles de aprendizaje.
- Generan un proceso de interpretación dinámico para poder evaluar la práctica entre colegas.
- Potencian la indagación como estrategia de reflexión sobre la práctica, procurando que el profesorado puedan analizar su práctica de manera intencional y sistemática, a la vez que conjugar dicho análisis con la teoría procedente del ámbito académico.
- Facilitan el intercambio y las relaciones duraderas entre las escuelas participantes.

- Propician la participación y la implicación de los líderes por fuera de los límites de su propia escuela, en beneficio de toda la red y del Sistema Educativo en su conjunto.
- Asesoran acerca del uso de fondos, así como también ante la construcción de posibles lazos con nuevos agentes (familias, especialistas, ONGDs, etc.), ampliando así la noción de “comunidad”.

En suma, está claro que si queremos alcanzar una verdadera mejora en la calidad de nuestro Sistema Educativo es necesario empezar por hacer las cosas de manera diferente y para eso hay que aprender. Y quienes estamos comprometidos, desde la investigación y la práctica en el aula, en esta misión sabemos que el aprendizaje no es una tarea personal y solitaria, sino colaboración, ayuda y apoyo. Es por ello que en consonancia con las nuevas tendencias en materia de mejora escolar, estamos firmemente convencidos de que el desarrollo de CPA y el establecimiento de Redes de Aprendizaje deben ser estrategias inherentes a todo proyecto de cambio y mejora escolar que pretenda lograr mejores resultados de aprendizaje para todo el alumnado (Krichesky y Murillo, 2011).

En esta línea adquiere sentido generar un modelo de mejora socialmente justo, que apunte a mejorar la adquisición de competencias básicas, y que eventualmente incida en todos y cada una de las escuelas, al Sistema Educativo desde una visión comprometida con la transformación de la sociedad entera (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

3.2. CONSEGUIR UN CAMBIO CULTURAL. NUEVAS FORMAS DE INNOVAR

Una alternativa pedagógica que supere la visión mecanicista y académica de la educación, supone que no podemos cambiar la escuela si no prestamos atención a la cultura escolar (Sergé, 2000). La cultura escolar es determinante en los procesos de cambio, subyace en la práctica educativa y la podemos identificar con los valores y las creencias de los miembros de la Comunidad escolar.

Para cambiar la educación se hace necesario un cambio en profundidad, más allá de una mera reestructuración. Se trata de conseguir una “reculturalización” de las comunidades escolares. Lo más difícil y lo más potenciador, cuando hablamos de innovación, es cambiar los hábitos y creencias de las personas que protagonizan el proceso. Cambiar la práctica es cambiar las concepciones, revisar las culturas

preexistentes en las escuelas (Fullan, 2002a). Dedicar en definitiva tiempo a “hablar de educación” desde los centros educativos. De hecho los esfuerzos de reformas educativas impuestas, que no parten de la cultura de las escuelas, no han tenido los resultados esperados.

Un alto grado de compromiso colectivo de la comunidad, implicación activa y positiva del profesorado, trabajo colaborativo, coordinación y cohesión son indispensables para la mejora de la escuela. Un cambio de visión sobre cómo afrontar los retos actuales de la enseñanza puede ayudar a la escuela en su conjunto. Ante la complejidad de las tareas que se le encomiendan a la escuela obligatoria y las dificultades para introducir cambios se hace indispensable convertir a las escuelas en instituciones que aprenden, capaces de fomentar su capacidad de crear soluciones desde el respeto, el compromiso y su capacidad de aprender a cómo aprender (Bolívar, 2000; Sergé, 1990). El necesario cambio de creencias tiene que pasar por el profesorado, cuantos más mejor, y sin duda cambiará sus aulas, sus acciones en el día a día. Implica un proceso de desarrollo personal sin perder de vista que tiene lugar y tiene en cuenta el contexto social en el que ese encuentra ya que el resultado implicará el cambio de organizaciones a todos los niveles: materiales, metodólogos.

Enfrentarse a lo desconocido con curiosidad, siempre, una vez más. Sólo así entre todos podremos vencer los miedos y las ideas que se mantienen ineficaces, obsoletas.

La escuela debe implicarse en acciones que generen compromiso interno con una mejora continuada. El Sistema Educativo necesita reinventarse, pedir ayuda, dialogar con otros expertos y replantearse pero no como algo puntual sino como una actitud a tomar de constante reflexión y adecuación a las necesidades de las personas para vivir, educar para vivir. Eso implica abandonar algunos pensamientos y comportamientos, modificar las leyes y normativas con la ayuda la aportación y el reconocimiento de la comunidad educativa.

Andy Hargreaves y Dennis Shirley (2012) aportan algunas ideas que pueden aclarar y ayudarnos a cambiar falsas creencias sobre el cambio educativo:

- Las claves para el éxito educativo no se encuentran seguir las necesidades formativas que se plantean en ámbito de los negocios. Solventar la crisis económica en la que nos han sumido de políticas sin control, la cultura del consumo y la especulación no se conseguirá con

los recortes en educación. Más bien ahora más que nunca invertir en formación nos ayudaría a ser más competitivos.

- El endurecimiento de los estándares educativos en busca de resultados, es la tendencia que lleva a deshumanizar el currículum.
- El desarrollo del pensamiento crítico e independiente no tiene nada que ver con políticas educativas basadas en el esfuerzo personal desmesurado, la memorización y los resultados de algunas políticas asiáticas.

Es fundamental que las escuelas desarrollen una cultura que incluya el cambio abriéndose a las nuevas estrategias. Una mirada inclusiva y motivadora en estos tres ámbitos:

1. Cultura escolar y el aprendizaje

Las comunidades que aprenden y se capacitan para gestionar el cambio desde el compromiso con la sociedad y asumen la responsabilidad personal para la sostenibilidad y la Justicia Social, personalizando y profesionalizando el proceso pedagógico, pueden cambiar la cultura, “repensando la escuela” desde nuevos paradigmas invirtiendo en *capacitación profesional*, es decir en: transparencia y trabajo colaborativo. Creciendo en relaciones sociales, creando vínculos entre las personas que hagan los procesos participativos e invirtiendo también en *capital decisorio* que facilite la gestión de la presión externa y la autogestión del propio proceso educativo (Hargreves y Fullan, 2014).

2. Foco en el estudiante, en las personas

Conseguir el aprendizaje de competencias básicas como un derecho de todos. Concienciación y transmisión de aprendizajes y desarrollo de capacidades, personales y sociales a través del aprendizaje, hasta convertirse en grandes comunidades profesionales de aprendizaje más allá de sí mismas a través de las redes de aprendizaje. No sólo hay que desprivatizar las aulas también los centros educativos, proyectándose y retroalimentando el aprendizaje de todos a través de la colaboración con otras entidades, expertos, etc.

3. Liderazgo de todos: distribuido, compartido

Facilitar cauces de reconocimiento, participación y compromiso de todos en un proyecto común mediante un liderazgo distribuido. Desarrollar la iniciativa de cada uno para repartir la responsabilidad y conseguir un liderazgo sostenible que haga

posible desde la incertidumbre, y las dificultades que todo cambio implica, gestionar desde el optimismo, la inteligencia y la creatividad,.

Si los datos demuestran que la escuela favorece a los más favorecidos educativamente por lo que existe una correspondencia entre el nivel educativo de las familias y el rendimiento escolar de los hijos (Feito, 2006), es de suma importancia garantizar una escuela de calidad para todos independientemente de su nivel y apoyar más aquellas escuelas con más dificultades o retos (con mayor inmigración, en contextos desfavorecidos, diversidad del alumnado, etc.).

3.3. PONER EL FOCO EN LAS PERSONAS

Para que todas ellas profesores, alumnos, padres, otras personas que apoyan el proceso educativo, consigan desarrollar el máximo de sus capacidades. Las competencias que necesitamos conseguir para liderar las escuelas no son innatas sino capacidades aprendidas que se pueden resumir en cuatro ámbitos (Goleman et al., 2002):

- La competencia personal: conciencia de sí mismo y autogestión.
- La competencia social: conciencia social y gestión de las relaciones.

Partiendo de que la formación para liderar es pobre en el sistema actual e individualista, alcanzar unos estándares de referencia es importante pero no tienen sentido si no sirven para desenvolverse e influir en el contexto, si no actuamos desde la conciencia sobre nuestra responsabilidad y compromiso con nosotros mismos y con la sociedad y para ello las personas tenemos que afianzar los paradigmas que arman nuestra forma de entender la educación haciendo primero cambios personales y luego intentando el cambio de la comunidad educativa.

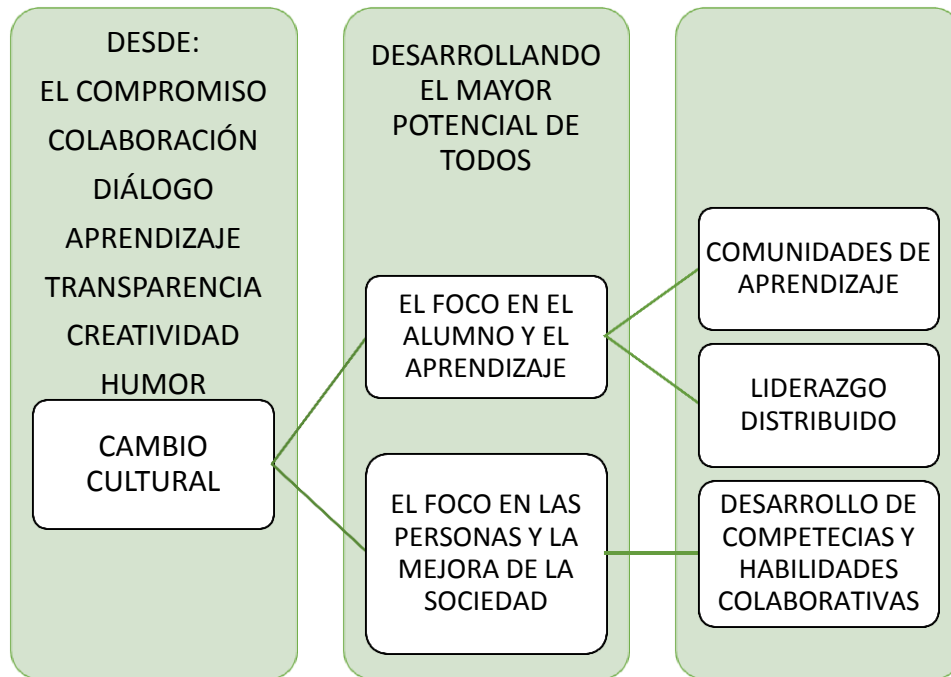


FIGURA 3.2. NUEVAS FORMAS DE INNOVAR

Fuente: Elaboración propia.

3.3.1. Empoderar y compartir el liderazgo para una educación sostenible

Basándose en la visión Goleman sobre las relaciones e inteligencia emocional en líderes y organizaciones, Fullan (2007) afirma que los líderes de las organizaciones eficaces reúnen una serie de características personales que denomina *esperanza u optimismo sin justificación, entusiasmo y energía y sólido sentido moral*:

- Gran inteligencia emocional al construir relaciones.
- Una comprensión dinámica del cambio.
- Compromiso con el intercambio de conocimientos.
- Coherencia para ser creativos al borde del caos.

Los líderes inteligentes emocionalmente son capaces de lidiar y activar el compromiso de sus compañeros en épocas de crisis. Por ello es importante reculturizar y conseguir personas que lideren con mayor inteligencia emocional. La inteligencia emocional del grupo y del individuo se puede educar y pasar a formar parte de una reforma educativa sostenible partiendo del conocimiento de que aquellas personas que han resultado ser líderes más eficaces, no son aquellos que obtienen mejoras puntuales, sino aquellos que son capaces de dejar tras ellos más personas capaces de asumir el liderazgo. Personas capaces de desarrollar el

liderazgo de los demás hasta conseguir una cultura de liderazgo de todos basado en compartir responsabilidades.

Los líderes tienen que ayudar a que produzca una mejora en las condiciones de trabajo y el desarrollo de la profesión de la enseñanza, porque así es como se logra un gran liderazgo para el futuro. Sólo conseguiremos un gran número de Directores de calidad si contamos con un gran número de profesores de calidad, porque es de las filas del profesorado de donde sale el futuro liderazgo. Es un círculo vicioso dado que los líderes sólo pueden profundizar hasta donde su organización se lo permite. (Fullan, 2007, p. 113)

La educación puede y debe cambiar, pero eso no será posible si no cambian las personas que forman las instituciones. Se trata de que indagar en el autoconocimiento, trabajar en equipo con optimismo, dando por hecho que siempre hay posibilidades de mejorar a pesar de la trabas del sistema. La educación para el siglo XXI necesita una transformación personalizada, centrada en los individuos y sus talentos, en sus necesidades y motivaciones para adaptarse al mundo siempre cambiante. El desafío para Richar Gerver (2012), dentro de que “cada escuela es única y cada niño especial” por lo que no existe un modelo único para el nuevo paradigma educativo, aunque sí un planteamiento general que consiste en partir de los contextos reales y tomar medidas útiles, creativas, optimistas, para cada situación poniendo el foco en:

- Los alumnos, sus destrezas personales y no sólo conocimientos estandarizados. Se trataría de que cada individuo encuentre sus talentos y los desarrolle, desde la confianza y el pensamiento creativo.
- La institución, recreándola hasta hacerla propia y “querida”. Personalizarla aprovechando el potencial de alumnos, profesores y miembros de la comunidad escolar. Creando una cultura de colaboración y aprendizaje de todos. Distribuyendo responsabilidades.
- Adaptar los espacios, minimizando restricciones físicas, haciéndolos motivadores, abiertos y flexibles según las necesidades.

El término “comunidades de aprendizaje personalizado” podría ser una propuesta alternativa válida para la mejora de las escuelas en el siglo XXI. El profesorado indaga en las escuelas de éxito y explica como característica común que estas escuelas personalizan la educación: desde la evaluación, las distintas metodologías, con el diseño de experiencias de aprendizaje desafiantes (proyectos comprometidos

con la realidad), convirtiendo a los alumnos en educadores y al profesorado en aprendiz (Hernando, 2012).

- Son escuelas que se expanden a través de la tecnología y a la vez crean “metáforas educativas a través del espacio”.
- Cuentan con la familia y se organizan de manera democrática desde su esencia.
- En estos centros, los estudiantes se ven también como los máximos protagonistas concediendo mucha importancia a su implicación personal en su aprendizaje a través del asesoramiento del profesorado.
- Los espacios en estas escuelas son una metáfora del aprendizaje, animan y hacen posible la participación, al trabajo colaborativo a las metodologías activas.

Todos los rincones de la escuela pueden rediseñarse para representar una función educativa y pueden convertirse en lugares de aprendizaje. Los espacios que dan evidencias reales de aprendizaje son un logro importante para las escuelas (rincones para el trabajo personal, para pensar o estudiar, para reunirse y trabajar en equipo, para exponer las producciones, informativos, para crear, etc.). Los espacios educan, para eso hay que adaptarlos a los fines que buscamos: diversificarlos y enriquecerlos una vez más desde la necesidad y con inteligencia o creatividad.

Ser conscientes y buscar la mejora educativa (Freire, 2002) requiere una gran dosis de optimismo, pensamiento positivo y humor, sobre todo en aquellas escuelas más vulnerables (Escudero, 2013). Confianza en la capacidad de autogestión, de crecimiento constante en capacitación para la mejora, partir del autoconocimiento, de una imagen propia sobre potencialidades y necesidades, o sobre el propio poder para mejorar, creando un autoconcepto positivo y confianza en las mejores expectativas. El profesor de Secundaria Carlos González (2011), lo llama sabiduría, empoderamiento.

Otra escuela es posible afirma Rafael Feito (2006) y propone apostar por una escuela de calidad democrática, como opción válida capaz de responder a los retos de la nueva sociedad, que enfocada en los estudiantes y a sus profesores desarrolla el pensamiento crítico y la participación activa de toda la Comunidad escolar en la marcha y el desarrollo de su escuela.

La escuela no sólo se enfrenta enormes retos en la actualidad: sociales, de comunicación, de inclusión de minorías étnicas, entre otros; además se encuentra con un profesorado instalado en la inmovilidad y con una formación inicial que deja mucho que desear tanto en Primaria como en Secundaria por distintas razones. En Primaria la carencia está más centrada en un problema de contenidos y en Educación Secundaria es una cuestión de formación pedagógica o metodología para impartir las clases. Ya no sirve ese profesor que da su clase magistralmente frente a un alumno que debe estar pasivo escuchando y memorizar, esa escuela ya no es válida, necesitamos una escuela que forme personas creativas que piensen e interpreten el mundo. Para que la escuela sea democrática ha de cumplir tres requisitos:

1. En la educación obligatoria debe organizarse de tal manera que se creen condiciones que garanticen una educación de calidad para todos sin que bajen los niveles.
2. La vida en las aulas debe democratizarse por lo que habrá que moverse en torno a la persona que aprende y no como hasta ahora la persona que enseña de manera que la persona que aprende lo haga para la vida y salga de la escuela con una capacidad crítica que le permita seguir aprendiendo a lo largo de su vida.
3. Para ello la enseñanza debe estar basada en las inquietudes de los conocimientos previos de los niños en la relación de conocimientos, en aprendizajes relevantes.

La participación, la no exclusión de; profesorado, alumnos y familias en la gestión de la escuela asegura a sus alumnos las herramientas necesarias para seguir avanzando y profundizando en los aprendizajes a lo largo de toda la vida (Feito, 2006).

Ante el planteamiento de que nos encontramos en un círculo sin salida en el que el cambio es imposible si nos falta una fuerza social, acompañada de una postura política comprometida que transformase la enseñanza, el profesor González Pérez (2011) ofrece una alternativa: que el cambio tenga lugar desde otra perspectiva, vertical, dice, “el círculo no hace falta romperlo tan solo abrirlo a otra dimensión, vertical, convirtiéndolo en espiral” y dejarlo crecer.

La determinación de un solo profesor puede ser el germen de esta fuerza social que hoy no sentimos. (González-Pérez, 2011, p. 8)

Según este profesor, los requisitos necesarios para ser un buen maestro, un maestro integral, pasan porque: el docente desarrolle trabajo personal que lo dote de un autoconcepto positivo de sí mismo (ya que no se puede ayudar incondicionalmente desde el victimismo).

Según este planteamiento, la autoestima es la base del valor democrático, ya que desde un plano de igualdad permite contar con la diversidad. El papel del profesorado es ayudar a los alumnos a descubrir esas potencialidades y creer en ellas para aprender desde la escuela para la vida. Para ello se deberían enfocar las materias de manera interdisciplinar y no como estamentos estancos, además es imprescindible que cada cual encuentre su identidad y la forma de alcanzar sus intereses, enseñantes y aprendices. Tener una actitud confiada positiva y amorosa hacia la vida sin reservas, condición que considera indispensable para el que pretende preparar para ella a sus estudiantes.

La escuela debería ser un ejemplo de democracia en su discurrir diario para lo que es necesario que el profesorado confíe, en que de acuerdo con las cualidades que cada estudiante posee se vayan haciendo responsables y protagonistas de su aprendizaje y creciendo como personas (son muchos los caminos para afrontar la vida y las formas de aprender). Es necesario confiar, tener altas expectativas y basar la autoridad de los docentes en esa confianza. Si no contamos con la opinión de los alumnos no sabremos el punto desde el que partir. Por esta razón las clases participativas permiten que el alumno se sienta parte del proceso educativo y eso en sí es una motivación. Los docentes pueden elegir sentir la realidad educativa que les ocupa, como oportunidad de desarrollo personal a la vez que de establecer relaciones de calidad y amor sincero hacia los alumnos. Por estas razones es tan importante buscar metodologías, estrategias para provocar el que se cada cual desarrolle todo su potencial, autoconocimiento y confianza en sus capacidades.

3.3.2. El alumno: reconocimiento, detección y atención a sus necesidades e inclusión

El profesorado que habla a unos niños que escuchan, toman notas y repiten no tiene sentido. Pensar y sentir (Goleman, 1996, 2012) son las dos funciones de la mente. Hargreaves (2003) planteaba “enseñar más allá de la economía y el conocimiento significa desarrollar valores y las emociones de la personalidad de los jóvenes; dar especial énfasis al aprendizaje emocional además del aprendizaje cognitivo.

La sociedad del conocimiento nos lleva a una necesidad de prepararnos para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, para el cambio permanente. Juan Carlos Tedesco (1995) señala que los trabajadores de las empresas en el futuro serán capaces de realizar tres tareas: identificación, solución de problemas y definición de estrategias. Tareas que exigen el desarrollo de la capacidad de abstracción, de pensamiento sistémico, aprender a experimentar y a trabajar en equipo, a comunicar información y a buscar consenso.

Feito (2006) plantea que el estudio debe ser útil, divertido y aplicado a la realidad. Aporta el ejemplo de otra escuela posible, en el de la profesora Cecilia Braslavsky (2004) describe las que para ella son las siete actividades básicas para realizar con sus alumnos, ejemplos de actividades funcionales y significativas: leer un libro completo cada semana, hacer una encuesta procesarla e interpretarla, estudiar un tema social emergente por mes, habituarse a las nuevas tecnologías e incorporarlo en el trabajo, asistir a un espectáculo audiovisual como el cine y después dialogar sobre él, llevar a cabo una actividad solidaria y evaluarla, identificar y resolver un problema real, propio, de forma conjunta. En definitiva tareas para aprender a aprender, con ellas los aprendizajes que deben estar unidos a los intereses que tiene el individuo, lo que ayudará a capacitar a los alumnos a construir su propio criterio, desde un aprendizaje activo autónomo. En opinión de este autor, ante la llegada inminente de en la inmigración y de la población más en desventaja a la educación obligatoria el profesorado ha de cambiar su rol y convertirse en un gestor de conocimientos. Reflexiona desde la perspectiva de que “la escuela debe ser una institución en la que las diferencias de clase, género o de etnia no deben traducirse en desigualdades sino en fuente de riqueza para todos.

Desde este enfoque se contempla la diversidad como parte de la riqueza de la educación. Se trataría de garantizar educación de calidad sin rebajar los niveles pero con la suficiente flexibilidad como para que todos los alumnos se sientan representados y atendidos, donde se contemplen los puntos de partida, y las singularidades; una enseñanza centrada en la persona que aprende, capaz de contemplar sus inquietudes, y crear condiciones para que pueda desarrollar su aprendizaje a la vez que su pensamiento crítico. De manera que además de personas capaces de encontrar un empleo deberían salir de la escuela personas proactivas que desde la convivencia participativa mejoren las condiciones de todos, capacitadas para aprender a lo largo de toda su vida, crear conocimiento por sí

mismas, como parte de su desarrollo personal, conectando con su creatividad (Feito, 2006).

En este punto tenemos que pararnos sobre lo que creemos es un factor determinante para el éxito escolar: el autoconcepto académico que está relacionado con la personalidad, la conducta y la motivación.

Atender en el aula a la promoción de autoconceptos académicos adecuados, evitar el desarrollo de patrones motivacionales desadaptativos y la enseñanza de las estrategias de autorregulación del aprendizaje son los caminos por los que se puede potenciar el éxito escolar (González y Tourón, 1992, p. 425)

Las conclusiones de la investigación (Gonzalez y Touron 1992) en las que nos basamos para las siguientes reflexiones, apuntan hacia dos importantes y valiosas metas educativas que todo profesor debe alentar: la promoción del aprendizaje autorregulado y los sentimientos de autovalía de los estudiantes. Según este estudio, la intervención educativa debería conseguir:

- Que el alumno se convierta en protagonista de su aprendizaje, lo que nos lleva a poner en práctica lo que se ha llamado *currículum reflexivo*, que enseña a los estudiantes a aprender a aprender o lo que es lo mismo, a pensar estratégicamente.
- Buscar mecanismos para fomentar autoconceptos altos de competencia y favorecer la motivación intrínseca de los estudiantes.

Con los resultados de nuestro test hemos podido constatar como a medida que avanza la escolaridad el autoconcepto académico de nuestros alumnos disminuye. Las investigaciones detectan que el autoconcepto y concretamente las percepciones de competencia o auto eficacia juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje determinando la motivación y su rendimiento.

Según este estudio las directrices para autorregular el aprendizaje, y sostenimiento de la autoestima serían las siguientes:

1. Desarrollo de capacidades de aprender a aprender. Enseñanza de estrategias de autorregulación del aprendizaje

Tareas como ensayos, proyectos, resolución de problemas permiten practicar estrategias metodológicas como: planificar, definir objetivos, enunciar hipótesis, enmarcar el problema, investigar, tomar decisiones sobre dónde cómo buscar información, datos relevantes, autoevaluar el proceso o los resultados.

Para lo que se hace necesaria una situación de diálogo entre el estudiante y el profesorado donde el objetivo es enseñar y aprender conjuntamente a pensar. Conseguir que los alumnos se sientan agentes con capacidad de controlar y dar respuesta a las demandas escolares, orientarlos a la búsqueda de medios afrontar con éxito las tareas y superar el fracaso. Debemos sostener la teoría de la superación: el fracaso académico se vence con esfuerzo, lo que está desvinculado de la competencia personal. Así conseguiremos mayor interés por mejorar en el alumno su proceso de aprendizaje y a la vez promover los sentimientos de autovalía.

2. Proponer en cada unidad didáctica, metas de aprendizaje u objetivos que se caractericen por su proximidad especificidad y nivel óptimo de dificultad

Definir los objetivos y los criterios de evaluación o meta, (qué es exactamente lo que se pide para alcanzar la meta: cómo realizar la tarea con éxito) en términos claros, próximos, específicos y con nivel óptimo de dificultad, tan próximo como para sostener el esfuerzo (que el reto sea motivador).

La autoevaluación de la tarea ayuda también al desarrollo de la autorregulación ya que implica la autoobservación y ayuda tomar conciencia sobre las capacidades personales y los aspectos donde debo mejorar. Enfocando el error o fracaso como una oportunidad de aprendizaje.

3. Atención al proceso de aprendizaje. La evaluación formativa eje central de la ayuda educativa

La evaluación formativa evita el miedo de los estudiantes al fracaso y ayuda a transmitir la teoría de la inteligencia como algo mejorable, creciente. Guía y orienta la formación de los alumnos, implica *feedback* individualizado, ayuda a los estudiantes a autorregular su aprendizaje ya que le ofrece información de su propio proceso. Las dificultades permiten el progreso, el autocontrol surge cuando el sujeto tiene necesidad de resolver un conflicto, enfrentarse a las dificultades. Los errores hay que usarlos constructivamente. Es necesario dedicar más tiempo a esta evaluación que al cálculo (qué has hecho bien, mal y cómo puedes mejorar). Ayuda también a la detección de dificultades, a la creación del autoconcepto.

Para conseguirlo los docentes pueden ayudarse con: tutorías entre compañeros, nuevas tecnologías o materiales clave a los que el alumno debe acceder para resolver algunos problemas.

4. El profesorado con su conducta y actuación debe transmitir a sus estudiantes la idea de que son valiosos y capaces de aprender

Debemos confiar como profesores en nuestra capacidad para influir en aprendizaje y motivación de los estudiantes. Debemos diseñar contextos, modelos de instrucción y formas de actuar que permitan a todos los estudiantes alcanzar los objetivos independientemente de las diferencias. El profesorado que proporcionan a los alumnos información de las metas y modos de alcanzarlas y además apoyo emocional, y facilitan la relación interpersonal, incrementan la percepción de control personal en los alumnos y su implicación motivacional en las tareas de aprendizaje consiguiendo que desarrollen una teoría incremental de la inteligencia y se orienten hacia metas de aprendizaje.

Cuando un profesor asume que su principal función es facilitar y guiar el aprendizaje de sus alumnos, más que ser dispensador de recompensas y castigos o evaluador de los resultados y cree que los estudiantes con su ayuda pueden llegar a autorregular su aprendizaje es posible que adopte estilos de enseñanza que hagan sentirse a los estudiantes valiosos y agentes con control sobre sus vidas. En este sentido el profesorado tiene una gran responsabilidad como modificador cognitivo, modificador de autoconcepto y modificador de la motivación y de la conducta del rendimiento de los estudiantes.

5. Crear ambiente de clase que favorezcan la cooperación entre los alumnos

El trabajo cooperativo, según muestran las investigaciones favorece la implicación cognitiva y motivacional de los estudiantes. La autogestión de la clase, la implicación en el proceso educativo crea responsabilidades y lazos afectivos, proporciona oportunidades de mostrar capacidades, conocimientos, destrezas que no siempre son las más valoradas académicamente pero que sin duda merecen reconocimiento y son indisolubles y potenciadoras del desarrollo personal de los alumnos.

6. Desarrollar poco a poco la autonomía en el aprendizaje y la orientación de los estudiantes hacia distintos niveles de autodomínio

Favorecer cierto margen de autonomía, ayudar a los estudiantes a ponerse sus propias metas, hace que pongamos en juego la autoestima, la percepción el control personal, la responsabilidad, la creatividad y la motivación. La investigación demuestra que se produce un declive en la motivación intrínseca y la motivación de los estudiantes en Secundaria. En esta etapa descienden las oportunidades de

autonomía y decisión, aumentado el control del profesorado. Esto es una contradicción con las necesidades de autonomía, con su mayor capacidad de auto desarrollarse, con su capacidad de tomar decisiones y autodirigirse.

La cuestión que viene ahora es la de si respondemos a estas necesidades. Nuestro reto en este momento es encontrar pautas de actuación en el medio escolar dirigidas a estimular en los alumnos su deseo y su capacidad de aprender, como por ejemplo:

- Altas expectativas.
- Currículum significativo, integrado en la vida, interdisciplinar, motivador hacia el estudio como una actitud para la vida.
- Autoevaluación o evaluación formativa para la detección y solución de los puntos débiles.
- Desarrollo de la autonomía y responsabilidad, que harán posible el protagonismo en su aprendizaje y la consecución de un autoconcepto optimista con respecto a las expectativas como futuros estudiantes.

La mayor o menor implicación de los estudiantes en su proceso de enseñanza aprendizaje, determina sin duda su grado de implicación con su entorno. El estilo organizativo del centro educativo afecta al trabajo del profesorado, y este, a su vez, repercute en el rendimiento e implicación de sus estudiantes. Según han podido comprobar Ros, Goikoetxea, Gairín y Lekue (2012) en un estudio realizado con alumnado de Primaria y Secundaria, estos factores varían de las escuelas públicas a las concertadas y a las cooperativas, y son estas últimas las que salen mejor paradas. Según dicho estudio a mayor desarrollo organizacional, mayor implicación. Según los resultados, el desarrollo organizacional es mayor en la cooperativa que en los centros concertados, y los centros públicos se encuentran en una situación intermedia. En los centros donde se colabora más también hay mayor aprendizaje que repercute en la organización y la capacidad de autogestión.

Según esta investigación hay que hacer un trabajo claro con los alumnos de la escuela pública, que tienen una implicación menor. También concluye que la implicación es mayor en las chicas que en los chicos, y en ambos casos baja con la edad, sobre todo en niveles de Secundaria y Bachillerato.

Partiendo de la hipótesis de que a mayor desarrollo organizacional, mayor y mejor es el trabajo del profesorado, y por ende, mayor la implicación del alumnado los

resultados indican que habría que tratar mejor el trabajo del profesorado y su implicación.

La experiencia de participación potencia en el estudiante su motivación y aprendizaje. El problema está cuando los alumnos no se plantean la enseñanza cómo su responsabilidad y su logro, y se desmotivan. La baja autoestima hace que nuestros alumnos a veces se nieguen a sí mismos diciendo que no saben, que no pueden, caen en el victimismo, lo mismo que algunos profesores. Es necesario cambiar este enfoque y concebir las carencias como un reto de superación, de aprendizaje. La diversidad como una riqueza que nos permite intercambiar conocimientos de todo tipo: sentimientos, ideas, objetos, creencias, cultura...

Empoderar a nuestros alumnos necesita que enfoquemos su autoconocimiento: ayudarles a reconocer sus capacidades y sus retos para que ellos empiecen a tomar las riendas de su aprendizaje. Confiar en ellos y ayudarles y apoyarles en ese trabajo personal. Comentaba Vicente Ferrer que lo más difícil de conseguir con los descastados de Anantipur no fue lograr recaudar el dinero para que mejorasen su vida, sino sus propias creencias limitantes (la verdadera cárcel no eran las condiciones sociales heredadas sino su interpretación sobre las expectativas que tenían). Esto mismo sucede con profesores y alumnos que sin duda tienen que recuperar el desprestigio de algunas formas de enseñar basadas en creencias que limitan o los anulan.

Cuando conseguimos escuchar a los alumnos, su sabiduría, nos sorprende, ellos nos están dando pistas constantemente:

Para ser profesor no sólo te tiene que gustar la Física o la Lengua, tienen que gustarte tus alumnos, porque hay profesores que se enfadan cuando no nos salen las cosas y yo digo: ¡no te enfades, ayúdame! (R. 2014, alumna de 16 años)

3.3.3. La profesionalización de la tarea docente

La relación entre docencia y Universidad está marcada en ocasiones por la falta cultura profesional (Feito, 2006). La tarea docente implica la revisión constante de sus visiones, argumentos y concepciones. El profesorado que cambia su rol para pasar a convertirse en un gestor de conocimientos también puede actuar como científico en la tarea de aprender a enseñar. Esto reforzaría su capacidad de juicio para defender, explicar sus acciones y lo haría menos vulnerables ante la opinión pública.

Los sistemas educativos además de objetivos y contenidos cognitivos deben incluir metas de tipo social y emocional en el aprendizaje de sus estudiantes.

Hargreaves junto con otros expertos (2001) realizan un estudio para sacar conclusiones desde la experiencia de la puesta en práctica de las propuestas de reformas educativas (currículum integrado, evaluación) en un grupo de escuelas (veinte profesores, alumnos de 12 a 14 años. Toronto, Canadá). Analizan cómo influyen los cambios en la práctica, la complejidad y necesidades que conlleva, tiempo, apoyo, las demandas emocionales que pone en juego, etc. Como conclusión muestran algunas estrategias que podrían ayudar para conseguir el éxito y la continuidad en el tiempo de las reformas. Este trabajo demostró que la conexión emocional con los estudiantes era un elemento determinante para el éxito de llevar a buen término las innovaciones o propuesta de las reformas. Las profesoras valoraron la necesidad de crear vínculos afectivos con sus alumnos y de educarlos como seres afectivos y sociales además de intelectuales, y demostraron como los resultados de su actuación así como las decisiones que tomaban, su planificación y en general el éxito de sus interacciones dependían de la calidad de esta relación y ambos aspectos se iban influyendo. También la conexión educativa y social se vio como la que permitía el desarrollo del pensamiento y actitud crítica. Resultando relevante también el grado de compromiso del profesorado, con las mismas.

Algunas conclusiones de este estudio de casos con respecto al rol docente fueron que apoyar y sostener el cambio implicaría:

a) Apoyar al profesorado

Desde los recursos, las políticas y la formación. También apuntaban que las estructuras escolares debían rediseñarse para que hacer posibles estas relaciones realizando algunos cambios como: planificar clases de mayor duración, programar mediante bloques troncales, compartir un seguimiento de los alumnos entre profesores de un curso al siguiente, etc. También destacan la importancia de enfocar el trabajo intelectual y afectivo, dando más flexibilidad y apoyo en su al trabajo colaborativo con otros docentes, descargando su tarea de dogmatismo y haciéndola más gratificante. Los docentes de la muestra consideraron áreas principales, influyentes, importantes para implementar las reformas, para el cambio: las estructuras escolares, horarios, materias, distribución de espacios, organización, trabajo colaborativo y aislamiento, entre otras. Por último destacar que hay que tener en cuenta que este cambio de estructuras que antes se describe,

concluye el estudio, no debe ser impuesto sino que debe surgir de la propia necesidad del profesorado, de sus convicciones e iniciativas pedagógicas.

b) Apostar por una cultura docente de colaboración

Lo que depende también de la existencia de un liderazgo docente cualificado. En una educación para el cambio ya se planteaba la necesidad de contactos más sólidos, colaboraciones más estrechas en los niveles y etapas entre el profesorado, para ofrecer un programa educativo más coherente (Hargreaves et al., 1996).

c) Un marco político lo suficientemente flexible

Que permita encontrar a cada escuela su propia coherencia contemplando la necesidad de contemplar otros aprendizajes, como el emocional y relacional que necesita un alto grado de autogestión de las escuelas para crear relaciones sólidas y personas fortalecidas para desarrollar su trabajo intelectual. Cuando se definen los objetivos y resultados esperados hay que dejar un margen importante al desarrollo de estas relaciones afectivas que se establecen entre profesor y alumnos. Así se pone en juego *algo más que el hecho de que el profesorado se convierta en profesionales concienzudos y reflexivos. La optimización de la docencia supone también el trabajo emocional.*

d) Mejorar la formación permanente del profesorado

Las posibilidades más potentes de formación se dan en el propio ámbito docente: la planificación conjunta, interdisciplinar dentro del ámbito escolar resulta muy enriquecedora y eficaz para mejorar el aprendizaje pedagógico entre docentes. Sin embargo no se contempla la coordinación de forma sistemática en la jornada escolar, el que los propios docentes cuenten con espacios y tiempos para poner en común sus reflexiones sobre la puesta en práctica puedan organizar sus materias de manera coordinada. Se apunta hacia un grado de libertad profesional que permita el pleno desarrollo del profesorado y el desarrollo de un liderazgo extendido a todos los docentes que garantice la continuidad del entusiasmo para el cambio. En este estudio (Hargreaves, 2001) el profesorado por su parte dio mayor valor a tres tipos de liderazgo por parte de la dirección:

1. Intelectual: analizando y facilitando las políticas educativas.
2. Cultural y emocional: promoviendo cultura de colaboración y arriesgando.
3. Estratégico: facilitando recursos humanos y materiales.

Entre las modalidades de apoyo que el profesorado vio necesarias destacan: el tiempo para planificar dentro de la jornada escolar, oportunidades para trabajar con otros colegas, planificación globalizada y no por asignaturas, visitas para ver prácticas ejemplares en otras escuelas, formación en el puesto de trabajo, asesoramiento profesional, apoyo emocional, políticas que les dejen margen para buscar las mejores estrategias con sus estudiantes.

A menudo todo lo expuesto anteriormente no se contempla en la práctica educativa, por lo que la continuidad y generalización del cambio educativo se ve amenazada (Hargreaves y Fink, 2000). Aprender a cambiar requiere un enorme esfuerzo intelectual y el profesorado necesitará invertir mucho tiempo, dentro y fuera de la jornada escolar, para reflexionar sobre la manera de llevar a cabo los complejos cambios curriculares, individualmente o con sus colegas. Se necesita apoyo y consejo por parte del personal pertinente y por los Equipos Directivos para poder orientarse dentro del largo y costoso proceso de mejora y dar sentido a las reformas. No olvidemos que es indispensable el apoyo emocional, la confianza, la cooperación entre compañeros, líderes, autoridades administrativas y padres y alumnos.

Un liderazgo pedagógico para el cambio educativo implica cambios importantes. Pero también los profesores en sus aulas pueden y deben contribuir llevando a cabo sus pequeñas revoluciones, poniendo en práctica medidas metodológicas, prácticas que su intuición, sensibilidad, experiencia y estudio le muestran como posibles caminos para transformar la realidad educativa. Son ellos los más competentes para intentar el éxito pedagógico y lo hacen en muchas ocasiones aunque sólo algunas propuestas llegan a conocerse a nivel más general e incluso a seguirse e implantarse por otros profesores. Recordemos algunas muy conocidas como: (Montessori (1870-1952), Freire (1921-1997), Dewey (1859-1952) Freinet (1896-1966). Son estas pequeñas revoluciones lo que nos hará pasar de la crisis a la revolución educativa (Acaso, 2001b).

a) Los docentes y su responsabilidad

Los enseñantes se convierten en la oportunidad real, a veces la única, que el alumno tiene de obtener una educación de calidad, objetivo fundamental de su actuación, que da sentido y poder verdadero a su labor. Por lo que se convierte en su responsabilidad hacer todo lo que esté en sus manos para asegurar que todos sus alumnos puedan recibir la atención que necesitan. En este sentido es lícito que desde la docencia se reivindique a Administraciones, Directores e Inspectores, e

incluso a su propio claustro de profesores los recursos que necesiten. Además es cuestión de tener una postura clara, contundente en la búsqueda de estrategias y soluciones transformadoras (Hernando, 2012)

b) Cambiar la concepción del conocimiento

Sin duda hay que pasar de la memorización a buscar la comprensión a través del pensamiento crítico y creativo. El desarrollo de la inteligencia será mayor y los aprendizajes más significativos y funcionales. Esto implicaría concebir el aprendizaje desde la perspectiva de los que aprenden, y exigiría una práctica pedagógica diversificada, amplia, y variada que permitiera aprender de un modo placentero integrador y también riguroso y científico. Cuando damos clase todos aprendemos profesores y alumnos si somos capaces de convertir el aprendizaje en investigación y creación (Acaso, 2011, 2013).

c) Planificar, programar, significa personalizar los planes de estudio

Pensando en las personas concretas a las que va dirigido y sus características. Programar no es sólo hacer el cuadro horario. Lo grave es que nadie se sienta responsable del aprendizaje y el desarrollo global y personalizado de cada uno de los alumnos, que no asuma la responsabilidad de hacer su seguimiento y ayudarle a reflexionar implicándose y tomando decisiones para mejorar su nivel de aprendizaje. Tutorizar a los alumnos es una tarea necesaria, indispensable que tiene enormes repercusiones personales y académicas si se hace con sentido común y dedicación. A menudo tenemos estudiantes de Secundaria que no han tenido ni oportunidad para pensar en su futuro de la mano de sus profesores. Actualmente se han reducido las horas de tutoría en Secundaria y se tiende a prescindir de los Orientadores quitándole importancia a esa importante tarea de orientar a los alumnos. Debemos superar la concepción gestiona de la Pedagogía.

d) La desprivatización de las aulas

El aislamiento del profesorado en su aula, una falsa idea de respeto que lleva a creer en la falsa creencia sobre el derecho que tienen los docentes de no dar cuenta de lo que enseña y cómo lo enseña. Al contrario para aprender y mejorar es necesario poner en cuestionamiento el propio conocimiento y estrategias utilizadas, compartirla para mejorarlas. “Ver” a otros profesores en acción para debatir sobre los pros y los contras de sus actuaciones da lugar a el aprendizaje entre iguales, en un constante replantearse las concepciones pedagógicas de los involucrados en el proceso educativo (Murillo y Duk, 2014).

e) Una evaluación competente que oriente el proceso educativo en términos de aprendizaje y no al resultado

Que permita el análisis de los datos y la actuación a partir de ellos, que sirva para mejorar los resultados. Usar las evaluaciones externas como guía, nos llevará al desastre ya que implica que a la hora de la verdad el prestigio y seguridad de los docentes va a depender de los resultados de los alumnos y sus consecuencias en la práctica son que los alumnos con más potencial no recibirán ayuda, puesto que “pueden solos”, los de muy bajo nivel acaban abandonado si no se les ayuda oportunamente y quedan los de nivel medio que son los sirven para las pruebas. Por eso opinamos que es un error, dar cuentas sin objetivos formativos o para apoyar la búsqueda de soluciones.

Sería deseable que la evaluación de nuestros alumnos consiguiéramos convertirla en autoevaluación lo que significaría que hemos sido capaces de motivarlos y que nos preocupan los resultados y los progresos de cada uno en lugar de las calificaciones impersonales. En Primaria hay experiencias de Colegios que demuestran que la autogestión en el aula y el compromiso con sus familias y su contexto es posible; y el mejor ejemplo quizá sea el CP Palomeras Bajas de Madrid (Lara y Bastida 1982, Lara 2004). En la Universidad también hay intentos innovadores que buscan este tipo de evaluación formativa (Acaso, 2011).

Un fracaso de nuestro Sistema Educativo es que no cuente con un grupo de centros educativos que sean talleres de diseño de “organizar nuevas maneras de organizar”, como mesas de diseño de cómo hacer las cosas de otra manera.

3.3.4. Las familias y la Justicia Social

La participación en los Consejos Escolares de las familias en muchas ocasiones es bastante pasiva, en general no están preparadas para actuar de una manera más significativa por lo que hay que insistir en desarrollar un funcionamiento democrático en las escuelas que hagan de las personas agentes participativos: que tanto profesores como alumnos como padres tengan un papel activo en las escuelas (Feito, 2006).

En los centros educativos con más desventaja social también hay que poner en marcha medidas extraordinarias para ayudar a las familias a acercarse a la escuela, en ocasiones asumiendo la preparación o el concierto con otras entidades para realizar planes de apoyo, enseñanza, o ayuda social ya que no es posible intentar

mejorar la educación de los alumnos si ignoramos y no damos respuesta a las necesidades de su contexto social y familiar. Necesitarán otro tipo de especialistas como los asistentes sociales. Ellos mejor que nadie conocen sus necesidades. Según esta tesis el objetivo sería conseguir que estas escuelas adquirieran capacidades para realizar los cambios necesarios desde el compromiso con sus estudiantes y su contexto, con la sociedad (Lara, 2004), capacitarse para conseguir ser eficaces, enseñando y aprendiendo desde la cooperación, educando desde valores democráticos (Díaz-Aguado, 2005).

Qué se ha de enseñar en las escuelas es todavía un debate pendiente de toda la sociedad. Cómo avanzar hacia un modelo de Escuela Pública: democrática, coeducativa, científica, laica, plural, crítica, compensadora de desigualdades sigue siendo una tarea pendiente (Llorente, 2013).

3.4. CONVERTIR LAS ESCUELAS EN "COMUNIDADES DE APRENDIZAJE"

El profesor Joaquín Gairín (2004) plantea que las organizaciones no solo pueden aprender, sino que es necesario que lo hagan para que una comunidad escolar salga adelante. El mayor problema teórico práctico será justificar el deber que tienen las organizaciones de aprender y la forma como deben hacerlo.

Las primeras investigaciones que relacionaban la colaboración docente con la eficacia y la mejora escolar son muy recientes (Harris y Jones, 2010; Krichesky, 2013). Las nociones de "comunidad profesional", "cultura escolar colaborativa" y redes de aprendizaje comienzan a cobrar fuerza. La investigación demuestra como constante, en aquellas instituciones que consiguen cambios eficaces o buenos resultados en los aprendizajes, la existencia de comunidades escolares sólidas, con un elevado nivel de colaboración entre los docentes, potenciadoras del buen clima escolar, con tendencia a la desprivatización de las aulas, compartir dificultades y abiertas a las innovaciones (Murillo y Krichesky, 2014).

El aprendizaje de una comunidad educativa implica:

- Contar con el talento personal, en el sentido de capacidad creativa y proactiva, de aprendizaje expandido a la comunidad.
- Aprender del equipo. Pensar juntos, desde el diálogo. Si se quiere cambiar un Sistema Educativo, antes de cambiar las normas, se hace partir de la forma en que las personas que lo conforman piensan y actúan: Los

modelos mentales y las interrelaciones entre las distintas partes del Sistema Educativo (profesores, alumnos, Administración, comunidad). Analizar los modelos mentales, revisando y compartiendo las creencias e imágenes generacionales por medio del diálogo.

- Construir visiones compartidas de futuro. Esto hace que los implicados en el proceso de enseñanza tengan mayor grado de conciencia, de compromiso, de motivación hacia y el desarrollo de sus capacidades o el aprendizaje. Esta idea de visión compartida debería hacerse extensible a la Administración. La implicación de las personas que forman parte del proceso de enseñanza, su reconocimiento, desde una mirada de respeto y la honestidad sería lo deseable para empezar a transformar las concepciones que tenemos sobre la educación.

Son muchos los esfuerzos innovadores que se hacen para sacar adelante las escuelas en contextos en desventaja. La cuestión es cómo podrían coordinarse, pasar a formar parte de un plan único y coherente que diera lugar a un cambio programado, profundo. Las reformas impuestas no tienen en cuenta el sentir de sus protagonistas por lo que tampoco son eficaces. Al principio de los años 60 los sistemas educativos de los países occidentales que viven largos procesos de democratización desarrollan políticas educativas en pro de la educación de masas, de la igualdad: se amplía la edad obligatoria, integración de los alumnos de etnias minoritarias o con necesidades educativas. Se crea la educación compensatoria para niños en desventaja y los programas de atención a la diversidad por expertos logopedas o PTSC (profesores técnicos de servicio a la Comunidad). Estos programas suponen un avance cuando se plantean crear una escuela que tenga cabida y respuesta para todos pero según como se entienda y se actúe nos encontramos con que su evolución ha sido en ocasiones discriminatoria. Los logros conseguidos en la reacción de recursos, organización, etc. No se pueden desvincular de los valores y creencias y con las relaciones de poder dentro y fuera de las escuelas. La evolución de estos programas ha creado el debate sobre si la escuela puede compensar realmente las desigualdades sociales, o familiares y hasta dónde llega su influencia. Ahora tenemos una concepción de comunidad escolar que se implica e incluye, se interrelaciona y crece con su contexto. Los cinco grandes procesos que identifica Garvin (1993, cit. por Bolívar, 1999. p. 129) en las organizaciones que aprenden son:

- Resolución sistemática de problemas.
- Experimentación con nuevos enfoques.

- Aprendizaje de su experiencia pasada.
- Aprendizaje de otras escuelas y experiencias.
- Transferencia del conocimiento a toda la organización y a todos sus miembros.



FIGURA 3.3. CLAVES PARA LA CULTURA COLABORATIVA

Fuente: Elaboración propia.

La coherencia del cambio hacia comunidades que aprenden y lideran su transformación supondría según Andy Hargreaves y Dennis Shirley (2012, p. 160) actuar:

- Desarrollando de un liderazgo sostenible que sepa mucho de aprendizaje.
- Situando la responsabilidad por encima de la rendición de cuentas.
- Iniciando apoyando pero sin regular en exceso, contando con las redes de mejora profesional.
- Atacando el exceso de estandarización evaluada que ignora la diversidad y destruye la creatividad.

Construyendo sobre todo una visión social inspiradora e inclusiva que conecte el futuro con el pasado y haga a los profesionales responsables de las decisiones pedagógicas junto con un buen desarrollo del currículum dentro de esta visión.

A partir de estas aportaciones, podemos deducir que el camino a seguir pasa por con un cambio de mentalidad, cuestionando constantemente todo que ya tenemos

e introduciendo e institucionalizando los cambios por los que apostamos. Las organizaciones que aprenden son un estado deseable, que facilita el aprendizaje para todos sus miembros a la vez que consigue su propia transformación. Aprender lleva implícito reflexionar constantemente sobre su propia realidad para tener una conciencia clara de su situación (contexto, misión, intereses, posibilidades...) y estar abierto a las innovaciones de éxito en otras escuelas. Se trata de convertir los problemas en posibilidades de aprendizaje y mejora e institucionalizar aquellos cambios exitosos que nos acercan a unas escuelas mejores.

Cada institución, inmersa en una cultura determinada es creadora de cultura. El único camino para mejorar en general la educación es reconocer e incluir todas estas realidades, respetando las diferencias, compensándolas si es necesario, potenciando su riqueza como factor de aprendizaje, creando lazos, alianzas y colaboraciones que hagan posible que todos mejoremos. Es fundamental tener altas expectativas sobre los logros que podemos conseguir a nivel personal e institucional para comenzar a caminar de una forma realista según las señas identidad o esencia de cada escuela.

El grado de progreso de una comunidad, dependerá de la capacidad de aprendizaje de los miembros, que a su vez dependerá de las condiciones externas e internas. La formación debe ayudar a los docentes a ser más felices, cultos, creativos, a desarrollar sus múltiples inteligencias. La formación debe ser un aliciente continuo. Mejorarán con la mejora de las tareas de las personas que las componen. Un aprendizaje reflexivo y comunitario significa tener proyectos y que éstos sean asumidos por todos, institucionalizar cambios, reflejarlos en el Proyecto Educativo y Curricular y Educativo.

Siguiendo a Krichesky y Murillo (2011) es posible caracterizar las comunidades profesionales de aprendizaje por las siguientes características:

- Una cultura de aprendizaje que impregna la vida del centro.
- Procesos sistemáticos y rigurosos de análisis y reflexión sobre la práctica docente.
- Espacios de trabajo colaborativos dedicados a mejorar los procesos de aprendizaje de alumnos y docentes.
- Un fuerte sentido de pertenencia que fortalece y cohesiona la comunidad educativa.

Junto a estas tendencias aparece con también la de “redes de aprendizaje” una forma de colaboración que va más allá de la propia escuela, a otras (Muijs y Rumyantseva, 2014; Muijs, Ainscow, Chapman y West, 2011). Compartir experiencias de éxito o información de utilidad ha dado lugar a la mayor difusión de buenas prácticas lo que ha facilitado las innovaciones y sin duda puede convertirse en un apoyo importante para las organizaciones que quieren mejorar. La creación de redes escolares también puede ser un factor que facilite, dando más validez como interlocutor al conjunto de escuelas, el diálogo con la Administración (Hopkins, 2002). Ampliar la mirada y contar con la colaboración a través de la creación de redes es sin duda un elemento clave para la mejora educativa (Mujis, 2010). Redes de aprendizaje y colaboración entre instituciones son estrategias de cambio y mejora a nivel de rendimiento y de equidad, ya que las redes deberían corresponder a la realidad contextual en la que se desarrollan y también como consecuencia lógica tender a atraer y colaborar a otras entidades como Universidades, centros de formación el profesorado ONGDs y otros (Murillo 2009). La mejora del contexto externo permitirá a la escuela mejorar y a la vez influir positivamente en él (Murillo y Krichesky, 2014).

El espacio debe estar diseñado para trabajo colaborativo, el espacio es una metáfora para el aprendizaje, que debe a estas alturas contar con *el uso las tecnologías*. Debe ser un espacio informacional y comunicacional. Lo que antes era claro contenido escolar ahora es variable, el graduar el conocimiento ya no es posible. No escribimos en los ordenadores, escribimos gracias a los ordenadores.

En suma, está claro que si queremos alcanzar una verdadera mejora en la calidad de nuestro Sistema Educativo es necesario empezar por hacer las cosas de manera diferente, y para eso hay que aprender. Y quienes estamos comprometidos en esta misión sabemos de sobra que el aprendizaje no es una tarea personal y solitaria, sino colaboración, ayuda y apoyo (Krichesky y Murillo, 2011). Es por ello que en consonancia con las nuevas tendencias en materia de mejora escolar, estamos firmemente convencidos de que el desarrollo de CPA y el establecimiento de Redes de Aprendizaje deben ser estrategias inherentes a todo proyecto de cambio y mejora escolar que pretenda lograr mejores resultados de aprendizaje para todo el alumnado. En esta línea adquiere sentido generar un modelo de mejora socialmente justo, que apunte a mejorar la adquisición de competencias básicas, y que eventualmente incida en todos y cada una de las escuelas que componen al

Sistema Educativo desde una visión comprometida con la transformación de la sociedad entera.

La necesidad sentida de pasar a la acción, de poner en marcha cambios en las escuelas que lleven a trabajar lleva a la consideración de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) como la estrategia de cambio más adecuada para conseguir escuelas en y para la Justicia Social. Las CPA son una estrategia organizativa muy poderosa que alienta y empodera al profesorado y a otros miembros de la comunidad a aprender y a trabajar de manera conjunta para mejorar el proceso y los resultados escolares; pero también una forma de vida, una cultura, en la que prevalece la preocupación por el desarrollo integral de los estudiantes y el bienestar de todos los miembros de la comunidad.

El desarrollo de las CPA presupone entonces una nueva forma de pensar el trabajo docente y una manera diferente de concebir a la escuela. A pesar de no existir una conceptualización única sobre el término y si bien es posible abordar este fenómeno desde diferentes perspectivas, existen ciertas cualidades que constituyen la esencia de este modelo. Para poder afirmar que una escuela es o contiene una Comunidad Profesional de Aprendizaje deben darse ciertas condiciones (Hord, 2004; Hord y Hirsch, 2008; Krichesky y Murillo, 2011; Lieberman, 2000; Stoll y Louis, 2007; Stoll et al., 2006). Entre ellas, son especialmente interesantes:

- Valores y visión compartida.
- Liderazgo distribuido.
- Aprendizaje individual y colectivo.
- Compartir la práctica profesional.
- Confianza, respeto y apoyo mutuo.
- Apertura, redes y alianzas.
- Responsabilidad colectiva.

Muchos de los centros educativos funcionan o intentan hacerlo como Comunidades Profesionales de Aprendizaje, sobre todo en la educación Primaria donde la cultura escolar es claramente menos individualista, en el sentido de que sus acciones transforman la escuela de forma intencionada. Falta esa visión amplia, global, o completa de lo que realmente implica y cuáles son las fases, los pasos. Así la experiencia desde la escuela y sus docentes se vive desde la intuición, la emoción y el vértigo de en muchas ocasiones no saber bien cuál es el camino, su continuación,

sus estaciones. Sin embargo no se da todo el valor y la prioridad que serían deseables al trabajo colaborativo. Para crear una cultura de colaboración y compromiso se hace necesario el diálogo sobre obstáculos, condiciones, intenciones que lleven al compromiso, y también el estudio concienzudo de las lecciones aprendidas desde la investigación, y las experiencias de éxito. No basta con las ocurrencias, se hacen necesario apoyarse en evidencias sin olvidar nunca que hacer propio un fin educativo que siempre tiene que ser noble altruista. Tomar consciencia asumir, sentirse, saberse, convertirse en una escuela que aprende exige replantear algunas dimensiones social e institucionalmente en los centros educativos. Basándonos en la tesis doctoral de la profesora Gabriela J. Krichesky (2013) “El desarrollo de la Comunidades Profesionales de Aprendizaje” analizamos a continuación los factores psíquicos, estructurales y culturales que se convierten en obstáculos y las posibles líneas de actuación para superarlos junto con aquellos factores que favorece el desarrollo de las CPA.

Algunas de las ideas preconcebidas que Krichesky (2012) encuentra en la práctica y que *obstaculizan el trabajo realmente colaborativo* es por ejemplo la concepción que los docentes tienen sobre lo que es colaboración y aprendizaje docente. En general lo entienden como algo natural que viene dado y asocian colaboración con las actividades coordinación que se realizan como parte de la dinámica de funcionamiento escolar, en general vinculada al buen clima de trabajo, a las relaciones personales establecidas. Habría que diferenciar ambas cosas, la colaboración profesional requiere vínculos más profesionales, menos subjetivos, más amplios de miras y no tan arraigados a la experiencia personal del trabajo docente.

De la misma manera el aprendizaje se ve como una práctica espontánea entre el profesorado, en el sentido de que todos aprendemos de todos y no como un proceso riguroso, formal que implica una planificación, una intencionalidad y sistematización del proceso. Concluye, Krichesky en su tesis que el reconocimiento de que el profesorado necesita formarse, aprender, y que la calidad de éste proceso repercutirá directamente en mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Querer mejorar, significa un reconocimiento de las limitaciones propias en el trabajo del día por parte del profesorado y un esfuerzo importante. Implica motivación, voluntad, comprensión de la necesidad de aprender de forma sistemática, rigurosa. Ante las dificultades que presentan los alumnos en su proceso de aprendizaje o la propia organización educativa, todos los miembros de la comunidad educativa deben

asumir su parte de responsabilidad, y desarrollar un pensamiento crítico sobre la capacidad de aprender para mejorar, considerando “los problemas” como oportunidades para el aprendizaje.

En una CPA, pedir ayuda significa abrir el aula y permitir observaciones externas, de otros colegas, significa desprivatizar las aulas, implicaría compartir, dificultades y aprendizajes; La posibilidad de diagnosticar, analizar, marcar objetivos e intervenciones compartidos, y sin duda mejorar la práctica docente, desde puntos de vista más objetivos. Eso implica la desprivatización de las aulas. Compartir y colaborar nos ayudaría a reflexionar de una forma más rigurosa sobre las necesidades y los aspectos a mejorar que nos muestra la evidencia que es la práctica compartida. Asumir la crítica de los colegas, implica afrontar los problemas reales y la responsabilidad propia y compartida.

Los factores que sí favorecen el desarrollo de una CPA, según Krichesky y Murillo (2012), dependen mucho del contexto y los recursos con los que cuenta cada escuela.

- Definir responsabilidades quiere decir en primer lugar asumir la propia responsabilidad, de forma autocrítica, por parte de los docentes y pasar después a plantear la responsabilidad compartida.
- Definir conceptos implica definir con rigurosidad, qué es, qué significa el aprendizaje colaborativo para mejorar la calidad de los aprendizajes.
- Definir problemas reflexionando, ayudará a conseguir un diagnóstico real, la puesta en marcha de actuaciones eficaces que den respuesta a las necesidades de los alumnos, a aprendizajes para todos. Se necesita mucha confianza y apoyo entre los miembros de la comunidad. Colaboración, reflexión, indagación y aprendizaje ya son parte del pensamiento docente, replantear su verdadero significado y sus implicaciones en la práctica para orientarlos hacia el fin primordial del proceso de enseñanza aprendizaje que es conseguir mejorar los aprendizajes de los alumnos.
- Colaboración para el aprendizaje o trabajo compartido enfocado a mejorar los aprendizajes de profesores y alumnos, Se debe hacer un esfuerzo de apertura, reflexión y aprendizaje de la práctica que lleve a mejorar los resultados de los alumnos.
- Indagación para el aprendizaje. Ligada a la mejora de la calidad de la enseñanza desde la detección de las áreas a mejorar

- Responsabilidades compartidas sobre los aprendizajes. Desde la creación de una fuerte identidad como comunidad que asume sus responsabilidades para dar respuesta a las necesidades y desafíos del proceso de enseñanza aprendizaje por cada uno de sus miembros.

Entendemos una CPA como una escuela que se identifica con una cultura de aprendizaje, aprendiendo constante y sistemáticamente desde el aprendizaje profesional docente, orientado a la innovación o cambio de aquellas prácticas que lo necesiten y desde la colaboración y para la mejora de la institución en su conjunto.

Se trata de convertir el trabajo individual y colectivo del profesorado en pos de una cultura de aprendizaje institucional que impregne todas las decisiones y estrategias de cada centro. Si el cambio educativo y la mejora escolar son imperativos constantes que requieren de acciones permanentes, el aprendizaje debe empezar a considerarse una empresa colectiva, permanente y permeable a todas las dimensiones del ámbito escolar. Las comunidades de aprendizaje necesitan apoyo externo para implementar sus innovaciones.

3.5. PROPUESTAS DE LIDERAZGO PARA EL CAMBIO

Se han detectado ciertas características inherentes a las prácticas de liderazgo que han demostrado resultar especialmente eficaces a la hora de establecer cambios sustanciales en las prácticas educativas. De entre todas las propuestas surgidas en estos años (Murillo, 2006), hay tres que nos han parecido especialmente relevantes para la mejora de la escuela: el liderazgo distribuido, el liderazgo para el aprendizaje y el liderazgo para la Justicia Social (Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013).

3.5.1. Liderazgo distribuido

Se refiere a un liderazgo escolar como tarea compartida, implica más un cambio radical en la cultura escolar que conlleva el compromiso y la implicación de todos los miembros que componen la comunidad escolar tanto en el funcionamiento como en la gestión de cada escuela y en la construcción del proyecto educativo en su conjunto, el liderazgo es asumido como causa común y las personas se implican según sus habilidades y posición a todos los niveles (Harris, 2009; Murillo y Krichesky, 2014; Spillane, 2006). El liderazgo de todos se convierte en una posibilidad de desarrollar las potencialidades y lo mejor de cada uno desde la implicación personal, tomando iniciativas, arriesgando, el compromiso con la

comunidad educativa y con la sociedad y el aprendizaje que conlleva asumir retos y probar nuevos caminos.

Esta dirección distribuida de las relaciones de poder es más democrática (Bennet, Wise, Woods y Harvey, 2003; Harris, Leithwood, Mascall y Strauss, 2009; Leithwood, Day, Sammons y Hopkins, 2007). Implica un cambio en el rol del director y del equipo directivo que se convierte en gestor o, facilitador, motivador de la participación de profesorado, estudiantes y familias y todos ellos desde una responsabilidad colectiva, compartida asumen el liderazgo desde diferentes ámbitos, siendo una oportunidad para desarrollar y aportan los talentos personales.

En la práctica pueden por ejemplo organizándose como comisiones por las que pueden rotar las personas lo que es importante tanto para hacer posible la participación de la mayoría y con ello el reconocimiento y/o el desarrollo de destrezas, aptitudes, habilidades y conocimientos de cada persona por parte de la comunidad y por otra parte la implicación de las personas también crea sentido de pertenencia e interés y satisfacción por la tarea común de conseguir escuelas de calidad para los estudiantes. Se trata de ir rotando. Un liderazgo distribuido asimilado como parte de la cultura escolar hace posible la sostenibilidad del sistema y existen algunas experiencias en la práctica que así lo demuestran como el caso del Colegio Público Palomeras Bajas que funciona como una dirección colegiada (Lara y Bastida, 1982).

Por otra parte un liderazgo distribuido implica también desarrollar una visión compartida de la escuela en torno a la cual se concibe la tarea docente no ya como responsabilidad de profesores aislados sino desde una visión de aprendizaje compartido en el trabajo práctico, proyectos compartidos, etc. (Grawford, 2005). A la vez supone para los profesores asumir liderazgo desde sus áreas, aulas, competencias (Elmore, 2010). El compromiso y la implicación de los docentes es mayor en estos casos (Mascall, Leithwood, Strauss y Sacks, 2009)

En definitiva distribuir el liderazgo es una tarea que requiere de apertura, confianza, que tiene como máxima ventaja el aprovechamiento de destrezas, talentos y potencialidades de las diferentes personas, que da lugar a su compromiso y liderazgo compartido, enfoque que genera un incremento de la capacidad de la escuela para desarrollar su propio proceso de mejora (Harris, 2009). Requiere de una tarea extraordinaria de coordinación que permita la colaboración, la participación de todos. Si se hace bien en la escuela se sentirá representada toda la comunidad educativa. El liderazgo debe venir de muchas vías, Profesores, Jefes de

Departamento, Directores, familias y estudiantes, asumido por distintas personas según la competencia, los distintos momentos. La eficacia de la escuela también depende de la capacidad proactiva de sus miembros.

3.5.2. Liderazgo para el aprendizaje

Se trata de un liderazgo centrado en mejorar el aprendizaje del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organización (Earl y Fullan, 2003). El papel de los equipos directivos puede ser determinante ya que son los que pueden realizar cambios estructurales u organizativos que faciliten la posibilidades de mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje (p.e. Bolívar, 2010, 2012; McBeath, 2011; Stoll, 2009). Para ello este liderazgo debe basarse en el aprendizaje como prioridad de la institución educativa, creando las condiciones favorables para su desarrollo, promoviendo un diálogo fructífero sobre las prácticas de liderazgo y su impacto en el aprendizaje, compartir y distribuir el liderazgo, y difundir la responsabilidad compartida ante los resultados académicos (MacBeath y Townsend, 2011).

Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006) destacan cuatro prácticas de liderazgo que tienen un alto impacto en el aprendizaje de los alumnos:

- El establecer una dirección clara para la escuela (visión, expectativas, metas del grupo).
- El desarrollo profesional del cuerpo docente.
- El rediseño de la organización.
- La gestión los programas de enseñanza y aprendizaje.

Una vez más llegamos a la conclusión de la necesidad de modificar aquellas estructuras y condiciones que hacen posible la mejora en el aula, apoyando y estimulando el trabajo innovador del profesorado dentro de la clase para mejorar el aprendizaje de los alumnos (González González, 2010). Según Murillo y Krichesky (2014, p. 86) en esa dirección, se pueden reconocer cinco estrategias clave:

- Ofrecer espacios para discutir, establecer y comunicar los objetivos de aprendizaje para docentes y estudiantes.
- Enmarcar el logro de estos objetivos en la vida de las escuelas asegurando que todas las decisiones sobre materiales y recursos, y la organización de los programas de formación docente fueran coherentes con dichas metas.

- Articular la relación entre las estrategias de enseñanza y los aprendizajes alcanzados, mediante la distribución de distintos formatos para registrar los aprendizajes, y brindando herramientas para analizar dichos datos.
- Generar normas de responsabilidad colectiva sobre el desarrollo integral de los estudiantes.
- Cuestionar la cultura docente dominante, favoreciendo la emergencia de diálogos problemáticos y constructivos, invitando a los profesores a adueñarse de los problemas (evitando así el surgimiento de posturas defensivas); y evaluando cómo las creencias y las prácticas de los miembros de la comunidad están, consciente o inconscientemente, contribuyendo a dicho problema.

El papel del profesorado es decisivo en el cambio educativo. El progreso para que sea sostenible en el tiempo tiene que ser realizado por los implicados, por los protagonistas. El Cambio no se puede hacer para los maestros si no que habrá que contar con ellos (Hargreaves y Fullan, 2014). Son muchos los docentes que han creado sus propias metodogías haciendo cambios de gran transcendencia en sus escuelas muchas veces en solitario y sin reconocimiento y también creando tendencias que han sido seguidas e inspiradoras para generaciones de profesores (Montesory, Dewey, Freire, Freinet).

En estos momentos es necesario que el cambio apueste por la inversión y creación colectiva de “capital profesional” (Hargreaves y Fullan, 2004). Es responsabilidad de todos (responsables políticos, Administración, profesores) conseguir emponderar y hacer posible una formación continuada y de calidad para el profesorado que sin duda repercutirá directamente en la calidad de la educación y en el cambio de la sociedad desde el compromiso y la capacitación.

El propio profesor debe asumir esa responsabilidad y encontrar estrategias para su formación hasta convertirse en un profesional de la docencia y para ello tiene que desarrollar una actitud constante de búsqueda y de innovación, investigando su práctica y replanteándose actualizarse (Acaso, 2014). Por otro lado ante las dificultades no hay más remedio que encontrar razones para el bienestar desarrollando las competencias de autoconocimiento, valoración personal, autocontrol y motivación, generando emociones y sentimientos positivos para incrementar la propia satisfacción y estima como personas y como profesionales (Hué-García, 2008). El desarrollo de la inteligencia emocional como base del

bienestar docente (Bisquerra, 2008) regulada a través de técnicas de concentración y relajación en el aula (Pagès y Reñé, 2008).

El liderazgo educativo, el manejo del clima del aula y el compromiso de los profesores son claves del bienestar de los docentes (Marqués, 2008) en el sentido de que mejoran los resultados de los aprendizajes de los alumnos lo que aumenta el grado de satisfacción personal y profesional de los docentes.

3.5.3. Liderazgo para la Justicia Social

El liderazgo educativo para la Justicia Social es un modelo de liderazgo que pone su foco de atención en la construcción de una organización educativa que trabaje en contra de las desigualdades y por el desarrollo de una sociedad más justa. Aunque la idea no es nueva, en estos últimos años se están multiplicando las aportaciones teóricas y prácticas para su construcción (p.e. Bogotch y Shields, 2014; Bogotch, Beachum, Blount, Brooks y English, 2008; Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013; Jean-Marie, 2008; Jean-Marie, Normore y Brooks, 2009; Marshall y Oliva, 2006; Morrison, 2009; Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010).

Este nuevo enfoque del liderazgo para la Justicia Social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014) se fundamenta en la idea de que los líderes educativos no sólo tienen la obligación social y moral de fomentar unas prácticas, procesos y resultados escolares más equitativos para estudiantes de diferente procedencia socioeconómica, cultural, étnica, de capacidad, género u orientación sexual, o acabar con cualquier tipo de exclusión o marginación que se dé en la escuela, sino que debe trabajar por contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010). Este planteamiento parte y se retroalimenta de otras propuestas de las anteriores propuestas de liderazgo distribuido, para el aprendizaje; sin embargo, es importante destacar que estos enfoques, por sí solos, no lleva necesariamente a la Justicia Social y a la equidad. Este proceso no es suficiente, para que esté enfocado a la Justicia Social ha de tener necesariamente “contenidos” vinculados a la justicia, a la equidad, el respeto por la dignidad de los individuos, la participación y el trabajo por el bien común.

También es necesario subrayar que el liderazgo para la Justicia Social es más un liderazgo ético que técnico (Dantley y Tillman, 2006; Dotger y Theoharis, 2008). Es un liderazgo más de actitudes y de influencia que de técnicas y gestión de recursos

(Cambron-McCabe y McCarthy, 2005; Capper, Theoharis y Sebastian, 2006). De esta forma, lo que caracteriza al liderazgo que trabaja para la Justicia Social es tanto el estilo como las prácticas o los valores que se promueven: el interés y el trabajo por el bien común, por lo colectivo; el trabajo para que todos y cada uno de los estudiantes aprendan, el fomento por la equidad, por la participación, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales, y la lucha por una sociedad diferente (Frattura y Capper, 2007; Furman, 2012; Hernández-Castilla, Euán e Hidalgo, 2013; Theoharis, 2007).

Algunas de las prácticas de aquellos líderes que fomentan y logran una escuela que trabaje en y para la Justicia Social son las siguientes (Murillo y Hernández-Castilla, 2014):

- a. Soñar una escuela justa y que contribuya a la Justicia Social y ser capaz de entusiasmar a la comunidad escolar y dar los pasos para conseguirlo.
- b. Trabajar en el cambio cultural de la escuela, para lograr una cultura escolar en y para la Justicia Social.
- c. Potenciar el desarrollo personal, social y profesional de todos los miembros de la comunidad escolar.
- d. Favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje eficaces y centrados en una educación en Justicia Social.
- e. Potenciar la creación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje.
- f. Promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias.
- g. Expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas.

Es necesario tener una visión sobre las instituciones educativas como sistemas en los que todos sus componentes deben ser tenidos en cuenta, reconocidos, incluidos, integrados. Todos tienen su lugar y entre todos deberán consensuar su papel, grado de implicación, aportaciones. Sólo si las personas se sienten parte del proceso educativo se conseguirá éxito. Las familias. Desde una mirada sistémica deben estar considerados, que se sientan parte del proceso, porque son reconocidos, aceptados y respetados desde sus individualidades. La colaboración mutua, el reconocimiento y el respeto ayudarán a todos.

Involucrar, buscar y mostrar un lugar, una atención a todos y cada uno de los estudiantes. Flexibilizar las relaciones de poder que permita la participación activa

de todos agentes del proceso enseñanza aprendizaje y del cambio social, en la planificación del proceso de mejora. La idea que debemos transmitir y hacer posible los docentes a los estudiantes es que deben convertirse en artífices, no sólo participantes, que tomen conciencia de su papel activo, de las consecuencias de su mayor o menor compromiso con su proceso de aprendizaje. Para eso tendremos que dedicar suficiente tiempos a dialogar, a escuchar activamente.

3.6. CAPACITAR EN COMPETENCIAS BÁSICAS PARA APRENDER COLABORATIVAMENTE

Sabemos que los problemas de los sistemas complejos no se solucionan con estándares elevados sino con una propuesta diaria de aprendizaje continuo, así lo declaran también los documentos elaborados por la UNESCO para el estudio de una “Educación para el futuro sostenible” (2006-2014): La educación es el mejor esfuerzo de la humanidad y el medio más eficaz para lograr el desarrollo sostenible. El liderazgo de todos, significa la responsabilidad compartida, el compromiso como elección (Freire, 2002; Murillo y Krichesky, 2012; Torrego, 2011).

Recuperar el pensamiento crítico nos acerca a un nuevo paradigma más humano. La transmisión de los valores sigue siendo uno de los fundamentos del Sistema Educativo y así aparecen los currículos de manera explícita. La necesidad de formar personas reflexivas que busquen el sentido del ser humano, que desarrollen un pensamiento crítico, comprometido y responsable con la humanidad. Creemos en la importancia de reflexionar sobre la sociedad y sus contradicciones ya que junto al alto grado de desarrollo a todos los niveles, político, económico y social, la falta de valores, la crisis de ideales, las tendencias individualistas, narcisismo, hedonismo, utilitarismo, rentabilidad, consumismo que nos sitúan en una superficialidad que nos invade y nos provoca *ceguera, soledad y miedo a pensar: el eterno presente hacia el cambio educativo*, alejándonos del placer por el aprendizaje, del mundo emocional o la creatividad y acercándonos a la parálisis educativa (Mazo, 2011).

Es necesario “convertir la educación en comunidad” en uno de los ejes del nuevo paradigma educativo.

Una nueva escuela que recoja la verdadera función para la que está concebida, la función de contribuir al desarrollo de un mundo mejor, buscando siempre un tipo de felicidad basada en la mirada cargada de colectividad. (Mazo Gautier, 2010, p. 123)

La escuela debe cumplir su función socializadora (Camps, 2008). Una escuela de todos, inclusiva, más justa, de calidad es una escuela que trabaja de forma colaborativa. Una escuela comprometida que asume un proceso de constante aprendizaje (Darling-Hammond, 2001).

El Cambio educativo cambia el contexto. El contexto debe arropar a la Comunidad escolar y así potenciará el aprendizaje del estudiante. A su vez y lo natural es que las organizaciones educativas tiendan a compartir sus dudas y logros y se apoyen ahora con más facilidad a través las redes de aprendizaje, con las ventajas de la comunicación transmedia. Todo nos lleva a la importancia de aprender de manera inteligente aprovechando todas las ventajas, y la necesidad de aprender de nuevo a aprender y enseñar en la era de la comunicación y la información desde nuevas metodologías (Hargreaves, 2001), comunidades y redes de aprendizaje (Alcalde, 2006). Conseguir una comunicación eficaz es fundamental para trabajar en equipo. Sin embargo, la comunicación es una tarea compleja que requiere, además de un aprendizaje colectivo de competencias y habilidades, un planteamiento ético.

La mejora docente requiere un aprendizaje continuo: el aprendizaje es una actividad individual y social. Por tanto el aprendizaje colectivo exige un entorno que oriente y conduzca a la adquisición de nuevos conocimientos sobre la docencia. (Elmore, 2000, p. 20)

Sucede que cuanto más avanza el estudiante, menos le convence la enseñanza tradicional. Hay que repensar la asociación pedagógica entre docentes y estudiantes. El docente como facilitador es demasiado pasivo, mal pedagogo, el guía; es más interesante el docente activador que ayuda más a los estudiantes, a los que trata como socios, permite que los estudiantes aprendan como pares, dejando que sean los protagonistas. Tomemos como ejemplo la tecnología que ofrece la oportunidad de adaptar el aprendizaje a la vida actual y una forma motivadora de aprender para los jóvenes. La limitación que sienten algunos docentes por sentirse menos competentes en ella no tiene sentido ya que es una práctica habitual entre los propios estudiantes aprender unos de otros y resolver sus dudas de una manera autónoma gracias a la información de la que disponen en la red. Los docentes tienen que cambiar esa creencia que les limita y entender el planteamiento puede cambiar de manera que todos podamos aprender de todos: ya que somos enseñantes y aprendices a la vez.

Los docentes podemos y debemos tener más altas expectativas sobre nuestro propia evolución, sobre nuestra formación y nuestro desarrollo personal, sobre las

posibilidades de hacer las cosas conjuntamente, pidiendo ayuda, aliándonos a agentes externos, desprivatizando nuestras aulas, mirando a nuestros alumnos y sus familias. Y desde luego, debemos seguir reivindicando unas condiciones laborales que nos permitan hacer nuestro trabajo correctamente.

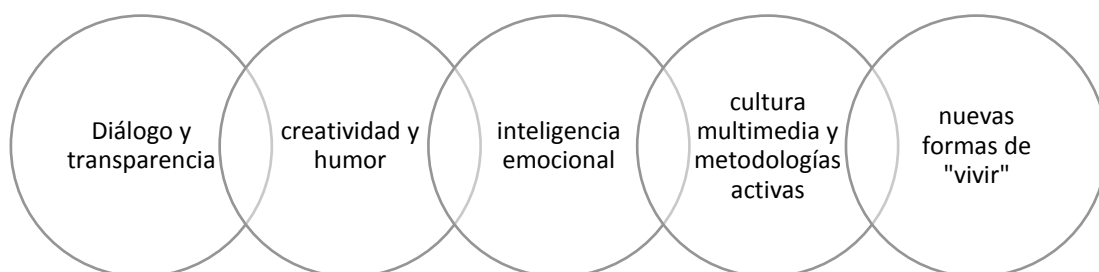


FIGURA 3.4. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DEL TRABAJO COLABORATIVO

Fuente: Elaboración propia.

a) La transparencia comunicativa y el diálogo

“Construir” la escuela, es un asunto social, marcado por la interrelación personas que conforman la Comunidad escolar y la sociedad en su conjunto. Un diálogo crítico y reflexivo que nos haga avanzar. Requiere compromiso, trabajo colaborativo y solidario Escudero (2000) sistematiza los aspectos de esta práctica comprometida. Sin duda la escuela es un “instrumento de Justicia Social” del que todo el mundo espera mucho (Sancho, 2002) (Hernández y Murillo, 2011). A pesar de la complejidad, tenemos que esforzarnos por encontrar sentido general.

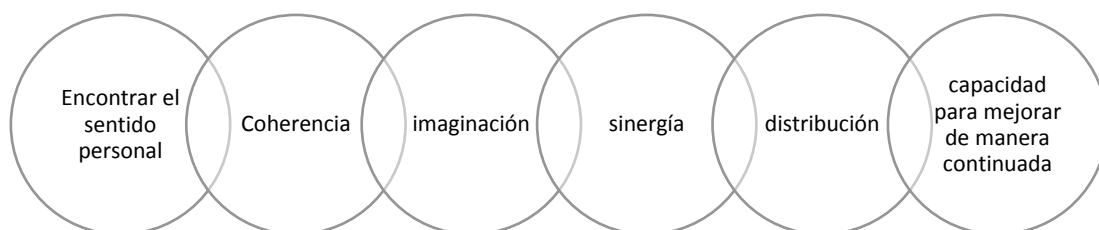


FIGURA 3.5. CLAVES PARA TRABAJAR COLABORATIVAMENTE

Fuente: Elaboración propia.

Dialogar es una experiencia transformadora. Expresar opiniones y escuchar no es fácil pero es tan rentable que merece la pena intentarlo. Ayuda a superar la segregación educativa, a afrontar los mayores desafíos de la escuela hoy, desde el fracaso escolar, a los problemas de convivencia, la inclusión de diferentes culturas y

minorías, la inmigración, hasta el aprendizaje personalizado y en colaborativo, cooperativo, compartido. El diálogo puede transformar el fracaso escolar en éxito para todos desde la riqueza que nos ofrecen los escenarios educativos multiculturales, multiétnicos y multilingüísticos de la escuela actual. (Aubert, Duque Fisas y Valls, 2004). Si lo convertimos en una herramienta desde la que trabajar el reconocimiento, la superación de las diferencias, la inclusión y la participación. Así lo señala la pedagogía crítica basada en las actuales teorías sociales y educativas, (Chomsky, 1978; Freire, 1978; Habermas, 2003) y también las experiencias transformadoras llevadas a cabo por escuelas que han puesto en práctica metodologías como comunidades de aprendizaje o autogestión educativa. El concepto de aprendizaje dialógico nos remonta a los diálogos Socráticos y en la actualidad a distintas teorías sobre aprendizaje: la teoría de la acción dialógica de Freire (1970), la indagación dialógica de Wells (2001), la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1987), el concepto de imaginación dialógica (Bakhtin, 1981), la teoría del “yo dialógico de Soler (2004). Son muchos los autores desde distintos ámbitos que creen en el valor y poder transformador del diálogo para la tolerancia y el aprendizaje (Hargreaves, 2000; Mezirow, 2008; Sen, 2007). Experiencias como las tertulias dialógicas que se puede abrir a las familias, a los alumnos, a todos los miembros de la comunidad están dando muy buenos resultados en cuanto al mejorar el aprendizaje de los alumnos, al hacerlo su motivación y participación. Es una práctica que ejemplifica la manera en que una comunidad que encuentra espacios para comunicarse, desde la diversidad de las voces de cada persona que la compone, que planifica su futuro con la implicación y el progreso de todos, desde el diálogo igualitario (Aubert, Racionero, *et.al.*, 2008).

El futuro del cambio educativo para pasaría *por la comprensión de cada cual de su rol y del de los demás*, tener una comprensión del “marco general”, el contexto social, las consecuencias globales de la educación para la sociedad. Por eso el liderazgo, debe partir de: profesor, coordinador, tutor, director, alumno, cada cual debe tomar la iniciativa de sus acciones y responsabilizarse de su “papel “dentro del Sistema Educativo todos los que asumen la responsabilidad.

Desde la formación, debemos encontrar sentido, comprender en profundidad la realidad de cada centro educativo, aceptarlo y planificar su cambio como parte también de sistemas mayores: educativo, social. Asumir su complejidad es un reto necesario así como una motivación, se trata de encontrar sentido entre todos,

todos los actores deben contar con esta comprensión profunda de su realidad y de las posibilidades de mejorar sus aprendizajes.

Desde sistemas públicos debe exigir una vía democrática que permita desarrollar el capital intelectual de nuestra sociedad, moralmente la educación tiene un papel reivindicativo lograr marcar *una diferencia positiva en la vida de todos los estudiantes*. Con Fullan (2007) compartimos la idea de que los procesos de cambio son necesarios e inevitables y merece la pena comprenderlos y sostenerlos en el tiempo como expresión de un compromiso cuyo fin es la educación.

No se trata de imitar los éxitos de las escuelas minoritarias que los obtienen sino de conseguir un cambio más importante de las condiciones generales de todas las escuelas para conseguir que la mayoría pueda progresar. La colaboración positiva se enfoca a la actuación de todo el alumnado y en las prácticas innovadoras que consiguen una mejora en estudiantes desmotivados. Sin olvidar que después debe desarrollarse en contextos concretos, por lo que parece que la clave estaría en que las escuelas se convirtieran en comunidades de aprendizaje que pudieran tomar las mejores decisiones desde y para su entorno real a la vez que aprenden y resuelven sus problemas concretos, los que sin duda son importantes, merece la pena desde el *compromiso compartido*, significa la creación de señas de identidad. Y el fin sería compartir estos aprendizajes con los demás centros para el progreso se generalice a otras personas, a la sociedad. Conseguir esta dinámica de actuación sabiendo que se trata de “aprender a vivir con el cambio” - Comunidades de aprendizaje que encuentren el sentido del cambio emprendiendo y comprometiéndose en proyectos realmente relevantes para la mejora de todo el Sistema Educativo.

b) Reemplazar el miedo a lo desconocido por la curiosidad y la emoción

Para ello hay que invertir en la mejora de los centros educativos y en la formación de sus docentes, pero hacerlo desde la comprensión, la sensibilidad, la búsqueda y creación a nuevas formas de enseñar y aprender que tenga en cuenta sus propios intereses, motivaciones, grado de compromiso y conocimientos. Sólo partiendo de este reconocimiento lograremos convertir el proceso de enseñanza y aprendizaje de los docentes una experiencia emocionante.

En este sentido se trataría de favorecer que los docentes se capaciten para llevar a cabo su papel como tutores y especialistas desde el reconocimiento de su propia diversidad, contemplando, dando cabida a sus diferentes talentos, habilidades, como una riqueza que consiste en poder contar con diferentes formas de aprender

y enseñar. El ideal es conseguir contar con profesores altamente cualificados en sus disciplinas, que les guste lo que enseñan y capaces de vivir el proceso educativo desde la curiosidad y la emoción, capaces de desarrollar una actitud de aprendizaje constante de su práctica, capaces de entender la docencia no como la trasmisión magistral de conocimientos del experto que sabe al estudiante que no sabe, sino como un proceso de investigación, de descubrimiento de ambos, en la búsqueda constante de las metodologías que empaticen mejor con sus alumnos y conduzcan a ambos docentes y estudiantes a aprender más, de una forma real, significativa y útil, desarrollando el talento y las potencialidades de cada uno, haciendo reales pequeñas revoluciones en sus aulas que transformen lo necesario para obtener los mejores resultados (Acaso, 2011).

En lugar de estandarizar tendríamos que enfocar la personalización de la educación creando espacios y condiciones de enseñanza que den cabida a la diversidad desde la comprensión de las diferencias personales, culturales, estilos de vida hasta las diferentes formas de aprender.

Actividades de probada eficacia en este sentido son aquellas en las que se trabaja interdisciplinariamente. El trabajo por proyectos por ejemplo, da la oportunidad de practicar desde las diferentes disciplinas y favorece el trabajo colaborativo, entre iguales, la inclusión de la diversidad de inteligencias, el desarrollo individual de la autoestima y el autoconcepto académico. Supone una oportunidad de practicar nuevas formas de enseñar y aprender interactuando, resolviendo problemas reales, comunicándose con eficacia para formular argumentos, intereses y también para “recrear” el plan de estudios, dándole sentido propio, explorando aquello que interesa realmente a alumnos y profesores en un diálogo pedagógico que permite convertir la enseñanza y el aprendizaje en investigación y colaborando. Que estudiantes y docentes vivan proceso de enseñanza aprendizaje con gusto, con ilusión, emoción y confianza desde la tolerancia, el reconocimiento desde una actitud positiva e innovadora o revolucionaria que suponga un reto y una motivación para docentes y estudiantes.

Todos los docentes hemos tenido experiencias en las que hemos conseguido que el aprendizaje tenga aplicaciones prácticas, reales, sentidas y con sentido cuando llevamos a cabo proyectos o temáticas que emocionaron a nuestros alumnos: hacer una película, un programa de televisión, obra de teatro, decorados, conciertos, recitales, escribir canciones de rap, hacer intercambios con otros alumnos de otros países, colaborar con alguna entidad próxima, etc. En estas ocasiones también

apostamos por trabajar con lenguajes simbólicos a través de la pintura, el arte, la música, el teatro, disciplinas que curiosamente tienden a desaparecer de los nuevos programas de estudio a la vez que trabajamos matemáticas, lenguaje o ciencias. La experiencia nos dice que estas propuestas funcionan y consiguen motivar y hacer participar a muchos más alumnos.

En general, trabajar por proyectos nos hace dar sentido a las materias que estudiamos porque nos brinda la necesidad de aplicar nuestros conocimientos y nos reta a intentar otros nuevos, nos hace utilizar la imaginación, crear (nada que ver con el triste mensaje que solemos transmitir de “estudia para aprobar el examen”). Implica suprimir las jerarquías entre asignaturas y partir de la convicción de que todas contribuyen a la educación del alumno de la misma manera. Los sistemas educativos deben basarse más en disciplinas y no asignaturas, ya que cada asignatura consiste en una serie de ideas, habilidades prácticas y conceptos. Esto facilitaría un plan de estudios dinámico e interdisciplinario. La inteligencia es diversa, dinámica y singular y los planes de estudios tienen que tener en cuenta los procesos individuales de aprendizaje y los talentos individuales, animando a los estudiantes que sigan cualquier cosa que les entusiasme.

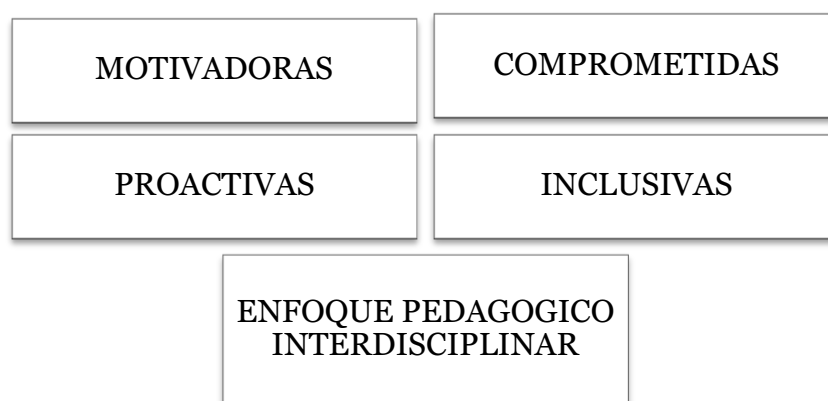


FIGURA 3.6. CARACTERÍSTICAS DE LAS PEDAGOGÍAS ACTIVAS

Fuente: Elaboración propia.

El futuro de la educación no está en estandarizar sino en aprovechar todo el potencial humano, cultivando en profundidad las habilidades individuales. Tenemos que aspirar alto y estar decididos a lograrlo, cada cual en su “elemento” en aquello que realmente le motiva, le emociona, desarrollando capacidades para afrontar los nuevos retos (Robinson, 2009).

c) *Grado de autogestión*

La capacidad de autogestión está relacionada con la autoconfianza, con el autoconcepto que los docentes y la comunidad educativa tiene de su escuela. Elegir el camino para el cambio implica tener en cuenta todas las aportaciones de la investigación, todas las lecciones de la práctica y desarrollar un pensamiento propio (Mazo Gautier, 2010). La autoconfianza y el optimismo son claves para afrontar con éxito la transformación educativa (Robinson, 2009)

Existen muchas estrategias para trabajar la comunicación, y desarrollar el potencial individual con la ayuda del grupo: Programación neurolingüística, estrategias ejecutivas, trabajo cooperativo, grupos inteligentes, la práctica de la asamblea, alumnos mediadores. El humor como herramienta y muestra de madurez merece ser tenido en cuenta.

Autonomía y liderazgo van de la mano. Queremos que nuestros alumnos sean más autónomos y ellos también se sienten mejor personalmente cuando lo son. Para ello tenemos que enseñar a asumir responsabilidades, a gestionar el tiempo, etc.

d) Investigación-acción

La dinámica de la investigación-acción es válida para hacer un seguimiento y evaluación de los progresos y así tener no sólo la noción clara de hacia dónde vamos y el momento en el que estamos sino la posibilidad de aprender continuamente, ir acumulando éxitos y haciendo las modificaciones necesarias en aquellos puntos que deseamos mejorar.

Buscar maneras sencillas y conocidas por todos de ir haciendo este registro que resulten útiles. La mirada a las organizaciones que aprenden debe ser sistémica, contemplando y dando su lugar a todos y cada uno de los miembros que la componen y consiguiendo que todos desarrollen al máximo sus capacidades, aprendiendo desde el diálogo a construir una cultura de aprendizaje para la vida y por tanto capaz de gestionar y vivir con el cambio como un elemento que motiva a seguir aprendiendo juntos y para el bien común que asegure una formación capaz de adaptarse y aportar su apoyo a las generaciones actuales y futuras.

La competencia digital: entornos colaborativos en red

Todos hemos aprendido de manera informal a través de la red, eso nos pasa a nosotros y a nuestros alumnos. El profesorado debe pensar en sí mismos como aprendices, parte de los conocimientos están en forma de cursos formales que aceleran el aprendizaje y también están esos aprendizajes fuera de lo académico, que se adquieren por propia motivación. Es un aprendizaje muy valioso, que no

hacemos solos. Es habitual que de la búsqueda de información pasemos a compartir aprendizajes e incluso crear contenidos propios.

El papel de los docentes con respecto al uso de las nuevas tecnologías tiene que tener en cuenta que aunque los más jóvenes se acerquen de manera más espontánea eso no significa que tengan la competencia digital, el dominio del lenguaje, la comprensión y el pensamiento crítico necesario por lo que el profesorado deben enseñar y ayudar, a su uso correcto en distintos contextos. Expandir el aula a través de las TIC. Expandiendo el conocimiento, sacando y trayendo información desde el aula. Que las tic entren en el aula para transformarla desde espacialmente hasta metodológicamente. Acompañando en estos aprendizajes sobre cómo usarlas. En el acercamiento y su uso a la información, saber analizar y tener criterio propio a la hora de valorar y seleccionar una información. Educando en la duda y el contraste. Necesitan ese entrenamiento por una cuestión de edad. Que tengan el hábito de preguntarse qué hay detrás de las cosas.

Surge, por ejemplo, la necesidad de proteger nuestra identidad a la vez que nos abre a la comunicación a gran escala. Esto hay que entrenarlo conscientemente. Trabajar lo que significa: Identidad, rastro, huella digital, producción, autoría. La posibilidad de poder utilizar mucha información debe convertirse en la posibilidad de hacer un trabajo crítico como autor, para ello el profesorado tenemos que aclarar lo que significan las licencias libres, los derechos de autor. Imaginar la red es ver además de dispositivos y contenidos, personas.

Se trataría de cambiar la frase; “Enseñar con las TIC” por: *Aprender con la red, sobre la red, en la red, y finalmente para la red* haciendo también nuestra aportación al conocimiento colectivo. Podemos de esta manera hacer un aprendizaje para practicar los valores de solidaridad, utilidad para todos, etc. La competencia digital tiene que avanzar en esta dirección. Por ejemplo el profe que ve un hueco en Wikipedia sobre su asignatura y propone a sus alumnos desarrollar sus ensayos para ser publicados, o hace vídeos colaborativos, trabaja todo lo anterior. Una idea para llevar a los alumnos a hacer algo útil y que aprendan idiomas es contribuir en acciones en las que aportamos nuestros aprendizajes a un *Banco común de conocimientos*.

Cada uno debe utilizar lo que le sea útil en el día a día y colaborar y compartir con la comunidad como una oportunidad que nos brinda esta nueva sociedad de la información y el conocimiento. La idea es trabajar por proyectos, para los que

necesito herramientas concretas para conseguir objetivos concretos. El aprendizaje digital ha cambiado la experiencia de la adquisición del conocimiento de manera secuencial, de forma natural, seguimos aprendiendo aunque algunas cosas no acabemos de entenderlas (Lafuente, 2013; Tiscar, 2011).

La intencionalidad de las redes (capital cognitivo) o el grado de interés o intención de los docentes por actuar e interactuar con los demás se relaciona con el grado en que los educadores perciben el clima de su escuela para la innovación y a su vez esta relación depende de la situación del educador en la red social de su escuela según la hipótesis el profesorado que más aprovechan las redes sociales son los que también más colaboran en su propia escuela (Moolenaar et al., 2014).

Analizar el uso de las redes sociales por parte de las instituciones y la escuela puede dar también una idea de las estructuras que limitan o apoyan procesos de cambio (Moolenaar, Daly y Slegers, 2010).

Marc Prensky (2007, 2011), el creador del término “nativos digitales”, propone un modelo de pedagogía innovador en el que los alumnos se especializan en la búsqueda y presentación de sus contenidos a través de la tecnología. Generar un clima de innovación, se podría evaluar el capital social a través de la intencionalidad (capital cognitivo) de las redes de educadores para conectar e interactuar con los demás (Acaso, 2011).

3.7. FOCO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

La experiencia demuestra que los centros educativos que consiguen buenos resultados en los aprendizajes de sus alumnos dan mucha importancia a los procesos de enseñanza aprendizaje, centrándose en aspectos pedagógicos y metodológicos que se llevan a cabo en las aulas, como núcleo del cambio (Hargreaves y Fullan, 2014). En esa línea, Elmore (2010) argumenta que las políticas de mejora tienen éxito o fracasan en la medida que saben o no desarrollar la capacidad de las escuelas para tomar control de su práctica pedagógica y construir una organización cohesionada en torno a ideas robustas relacionadas con el aprendizaje. Sabemos también, gracias a la investigación sobre Eficacia Escolar, que lo que más incide en los resultados de aprendizaje del alumnado es aquello que sucede dentro del aula (Murillo, 2005, 2007; Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla, 2011). Paradójicamente, son pocas las experiencias de mejora

que han registrado transformaciones significativas en las prácticas docentes como estrategias de cambio exitosas.

Esto implica que, de la misma manera en la que la escuela ha de dialogar con otras organizaciones. Chapman (2012) explica así que la mejora escolar debe apuntar entonces a la optimización de estructuras y procesos que apoyan la enseñanza eficaz y el aprendizaje sostenible. Entre algunas de las principales estrategias destaca:

- El desarrollo de altas expectativas y normas culturales compartidas entre los miembros de la comunidad escolar.
- El uso de datos para identificar fortalezas y debilidades organizativas y así tomar decisiones bien informadas.
- Invertir en el desarrollo personal y profesional de las personas.
- Generar un buen clima escolar y garantizar un buen clima de aula.
- Aplicar mecanismos de rendición de cuentas apropiados.
- Utilizar un buen criterio para seleccionar y adaptar las presiones de reforma que provienen de la Administración pública.

En nuestra opinión algunas ideas relevantes para enfocar el proceso de aprendizaje:

1. Saber que habrá que educar en un contexto de crisis continuada.
2. La profesión docente tiene que dar su visión de la educación. Dar sentido a mejora de la educación.
3. Poner al día el concepto del conocimiento, obtener conciencia de cómo se llega a saber y la manera de hacerlo. Pretender enseñar menos y dar más tiempo para que creen su visión de cómo aprenden. Recortar contenido.
4. Conectar a fondo con la generación digital.
5. Hacer del trabajo en equipo el eje de la profesión. Dar una visión sobre lo que es trabajar en equipo, aprender cómo han aprendido otras profesiones.
6. Soñar es una forma de planificar y partir de altas expectativas.
7. Dialogar. Actualizar asuntos clave. Llegar a consensos que contemplen lo que todos y cada uno consideren relevante. Que ninguna prioridad quede excluida de este diálogo.

8. El aprendizaje es una responsabilidad sistémica. El profesor es parte de un equipo. La identidad de los centros debe mirar e incluir todo el contexto, las familias, la cultura, los valores y creencias.
9. Priorizar al alumno ante todo. El gran desconocido, el alumno: valorar, estimula su participación activa en el aprendizaje. Velar para que todos los alumnos sientan que el aprendizaje es una oportunidad de mejorar su vida. Hablar con ellos de posibilidades de futuro que desarrollen su personalidad. A menudo tenemos estudiantes de Secundaria que no han tenido ni una oportunidad para pensar en su futuro.

TABLA 3.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS COMUNIDADES ESCOLARES QUE APRENDEN

Fuente: Elaboración propia.

CREENCIAS. Practican:	VALORES que en los que se apoyan
<ul style="list-style-type: none"> - Altas expectativas. - Pensamiento positivo. - Conectar con la motivación hacia el estudio de alumnos y profesores. - Buscan el aprendizaje funcional y significativo: elaboran un currículum con sentido. - Encuentran aliados y comparten inquietudes y aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implicación y compromiso con el proceso enseñanza aprendizaje, con su comunidad educativa, el cambio del Sistema Educativo. - La mirada sistémica de su escuela: inclusión, reconocimiento y posibilidades de participación de todos los miembros de la comunidad educativa. - Compensación de las desigualdades.
DESARROLLAN LAS COMPETIENCIAS EMOCIONAL Y COMUNICATIVA	
<ul style="list-style-type: none"> - Trabajan en equipo, cooperativo con otras escuelas y dialogando. - Gestionar de manera inteligente las aptitudes y habilidades del grupo. - Practican la comunicación eficaz: empatía, asertividad, humor... - Crean un clima óptimo de aprendizaje, potenciando la creatividad. 	
FOCO EN BIENESTAR AUTOESTIMA Y AUTOCONOCIMIENTO	
<ul style="list-style-type: none"> - Altas expectativas en el progreso y desarrollo del potencial de cada uno. Invierten en la capacidad de aprender a aprender y en la participación y aportación de todos. - Planifican, autoevalúan y hacen un seguimiento de sus progresos para la mejora. - Se esfuerzan en una gestión del tiempo coherente que repercuta en la eficacia. - Desarrollan un alto grado de conciencia y autoconocimiento. Potenciando la responsabilidad, la autonomía. - Cuidan el bienestar de la mente y el cuerpo. - Confianza en la propia sabiduría. 	

Debemos educar entre la evasión y la utopía (Tarrago, 2007). La evasión es justo lo contrario de la utopía. Eso supone enfrentarse a la incertidumbre, el miedo a lo desconocido y ejercer la libertad para imaginar colectivamente cómo satisfacer estas nuevas necesidades humanas. Sin la utopía, el cambio es imposible. La utopía

es el fin distante y soñado y sobre el cual decidimos avanzar para obtener ese bienestar que necesitamos en estos “tiempos líquidos”, siempre cambiantes en que debemos asumir el cambio, la transitoriedad, en nuestra vida y nuestras relaciones (Bauman, 2008). Pensar sobre el futuro para diseñar juntos una nueva educación, imaginando nuevos esquemas organizativos, repensando valores y creencias sobre el proceso educativo.

Hay escuelas que están cambiando el mundo, ¿cómo convertirse en una de ellas?

Capítulo 4.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA

La investigación-acción educativa tiene como finalidad incidir en la práctica escolar para mejorarla. Con sus estrategias de exploración, convierte el aula en espacio de investigación, aprendizaje y transformación. Da lugar a cambios, desde una mayor comprensión y conocimientos, desarrollando la capacidad de autonomía en las instituciones escolares. Así, la validez de los conceptos y los resultados que genera, no dependen tanto de su científicidad cuanto de su utilidad para ayudar a los profesionales a actuar de manera más efectiva, más capaz e inteligente.

Consideramos por estas razones que es un camino posible para conseguir mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en la práctica educativa. Una aliada para hacer realidad desde acciones concretas una educación de calidad, ecuánime, comprometida con las necesidades y motivaciones de profesores y alumnos, acorde

con las necesidades de nuestro tiempo, de nuestra sociedad y por tanto con la mejora de las escuelas en su conjunto.

4.1. ELEMENTOS QUE CONFIGURAN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA

Comenzamos en este capítulo reflexionando sobre la historia, definiciones, procedimiento y características básicas que conforman esta metodología de investigación en el ámbito educativo y sus diferentes modalidades.

4.1.1. Un poco de historia

La investigación educativa, según Piaget, se remonta al siglo IV A. C con Aristóteles quién ya señalaba el papel que tiene la observación en la construcción de la realidad, más tarde Comenio (1592-1670), Rousseau (1712-1778) , Pestalozzi (1746-1827) y Dewey (1859-1922) experimentaron y recomendaron el uso de métodos indagatorios de observación aplicados a la práctica pedagógica de los maestros.

Pero se considera el punto de partida de la investigación-acción con los primeros trabajos en Estados Unidos de Lewin (1946). Defiende Lewin, la idea de compatibilizar la creación de conocimientos científicos con la intervención y colaboración de las personas implicadas como camino para resolver los problemas de las mismas en su situación real. Este psicólogo acuñó el término “investigación-acción” por primera vez, definiéndola como un tipo de experiencia que busca lograr por medio de la investigación avances teóricos y cambios sociales, enfocando estos procesos en un principio a cuestiones sociales en general.



FIGURA 4.1. TRIANGULO DE LEWIN. ELEMENTOS ESENCIALES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Fuente: Elaboración propia.

Según el planeamiento de Lewin, es necesario que investigación, acción y formación, elementos esenciales para el desarrollo profesional, permanezcan

unidos ya que se retroalimentan. Se basa en la idea de que para corregir ciertas prácticas sociales se hace necesario incluir profesionales prácticos en todas las fases de la investigación.

La investigación-acción, se aplicó desde sus orígenes en los años 40 a la resolución de problemas concretos del contexto social. El primero en hacerlo fue Kurt Lewin, proponiendo no separar la investigación de la acción, buscando una alianza o colaboración entre investigadores y docentes, a fin de unir la teoría y la práctica, para diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación aplicada con la finalidad de solucionar los problemas más urgentes. En la literatura especializada, se reconoce a Lewin como el que estableció la diferencia entre la investigación tradicional que utiliza datos cuantitativos y la investigación cualitativa basada en la observación. Estos planteamientos fueron recogidos por los maestros de lenguaje quienes, según Goodman (1978), empezaron a confiar más en la propia observación de las actividades de los niños que en los resultados de las pruebas y test diseñadas para evaluar las fortalezas y debilidades de los alumnos en este. Gracias a hechos de este tipo y otros, actualmente se reconoce la capacidad de los docentes como investigadores potenciales capaces de generar conocimiento, seleccionar estrategias, medios y materiales orientados a mejorar su práctica educativa.

En los años cincuenta decae el interés por esta investigación. Se le cuestiona su falta de precisión y científicidad en la obtención de resultados así como el grado de cualificación o formación de los profesores como investigadores. No será hasta los años 70, cuando la investigación cualitativa vuelva a ser valorada en el ámbito de las ciencias sociales, cuando los científicos retomen el paradigma de investigación educativa basado en Lewin para la mejora de la educación.

Para Suárez (2002), la investigación-acción es un movimiento de alcance internacional, con distintos grados de desarrollo, enfoques o modelos según se aplica a distintos contextos y ámbitos sociológico, educativo y político. Ocupa un lugar importante en el ámbito educativo gracias a los trabajos de Carr y Kemmis (1986) en Australia, reivindicando su papel en la formación del profesorado, Elliot y Adelman (1973) en Gran Bretaña, desde el proyecto de enseñanza Ford, o Stenhouse (1998), creador de la visión del profesor investigador, que ayudan a que se reconozca el valor de la investigación-acción para el cambio y la innovación docente.

Otros destacados autores en la elaboración de proyectos de investigación a los que haremos referencia y en los que nos hemos apoyado para la construcción de este

capítulo son: Bartolomé (1986), Zuber-Skerrit (1992), la corriente de la Universidad de Bath representada por Whitehead (1989), Lomax (1990) y McNiff (1996), Mckernan (1999) y Latorre (2003).

Según Boggino, y Rosekrans (2007), en otros lugares como América Latina la investigación-acción ha tomado otras connotaciones debido a las situaciones concretas de socio-políticas más opresoras. Los investigadores sociales buscaron paradigmas orientados a la emancipación de los grupos sociales en desventaja, hacia una epistemología más humanizante (Kuhn, 1993) que abarcara la rigurosidad científica junto al conocimiento popular. Algunos estudios que ejemplifican esta tendencia son: en Colombia, las organizaciones no gubernamentales dedicadas a la investigación para la acción social; en Brasil, Paulo Freire (1978) y la resistencia civil; y en México, el papel de las Universidades que buscaban revisar el rol de la antropología hacia una descolonización (Borja, 2001).

Podemos concluir que actualmente en lo que a investigación-acción educativa se refiere la tendencia es a aplicar un doble propósito: de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión. Conformando un conjunto de estrategias o acciones que persiguen mejorar el Sistema Educativo y social.

4.1.2. Definición

La investigación-acción no sólo la constituyen un conjunto de criterios, asunciones y principios teóricos sobre la práctica educativa, sino también un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de acciones que debe desarrollar el profesorado como profesionales de la educación.

(Latorre, 2003, p. 32)

La investigación acción en su planteamiento y su finalidad resulta muy cercana a la continua reflexión que sobre su práctica realizan los docentes, conscientes como son de los aprendizajes que les reportar indagar sobre los resultados de sus acciones, así como también de las consecuencias y cambios que en la práctica pueden tener estos aprendizajes tanto sobre los alumnos y su escuela como sobre toda la comunidad educativa.

Precisamente por esta cercanía conviene empezar por aclarar *lo que no es la investigación acción según Kemmis y Margart, 1988 en Suárez (2002, p.43):*

- a) *No es lo que habitualmente hace un profesor cuando reflexiona sobre lo que acontece en su trabajo; como investigación, se trata de tareas sistemáticas basadas en evidencias.*
- b) *No es una simple resolución de problemas, implica también mejorar, comprender.*
- c) *No se trata de una investigación sobre otras personas, sino sobre un mismo, en colaboración con otros implicados y colaboradores.*
- d) *No es la aplicación del método científico a la enseñanza, es una modalidad diferente que se interesa por el punto de vista de los implicados, cambiando tanto al investigador como a la situación investigada.*

Una vez aclarado lo que no es, veamos en las siguientes definiciones lo que sí podemos considerar como investigación-acción.

La investigación-acción referida al ámbito de la educación en estos momentos, se define como aquella que realizan los docentes (estudiando, indagando en sus problemas prácticos, reflexionando desde su realidad escolar, con el fin de mejorar su práctica) convirtiéndose ellos, junto con sus alumnos y los miembros de la comunidad educativa que participen, en agentes activos del cambio y la mejora. Para ello, podrán poner su foco de observación, reflexión, actuación y evaluación intencionada en aquellos aspectos que consideren más necesarios de mejorar o resolver: curriculares, de formación, planificación o incluso en asuntos relacionados con el sistemas educativos y las políticas de desarrollo (Latorre, 2003).

Veamos otros matices a la hora de definir investigación-acción. Para Halsey (1972), consiste en una intervención en la realidad y el atento análisis de sus efectos. Margarita Bartolomé (1986) la define como proceso reflexivo, haciendo hincapié en su capacidad de relacionar y vincular la investigación, la acción y la formación de los profesionales que la llevan a cabo sobre su práctica. Lomax (1990) señala que su finalidad es obtener una mejora en la práctica. Carr y Kemmis (1998), por su parte, la definen como aquella cuyo objetivo es mejorar la práctica educativa a la vez que se mejora la comprensión de la misma y de los contextos educativos.

La investigación-acción es una forma de indagación del profesorado para mejorar las acciones docentes o profesionales que le posibilita relacionar su práctica a la luz de las evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas. (Latorre, 2003, p. 24)

El profesor Antonio Latorre (2003) aclara que el concepto de investigación-acción ha ido cambiando con el tiempo, debido a los aportes de las experiencias en investigación educativa, por lo que ahora se utiliza como metaconcepto que incluye diferentes estrategias de investigación y enfoques metodológicos que tienen en común su oposición al modelo tradicional de investigación. Para él consiste en una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica a través de ciclos de acción y reflexión.

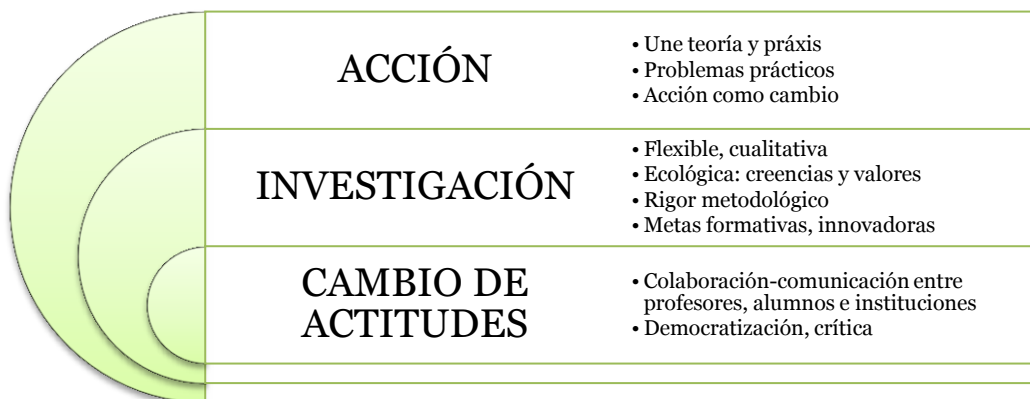


FIGURA 4.2. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA

Fuente: Elaboración propia.

Los valores principales de la investigación-acción radican en:

- Su capacidad de producir cambios de actitudes en profesores, alumnos y organizaciones desarrollando una cultura escolar enfocada a la colaboración y el diálogo (Carr y Kemmis, 1986; Elliot, 1993; Latorre, 2003; Lewin, 1948).
- Conseguir hacer realidad la alianza entre investigación y docencia y como consecuencia en el desarrollo formativo de los profesores. Por lo que se convierte para los profesores no universitarios una alternativa más cercana a la realidad escolar que la investigación académica dominante en las Universidades (Bartolomé, 1987; Escudero, 1990; Fullan, 1982).
- Combina conocimientos teóricos con el autoconocimiento en la práctica y su aplicación, un diálogo que da lugar a nuevos conocimientos. A diferencia de planteamientos puramente racionales, esta metodología hace hincapié en la necesidad de aprender. Es una tarea participativa, colaborativa y autocrítica muy compleja que permite a los protagonistas del proceso educativo dar argumentos, justificaciones, razonamientos sobre la labor que realizan en las

aulas y las escuelas, desde las evidencias comprobadas y analizadas de manera crítica y sistemática (Kemmis y Maggat, 1988).

- Se enmarca en el paradigma cualitativo e interpretativo de las Ciencias Sociales.

Su propósito es analizar y reflexionar sobre las evidencias recogidas de la práctica. Estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. (Elliott, 1993, p. 88)

Su práctica implica:

- Un trabajo en equipo exigente pero flexible, reflexivo y crítico.
- Una comunicación eficaz y democratización de roles.
- Poner la atención en la acción, intencionada, informada, y comprometida.
- La experimentación y acompañamiento de experiencias críticas e innovadoras que transforman la realidad.
- Dar las voces de sus protagonistas a los problemas educativos, sobre todo cuando no son evidentes.
- Aportar resultados y por tanto conocimientos.

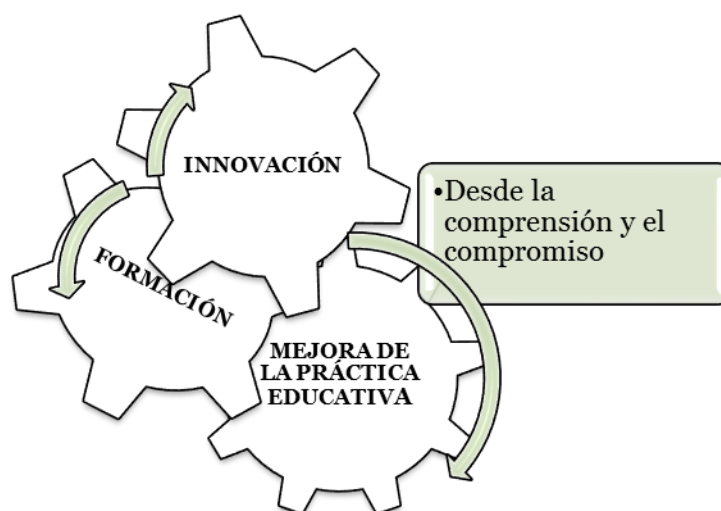


FIGURA 4.3. ELEMENTOS QUE INCLUYE LA INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA SEGÚN ELLIOT

Fuente: Elaboración propia.

La utilidad de esta investigación en la mejora de la calidad de la enseñanza desde la innovación, implica la comprensión como punto de partida. Indagar para la comprensión es una forma de empezar a solucionar los problemas. Sin duda todas

las personas que habitan el contexto educativo se convierten en potenciales modelos de conciencia, comportamiento, y cambio. En el caso de los docentes mucho más ya que también son los transmisores de conocimientos y con ellos de valores.

Concluyendo, el objetivo de la investigación-acción, según la entendemos desde nuestra propia experiencia, es analizar y reflexionar sobre la práctica educativa real, acercándonos a la comprensión y también a los conocimientos científicos desde el autoconocimiento y la conciencia lo que sin duda nos ayudará a mejorar las situaciones problemáticas con el fin de mejorar las escuelas y desde ellas el contexto próximo y desde él la sociedad.

Siendo conscientes de estos vínculos entre la teoría y la práctica, mejora escolar y mejora del contexto, el reto que se plantea para los investigadores es mantener el equilibrio entre los objetivos de intencionalidad política y los objetivos educativos de manera que sean éstos los que prevalezcan en la medida en que sea posible teniendo en cuenta las interrelaciones y repercusiones mutuas de ambas realidades.

Para nosotros es evidente que existe una vinculación entre los cambios sociales y los cambios educativos que tiene que ver con el compromiso personal y social así como con el grado de autogestión, calidad y justicia en las escuelas. Por lo tanto la elección la investigación-acción significa que buscamos y por tanto provocaremos cambios en la realidad y la cultura escolar y sin duda también en las personas que la llevan a cabo.

4.1.3. Características de la investigación-acción

En el apartado anterior hemos podido comprobar como por la misma naturaleza de adaptabilidad y efectividad de esta metodología de investigación no existe una definición cerrada (Latorre, 2003; Zuber-Skerritt, 1992). Vamos a profundizar a continuación un poco más en sus características que la definen. La investigación-acción educativa se caracteriza por ser:

a) Práctica y flexible

Lo que la diferencia de otras modalidades de investigación radica en sus propósitos y en lo que implica: hacer algo para mejorar la práctica o lograr cambios a través de acciones a la luz de valores y creencias propios. Se adapta a necesidades concretas y reales: surge de los problemas de la práctica y busca cambios concretos. El profesor Elliot (1993), quizá el más importante representante de la investigación-acción

interpretativa, insiste en que lo importante no es llegar a conocimientos sino cambiar la realidad.

Es una metodología cualitativa y por ello adecuada para investigar la complejidad de los fenómenos que tienen lugar en la práctica educativa, interpretándolos dentro del contexto natural de la escuela donde se construyen, permitiendo incluir la mirada de diferentes personas: pensamientos, creencias y acciones que sustentan a los protagonistas del proceso enseñanza aprendizaje. Para realizar una interpretación lo más justa y real posible hay que contar con esa complejidad que forma parte de cada contexto, cada grupo de personas, que da lugar a la necesidad de tener en cuenta y respetar las creencias, valores de todos y cada uno.

Conlleva junto con la ventaja de que aporta una enorme cantidad de datos un alto grado de flexibilidad y variedad. Garantiza el análisis riguroso de las evidencias que requiere cualquier trabajo de investigación que pretenda ofrecer resultados de calidad a la vez que permite buscar la comprensión de los hechos sin teorías preconcebidas ni estructuras formales desde los hechos que surgen espontáneamente.

Esto implica que el docente que indaga sobre su práctica y va desde la intuición al pensamiento crítico fundamentando sus conclusiones en la observación, reflexión y formación teórica. Esto es posible por sus características: cíclica y recursiva, participativa, cualitativa y reflexiva (Pring, 2000).

Está abierta y en constante recreación. La identificación a través de un diagnóstico de las estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y adaptación o cambio necesario para volver a ser probadas en un ciclo. Pasos similares que tienden a repetirse en una secuencia similar.

b) Interpretativa

Investigación-acción implica diálogo activo basado en la comprensión. Su objetivo es buscar una mayor comprensión por lo que incide en la importancia de la interpretación crítica de los datos para aportar soluciones realistas y eficaces. Surge de los problemas y dificultades de la práctica y el conocimiento generado tiene como fin la mejora de la práctica educativa.

Los resultados o decisiones tomadas son fruto de la interpretación de sus protagonistas. La validez de la investigación se logra a través de estrategias cualitativas, basadas en la interpretación de los hechos de las personas participantes, sus protagonistas. Cada investigación-acción se construye desde las

características personales de los investigadores que la llevan a cabo y de sus intereses, objetivos y forma de percibir la educación (valores y creencias). Desde el punto de partida de lo que ya se sabe desde la práctica, se recorre un camino de reflexión y diálogo, que incrementa la consciencia y el conocimiento de la realidad para desde ahí dirigir la mirada en busca de soluciones que la mejoren. Se plantean hipótesis y se toman decisiones sobre las acciones. La observación, la reflexión y el diálogo repetido, llevan a reajustar las acciones para llegar a los resultados que se persiguen. Las estrategias que se utilizan son: la indagación sistemática, crítica, reflexiva, dialogada, compartida.

c) Crítica y emancipadora

Carr y Kemmis (1986), en la publicación de *Becoming critical: Education, Knowledge and Action Research*, definen a ña investigación-acción como ciencia crítica, emancipadora: como una forma de indagación autorreflexiva realizada en las situaciones sociales para mejorarlas desde la racionalidad y la justicia, por sus protagonistas participantes (en el caso de las instituciones educativas serían el profesorado, alumnado, o dirección). Esta mejora incidiría sobre:

1. Sus propias prácticas sociales o educativas.
2. Su comprensión sobre las mismas.
3. Las situaciones e instituciones en las que estas prácticas se realizan.

Esta definición que plantea la finalidad de la emancipación, se basa en un enfoque alternativo al positivista-empirista en favor de una filosofía crítica interpretativa activista. Este es un enfoque alternativo en el que destaca esa cercanía a la implicación política en esa búsqueda de conciencia de la justicia en las propias acciones. Tiene mucho en común con la nueva teoría crítica en filosofía y ciencias sociales inspiradas por Habermas (1984) y los miembros de la "Escuela de Frankfurt", con aspectos añadidos de la filosofía de Freire y concepciones marxistas (Mckernan, 1999).

Esta concepción también implica que cada cual asuma su responsabilidad según el lugar que ocupa. Los docentes conscientes de que con nuestro ejemplo, mientras damos clase, estamos transmitiendo a nuestros alumnos un testimonio de valores, que prevalecen sobre lo que pueda ser discurso y de que cuando iniciamos un proceso de investigación-acción lo hacemos desde los valores y creencias propias, que nos potencian y o nos limitan, en los que se apoyan nuestras fortalezas y debilidades. Por estas razones sabemos que la indagación o reflexión crítica de la

realidad escolar está vinculada a una indagación personal y una toma de posiciones así como una elección sobre el grado de compromiso que estamos dispuestos a asumir. Investigar en la acción tiene una enorme trascendencia institucional, social y también personal.

La intención de mejora o transformación, lleva a analizar de manera crítica, a poner en punto de mira las actitudes, valores, creencias, sentimientos, intereses, pautas sociales y culturales, hábitos o costumbres que limitan o potencian. Comprender e interpretar la realidad social y educativa a través de la indagación sistemática, crítica, compartida para cambiarla por medio de acciones que deben basarse en conocimientos teórico, evidencias científicas y recopilación y análisis de datos reales, así como en el compromiso moral con la comunidad y con uno mismo en la finalidad de mejora.

Como su objetivo es transformar la realidad (no sólo describirla o analizarla) de acuerdo con los valores y las creencias de las personas que la llevan a cabo implica una visión del mundo, de la Justicia Social, es el propio profesor el que se da cuenta de las dificultades y las necesidades de su escuela, sus alumnos, su contexto y también el que decide el grado de compromiso que está dispuesto a asumir con respecto al cambio de su realidad.

d) Científica y formadora

La investigación-acción educativa se caracteriza por ser, una indagación reflexiva regida por rigurosos principios y cánones de conocimiento: en su práctica tanto profesores como estudiantes y otros participantes, se comprometen en la búsqueda compartida de conocimiento.

Aporta conocimientos teóricos a la formación del profesorado (Elliott, 1991) y deja la puerta abierta a nuevas investigaciones. Ofrece la posibilidad de ser creadores de conocimiento, a través de la reflexión, el diálogo y la acción compartida, la posibilidad de cuestionar el currículum y los conocimientos. También se trata de conseguir un acercamiento entre la teoría y la práctica de manera que las acciones estén informadas, fundamentadas en los conocimientos teóricos y que desde la investigación en la práctica tenga lugar una aportación de nuevos conocimientos a la teoría que puedan ser base para nuevas investigaciones o acciones donde se apoye la práctica docente. Así tiene lugar lo que Schön (1983) ha calificado como *escuelas que aprenden por sí mismas*.

La investigación-acción es también *un instrumento eficaz y de utilidad de evaluación de la labor docente*. Supone un estudio riguroso, sistemático por medio de procedimientos científicos que aporta evidencia y argumentos científicos a los resultados de las actuaciones. El interés de esta evaluación radica en que permite la flexibilidad y diversidad de interpretaciones, *hace posible un mayor acercamiento a la comprensión de la complejidad de los contextos educativos* y permitiendo que sean los propios participantes los responsables de realizarla. Se adapta a las necesidades que surgen en el proceso de manera crítico-reflexiva lo que también aporta la posibilidad de una importante proyección de aprendizajes para toda la comunidad educativa cuando se comparten las lecciones aprendidas.

En nuestra opinión debería formar parte de la formación inicial del docente, de su bagaje profesional ya que le sería de mucha utilidad y de instrumento de formación permanente ya que la práctica docente va implícito el plantearse y replantearse la coherencia de las actuaciones y la necesidad del cambio constante que implica la adaptación particular a cada realidad educativa.

e) Participativa y colaborativa

El investigador no se considera un experto externo sino que la investigación está en manos de un colectivo, en el cual todos sus miembros participan para el desarrollo de la investigación. En este proceso en el que se aprende de la experiencia para mejorarla. Es indispensable la implicación de los que la llevan a cabo. Todos se benefician y aprenden.

El profesorado se convierte en críticos reflexivos, en investigadores transformadores y planificadores de su formación, innovadores. El proceso se enriquece con la implicación y de los alumnos que de esta manera adquieren voz, protagonismo en su aprendizaje, tomando conciencia de las consecuencias de su actitud ante el mismo. Implica una gran sinceridad, compromiso, trabajo cooperativo, implicación. Permite que las personas desempeñen un rol activo en el cambio de sus circunstancias.

Para Mckernan (1999), el fundamento de la investigación-acción descansa sobre tres pilares: Que los participantes que experimentan el problema son los que mejor estudian e investigan ya que son los mejor situados para trabajar en el estudio del currículum para mejorar sus destrezas y su práctica. Según este enfoque la investigación es una forma de estudio autocrítico, los problemas están muy influidos por ese entorno donde se producen.

Dieciséis son los conceptos clave que muestran el semblante de la investigación-acción según Mckernan (1999, p. 25):

1. Aumento de la comprensión humana.
2. Preocupación por mejorar la calidad de la acción y la práctica humanas.
3. El interés se centra en los problemas inmediatos de los profesionales.
4. Se realiza en colaboración.
5. Tiene lugar *in situ*.
6. Cuenta con una naturaleza participativa.
7. Se enfoca en el caso unidad individual (no en la muestra de la población).
8. No se intentan controlar las variables del entorno.
9. El propósito, los problemas y la metodología pueden cambiar a medida que la investigación avanza.
10. Se caracteriza por ser evaluativa-reflexiva.
11. Metodológicamente podemos definirla como ecléctico-innovadora.
12. Es una investigación científica.
13. Entre sus características: vitalidad y posibilidad de compartir.
14. De naturaleza basada en el diálogo-discurso.
15. Supone una actitud crítica.
16. Sus resultados la convierten en emancipadora.

Tal y como nosotros lo entendemos es una metodología innovadora que hace posible dar pasos sólidos que nos acerquen a la escuela que imaginamos desde la realidad en la que nos encontramos. Es una experiencia educativa y también *un modo de mirar el mundo*. Está directamente relacionada con los valores y creencias que subyacen en la cultura de cada persona, de cada comunidad. La profesión docente no puede desvincularse del compromiso personal y social.

Estas características la acercan a la práctica educativa. Los docentes vemos en ella la posibilidad de llegar y poder comunicar a través de ella una comprensión mayor sobre la compleja realidad escolar a la vez que su experiencia supone un aprendizaje significativo y de utilidad que da lugar a cambios la actitud de las personas en su forma de enseñar y aprender, a cambios en la forma de relacionarse entre profesores, alumnos, familias y otras personas que forman parte de la comunidad escolar, colaboradores externos u otras escuelas e instituciones.

Por todas estas razones creemos que la investigación acción es una metodología que facilita un cambio educativo humanizador y comprometido con una educación de calidad y por tanto con la lucha por una sociedad más justa.

4.1.4. Finalidad

Como ya hemos visto, la finalidad de la investigación-acción no es la redacción de informes y otras publicaciones sino cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos. Podemos concluir que los propósitos o fines últimos de la investigación-acción se centran en:

- Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que se procura una mejor comprensión de dicha práctica.
- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- Acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento.

Cuanto mayor es nuestra comprensión de la situación que representa nuestro foco de interés, lo que queremos mejorar, mayor es la posibilidad de que las soluciones que decidamos poner en práctica sean acertadas y eficaces. Puede ocurrir que lo que creíamos que era el problema no sea tal y que nos muestre otros aspectos que no habíamos considerado. Pero para que esto ocurra es indispensable que la actitud de los investigadores sea crítica, abierta, dialogante, atenta y flexible. La investigación se va haciendo, construyendo a medida que también aprendemos, estudiamos las aportaciones teóricas sobre el tema o probamos acciones en la práctica y observamos los resultados. Entonces seremos capaces de hacer cambios para ir adaptándonos a las verdaderas necesidades.

Hacer protagonistas de la investigación al profesorado

(Latorre, 2003, p. 27)

Aprender, transformar directa o indirectamente actitudes, creencias, afrontando con honestidad nuestra propia autocrítica, y valorar la posibilidad que nos brinda de mejorar nuestra formación docente, ayudar a nuestros alumnos y a la sociedad en general a través del cambio educativo forma parte de este camino metodológico.

4.1.5. Tipologías

En la literatura que aborda la investigación-acción, encontramos clasificaciones de tipologías que sirven de marco para los distintos modelos de investigación-acción según el propósito que persigue en cuanto a la búsqueda de conocimientos y que se han ido recreando con desde la experiencia de su puesta en práctica. Dichas

tipologías tienen su origen en una ironía de Carr y Kemmis (1998) para defender su modelo como el único válido, lo definen como *investigación crítica emancipadora* frente los modelos anteriores que califican como investigación técnica científica y como investigación acción deliberativa (Mckernan, 1999).

Dadas las características de la investigación acción y las posibilidades de desarrollo que tiene según la finalidad que se persigue, en la práctica se hace necesario tener claridad sobre enfoque se elige (Boggino y Rosekrans, 2007).

Siguiendo al profesor Latorre (2003, pp. 30-31), consideramos estas tres modalidades de investigación:

1. La investigación-acción técnica

Se referiría entre otros a los trabajos de Lewin, Corey, Lippitt y Radke (1946). Su objetivo sería aportar más eficacia a la práctica educativa, haciendo que el profesorado participen en programas diseñados por expertos en los que aparecen la finalidad, objetivos y metodología a seguir.

Centrada en resolver problemas y obtener logros constatables, más que indagar en los orígenes de los problemas y la influencia de o para los cambios sociales de los mismos. El investigador desempeña el rol de experto externo que actúa como facilitador con los prácticos participantes.

2. La investigación-acción práctico-deliberativa

Sería la que tiene como objetivo es la comprensión de los valores intrínsecos a la práctica educativa por lo que su resultado tendrá consecuencias en la transformación de la conciencia del profesorado, además de las consecuencias o cambios sociales. En este modelo se enmarca el trabajo de Stenhouse (1998) y Elliott (1993). En educación la investigación-acción mira el problema desde una perspectiva moral, y se busca una puesta de valores buscando soluciones en la práctica. Es el profesorado el que protagoniza el proceso: participando activamente, creando y desarrollando su propio proyecto a través del diálogo y la cooperación. Aunque admite el apoyo de un experto o crítico externo.

Elliott (1993) destacó la naturaleza hermenéutica de la investigación para comprender la práctica educativa: el investigador de la acción desarrolla una comprensión interpretativa de la realidad personal a partir del trabajo sobre los problemas prácticos, y la comprensión teórica es constitutiva de la acción y el discurso práctico. Su trabajo ha tenido mucha influencia en la investigación-acción

del currículum. Insiste en la idea de que enseñar es ineludiblemente una actividad teórica; por lo que los profesionales deben interpretar su práctica desde un *planteamiento de desarrollo crítico y reflexivo*.

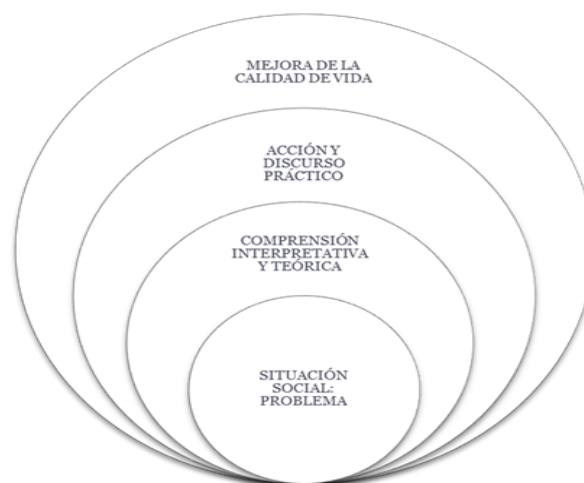


FIGURA 4.4. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD

Fuente: Elaboración propia.

En el esquema anterior proponemos una imagen de los factores que intervienen en la investigación-acción cuando es utilizada para la comprensión desde la interpretación y el estudio teórico de la realidad.

3. Investigación-acción crítico emancipadora

Está basada en la praxis educativa, su propósito es ayudar al profesorado haciéndolo más autónomo y libre en la decisión de los propósitos, creencias, cambiando su práctica y sus relaciones contextuales. Esta investigación permite a los profesionales a través de la intervención y la reflexión, identificar, interpretar y buscar acciones para superar los problemas educativos. Desde la comprensión de la realidad, comprometida con la el proceso de cambio práctico de la organización y también con el servicio ético a la comunidad. La responsabilidad es compartida por igual por los participantes aunque alguno de ellos puede moderar el proceso.

Según Mckernan (1999), la concepción del profesorado como investigador ha pasado de la resolución de problemas a través de técnicas cuantitativas a la investigación naturista que utiliza diseños descriptivos basados en el estudio de casos y los diseños antropológicos. En la línea de la teoría crítica europea adoptada por la "Escuela de Frankfurt" de filosofía donde destacan Hans Gadamer y Jürgen Habermas, dando así una nota filosófica interpretativa-reflexiva ya que lo se buscan son mejores modelos y teorías de la comprensión aun sacrificando una parte de la

medición y predicción; por lo que podemos enmarcarla en la hermenéutica y la teoría crítica.

La defienden Carr y Kemmis (1986) como la única verdadera. Sin embargo otros autores señalan que las tres modalidades conllevan desarrollo profesional y el interés está en comenzar por la investigación técnica para avanzar hacia la crítica emancipadora. Es un trabajo en comunidades o grupos de trabajo autoreflexivos que conllevan que los profesionales adquieran destrezas discursivas analíticas y conceptuales que les ayudarán a conseguir que sea un trabajo diferente y libre de esquemas más rígidos de investigación.

Para que se produzcan cambios es necesario un proceso organizado, constituido por una espiral de ciclos de investigación-acción donde tiene lugar el aprendizaje individual y grupal en comunidades críticas que desarrolle un plan de acción, lo ponga en práctica y lo observe y, reajuste y controle, recoja evidencias que puedan ser evaluadas y por medio de la reflexión reconstruya el significado de la situación educativa o social para iniciar un nuevo ciclo.

En uno de los esfuerzos pioneros, Lippitt-Radke (1946) llevó a cabo varios trabajos de investigación-acción sobre el prejuicio social. De esa experiencia se extraen unos principios para hacer investigación-acción:

- Es necesario descubrir los hechos del problema por parte del grupo. Es el grupo decide lo que necesitan saber.
- Se construyen instrumentos para la investigación científica.
- Se otorga gran importancia al adiestramiento de los investigadores para la recogida de datos y su interpretación. Tarea que debe compartirse por todos los investigadores participantes.
- Se hace necesaria la exploración en grupo de ideas obtenidas y sentimientos para cambiar los comportamientos.
- Difundir los hechos con informes orales o escritos a otros grupos puede ser un paso final, y también dar lugar a nuevas investigaciones.
- La visión crítica siempre como elemento imprescindible.

Otro ejemplo es el de Hilda Taba (1962), dirigía una investigación-acción a gran escala, enfocando los problemas del currículum, pidiendo al profesorado que aplicaran programas y los evaluaran.

Esta clasificación en la que hemos seguido al profesor Latorre (2003) nos sugiere que en la práctica no existe una delimitación estanco ni mucho menos excluyente sino multitud de posibilidades de enfoque donde confluyen la voluntad de obtener resultados lo más científicos posibles que puedan aportar conocimientos de utilidad a otras investigaciones, sin duda se busca la comprensión y el conocimiento así como la mejora de las competencias de autogestión de los docentes y los centros educativos. Nuestro planteamiento de cambiar las escuelas para contribuir a la consecución de una sociedad más justa entiende que no se puede separar la intervención en la educación de las creencias desde las que la proponemos.

4.1.6. Modelos

La espiral de ciclos es el procedimiento base para mejorar la práctica. Los investigadores en la acción lo han descrito de diferentes maneras: como ciclos de acción reflexiva (Lewin, 1946); en forma de diagrama de flujo (Elliott, 1993); o como espirales de acción (Kemmis, 1988; Mckernan, 1999; McNiff, Lomax y Whitehead, 1996).

a) El modelo de Lewin, ciclos de acción reflexiva

Lewin (1946) concibió como ciclos de acción reflexiva la investigación-acción con unos pasos: planificación, acción y evaluación. Este es el modelo del que parten y en el que se inspiran los siguientes.

Se parte de una “idea general” o problema que requiere solución, se concreta, y se planifica un plan para resolver el problema, indagando en las posibilidades y limitaciones del mismo. Una vez que esta acción se pone en práctica y se evalúa su efectividad, se planifica el paso siguiente y se modifica el plan global. Permite ver si la acción ha respondido a las expectativas y aprender del experimento. Y así se continúa en un desarrollo en espiral que lleva a la toma de decisiones, desde la planificación que consiste en un reconocimiento de las metas y medios con los que se cuenta, la ejecución de las acciones y la evaluación o reconocimiento de los resultados. Estableciéndose una interacción entre la teoría y los hechos en este proceso.

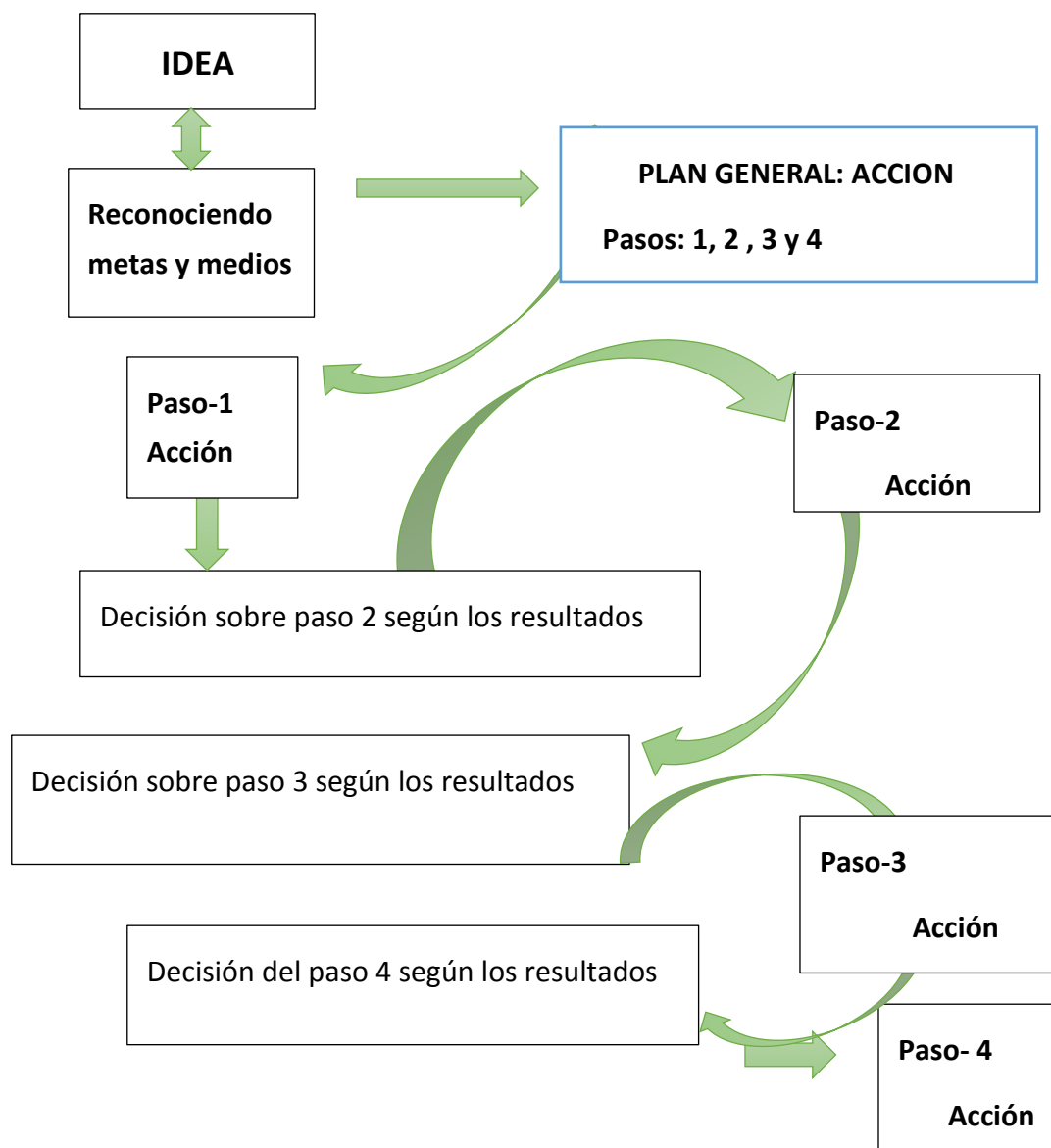


FIGURA 4.5. MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE LEWIN

Fuente: Mckernan (1999, p. 37).

Basado en la idea de que cualquier proceso social puede ser estudiado y transformado por medio de acciones, observando los cambios y realizando una evaluación continua hasta mejorarlo Lewin defendía la participación del grupo democráticamente en todo este proceso y llamaba la atención sobre la importancia del adiestramiento de los investigadores para la recogida de datos y su interpretación. Este elemento es interesante ya que si bien la práctica de reflexionar sobre la práctica en el día a día de los docentes es habitual no se realiza de una manera sistemática, en grupo y con continuidad ni visión de proceso de cambio y mejora.

b) Modelo Kemmis. Espirales de acción o reflexivas

En Australia, Stephen Kemmis (1989) y sus colaboradores en la Universidad de Deakin, apoyándose en el modelo Lewin, apostaron por este modelo de investigación-educación crítica para aplicarlo a la enseñanza.

Este modelo hace hincapié en apoyar a los profesionales con destrezas discursivas, analíticas y conceptuales, de manera que puedan librarse del control del positivismo y su teoría interpretativa por medio de la comprensión autorreflexiva del grupo. Concibe los problemas cargados de valores y preocupaciones morales, no sólo técnicas por lo que tiene un sentido de conocimiento práctico y emancipador, en la línea de Habermas (1972).

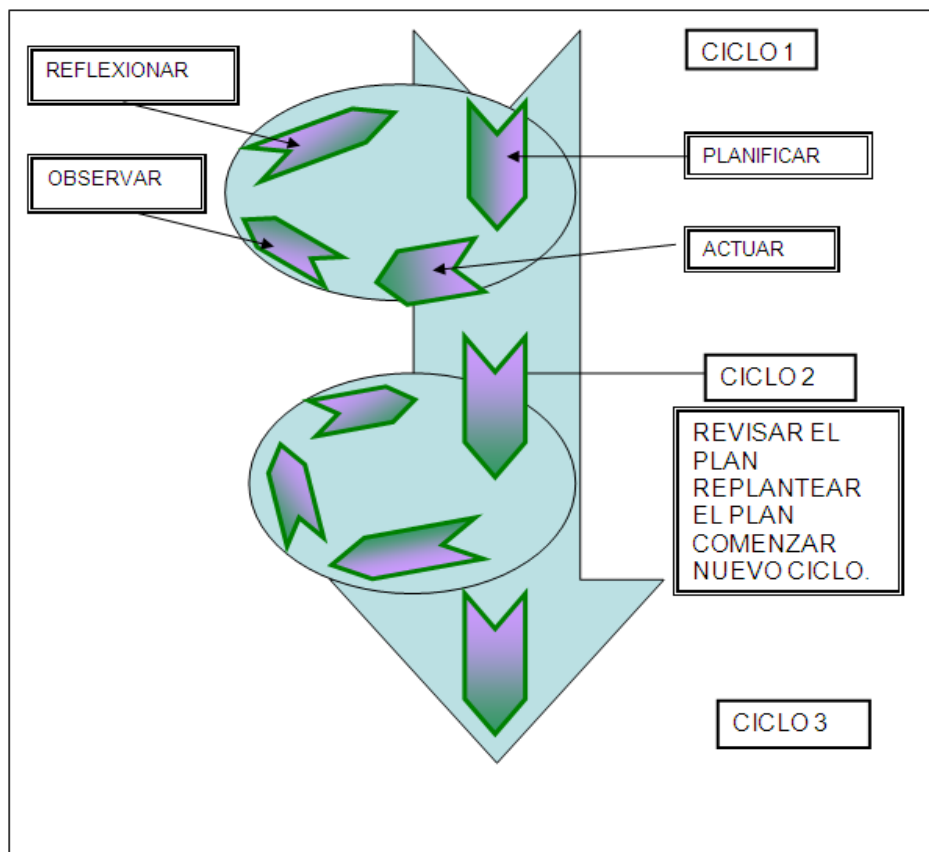


FIGURA 4.6. MODELO PROCESO INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE KEMMIS

Fuente: McTaggart y cols (1982).

El modelo Kemmis concibe el proceso como una serie de espirales de acción o especiales reflexivas en las que se desarrolla un plan general, la acción, la observación de la acción y la reflexión sobre la acción (Kemmis y McTaggart, 1988) y se pasa a un nuevo plan de acción revisado con acción, observación y más reflexión

(Carr y Kemmis, 1986), *añadiendo otro ciclo de espiral al modelo de Lewin*. Cada fase implica volver la mirada a la anterior a la vez que se tiene la intencionalidad puesta en la siguiente paso o fase, de tal manera que da lugar a la espiral autorreflexiva, que ayuda a organizar el proceso: comienza con un situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar, se implementa el plan o intervención una vez se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo. Se organiza sobre dos ejes: estratégico (acción y reflexión) y organizativo (planificación y observación). Ambos están en continua interacción ya que se enmarcan en el proceso de resolver y comprender la realidad práctica diaria en la escuela.

Anima al profesorado a tener en cuenta no sólo cuestiones del currículum, también a participar activamente en las reformas sociales.

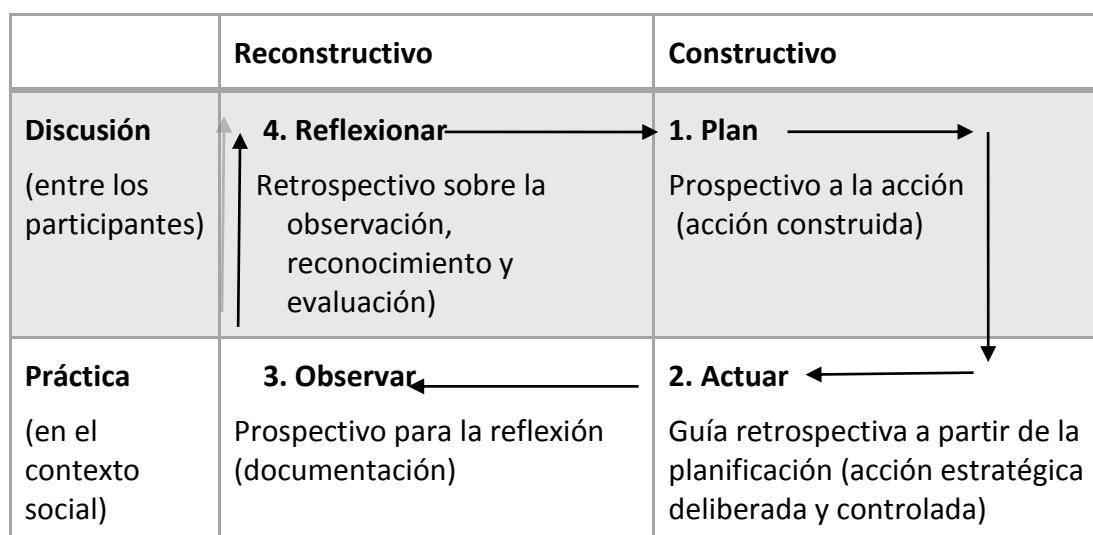


FIGURA 4.7. MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Fuente: McTaggart et al. (1982).

Un grupo de docentes de la Universidad de Deakin en Victoria (Australia) abordaron la investigación acción dándole un carácter claramente orientado a la práctica educativa: al desarrollo curricular, al desarrollo profesional del profesorado y la mejora de la escuela (McTaggart et al., 1982). Estos autores propusieron un modelo sencillo en cuatro fases cíclicas que mostramos en la figura 4.7 y que hacía el planteamiento de las fases del mismo de la siguiente manera:

1. Planificar (prospectivo a la acción),
2. Actuar (retrospectiva a la acción),
3. Observar (prospectivo para la reflexión), y

4. Reflexionar (retrospectivo sobre la observación, el reconocimiento y la observación).

c) Modelo de Elliott. Diagrama de flujo o espiral integradora

Elliott, parte del modelo cíclico de Lewin pero lo remodela como un diagrama de análisis de flujo investigación- acción. A partir del sobre los problemas prácticos, el investigador de la acción desarrolla una comprensión interpretativa y una comprensión teórica, constituida por la acción y el práctico, de allí la denominación de espiral integradora.

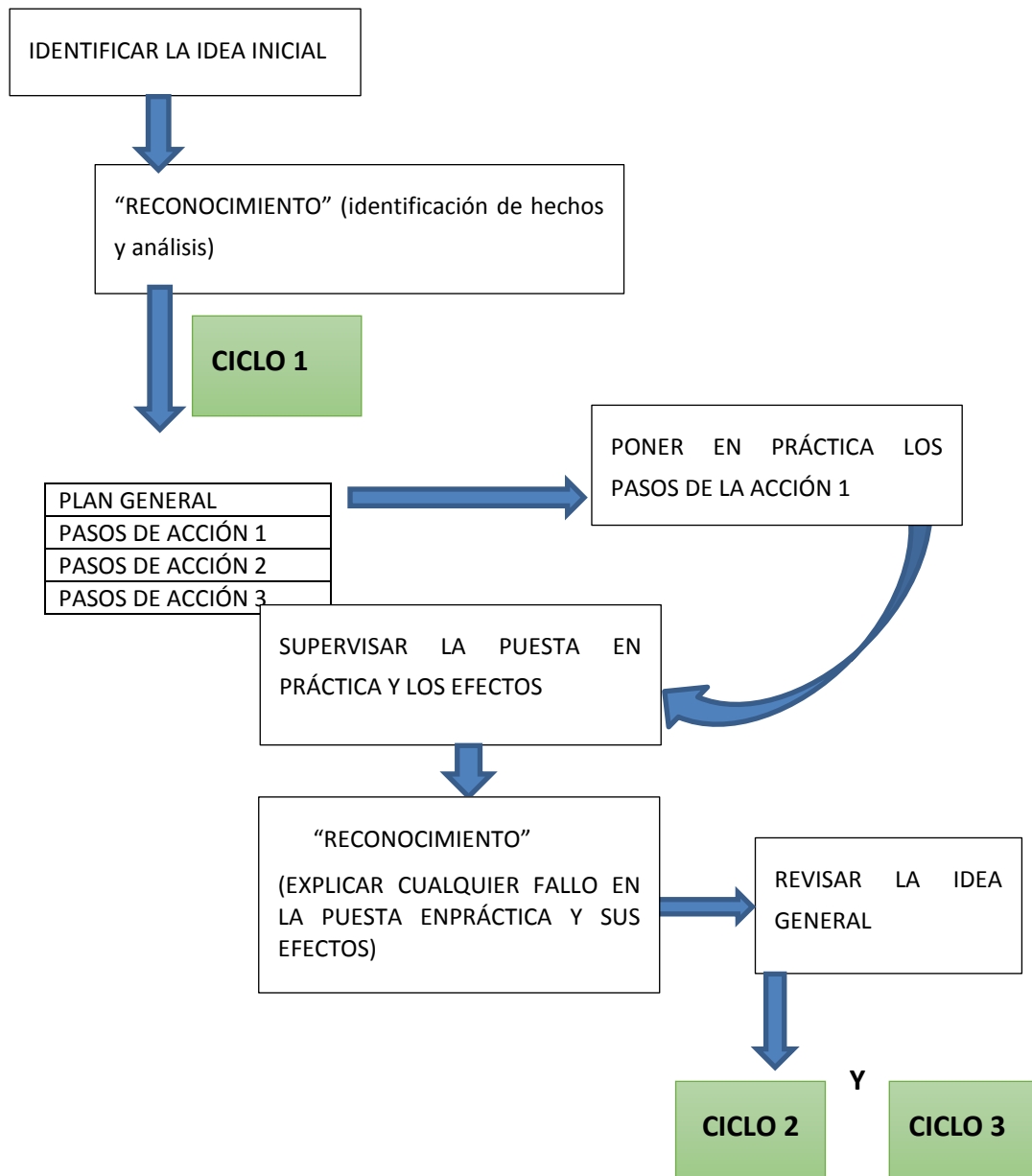


FIGURA 4.8 MODELO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN. SECCIÓN DE ELLIOTT (1981)

Fuente: Elliot (1981)

Tras identificar la idea general, la descripción del problema a investigar. Se pasa a la exploración o planeamiento de las hipótesis de acción, como un conjunto de acciones para cambiar la práctica. Finalmente se elabora un plan de acción que es en realidad el primer paso de la acción ya que abarca desde la revisión del problema inicial y las acciones propuestas para su transformación y mejora hasta un plan de acción donde se tiene en cuenta tanto los medios como la planificación de instrumentos que después nos aportarán la información para el análisis. Por lo que el primer paso de la puesta en marcha de la acción, la evaluación y la revisión del plan general son momentos clave en esta propuesta organizativa.

Volvería a repetirse todo el proceso en nuevos ciclos de acción: poniendo en práctica el paso de acción del plan corregido y supervisándola, reconociendo y analizando los posibles fallos para revisar el plan general y llevar a cabo un tercer ciclo.

d) Modelo de Whitehead (1991)

Crítico con las propuestas de Kemmis y Elliott por considerar que están lejos de la práctica educativa, propone un modelo más cercano a la finalidad de mejorar la relación entre la teoría educativa y el autodesarrollo profesional.

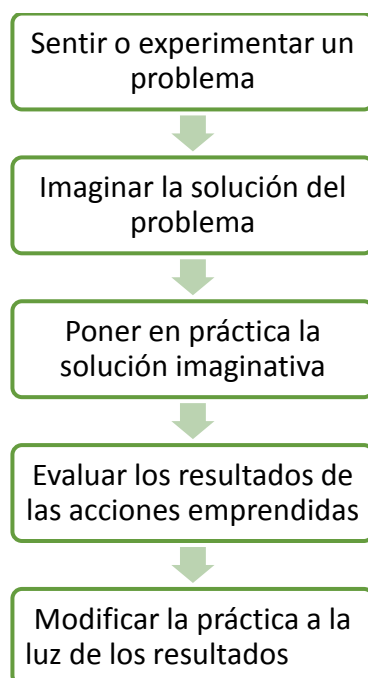


FIGURA 4.9. MODELO DE PROCESO TEMPORAL DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Fuente: Mckernan (1999).

Nos parece muy interesante esa connotación de "sentir" e "imaginar", en la búsqueda de soluciones creativas. Volvemos de nuevo a la idea de que la realidad tal y como la vivimos es una interpretación de la misma por lo que podemos influir en ella haciéndola más positiva, optimista, esperanzadora (Freire, 1993). El reto sin duda es buscar la equidad que nos permita mejorar y también la manera en que enfrentamos este será más eficaz si parte de la experiencia sentida y consciente y de personas que tienen altas expectativas y con ello mayor capacidad de buscar soluciones.

e) Modelo de investigación-acción de Mckernan

Este planteamiento responde a la necesidad de contar con un periodo de tiempo determinado que nos permita indagar, reajustar, etc., para conseguir cambios significativos. Este modelo entiende y plantea la necesidad de llevar a cabo varios ciclos de acción: partir con la formulación del problema y la evaluación de las necesidades que dan lugar a unas primeras hipótesis de acción que una vez ejecutadas serán evaluadas y darán lugar a nuevas hipótesis de acción pero ya ajustadas según estos resultados.

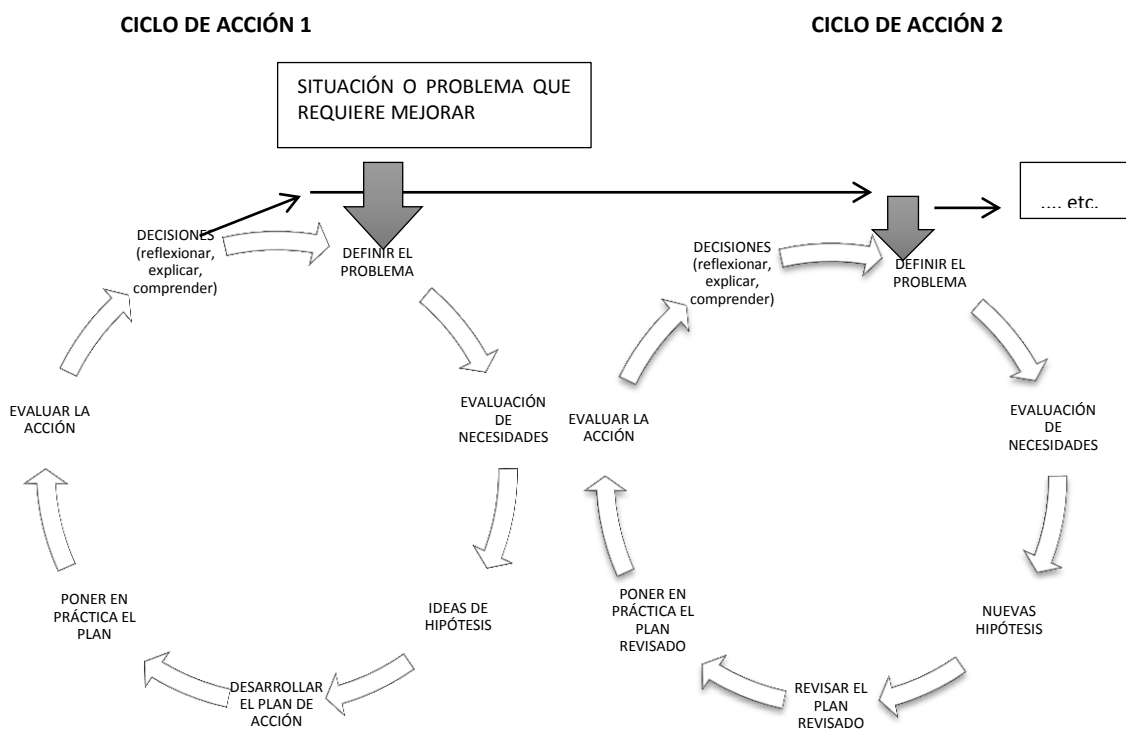


FIGURA 4.10. MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE MCKERNAN: UN MODELO DE PROCESO TEMPORAL

Fuente McKernan (1988).

4.1.7. Fases

Como hemos podido observar en cada uno de los modelos expuestos anteriormente, *La investigación-acción es de carácter cíclico*. Dependiendo la planificación que se haga y de su duración, se puede desarrollar en varios ciclos de acción e incluso cuando se institucionaliza puede transformarse en espirales de acción: *como un ciclo de ciclos o una espiral de espirales* (Latorre, 2003, pág. 39). Partimos de que el proyecto debe ajustarse a la situación particular de los investigadores que la realizan. Las fases serían:

- *Diagnóstico*: se refiere a revisión del problema o idea general de investigación.
- *Acción*: implementación del plan de acción.
- *Observación*: incluye la evaluación a través de métodos y técnicas apropiados.

Reflexión: sobre los resultados de la evaluación, sobre la acción y el propio proceso de investigación, lo que lleva a identificar nuevos problemas y por supuesto a un nuevo ciclo de planificación, acción, observación y reflexión.

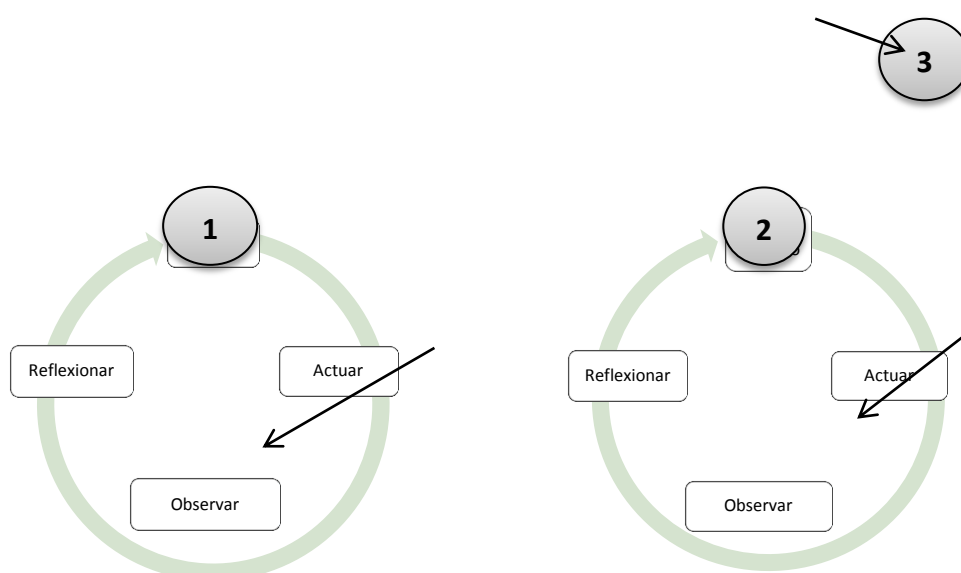


FIGURA 4.11. CICLOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Fuente: Latorre (2003)

El profesor Juan Manuel Escudero (1990) organiza la investigación-acción en tres fases:

- *Identificación inicial* del problema, analizando atentamente la realidad para captar cómo ocurre y comprender por qué.
- Elaborar un *plan estratégico* razonado de actuación (crear condiciones para llevarlo a la práctica y realizarlo) controlar el curso, consecuencias, incidencias y resultados.
- *Reflexionar críticamente* para construir una cierta teoría situacional y personal de todo el proceso.

McNiff, Lomax y Whitehead (1996), por su parte, proponen organizar el proceso en nueve puntos:

1. Revisar nuestra práctica.
2. Identificar un aspecto que queremos mejorar.
3. Imaginar la solución.
4. Implementarla.
5. Registrar lo que ocurre.
6. Modificar el plan a la luz de los resultados y continuar con la acción.
7. Controlar la acción.
8. Evaluar la acción modificada.
9. Continuar hasta logra la mejora.

Diferentes autores interpretan la dinámica de la investigación-acción como una serie de ciclos que se repiten, permitiendo flexibilidad en cuanto a su duración ya que se adaptarán en cada caso al propósito que se persiga por los investigadores para conseguir el cambio y la mejora de la situación de partida.

4.2. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DESDE LAS ESCUELAS

En este apartado además de la indagación sobre la teoría queremos aportar algunas orientaciones prácticas que nos han resultado de utilidad para llevar a cabo nuestra propia investigación.

Los ciclos de la investigación-acción como forma organizar la investigación, a la vez son flexibles, recursivos permitiendo que el proyecto se ajuste a cada caso concreto

siendo así fundamentalmente práctico a la hora de realizar investigación como estrategia de cambio de las organizaciones educativas o *cómo investigar desde las escuelas* (Avery 1991).

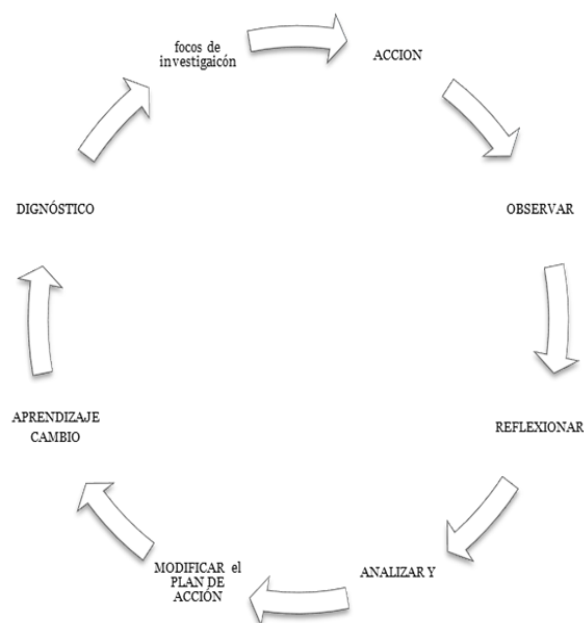


FIGURA 4.12. FASES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Fuente: Elaboración propia.

Este proceso implica una serie de tareas (Latorre, 2003):

1. Identificar y diagnosticar los problemas que surgen en las tentativas de implantar eficazmente la investigación-acción, para dilucidar en qué medida puede generalizarse las hipótesis decidir los focos sobre los que nos resulta prioritario actuar.
2. Desarrollar y comprobar hipótesis prácticas acerca de cómo pueden resolverse los problemas sin perder de vista el objetivo de investigar en qué medida pueden aplicarse de manera general. O formulación de hipótesis de acción o acción estratégica
3. Aclarar los objetivos, valores y principios implícitos en los enfoques de investigación-acción, mediante la reflexión sobre los valores implícitos en los problemas identificados, mediante el análisis de los datos, es decir llegar a la comprensión del problema y sus soluciones mediante el diálogo y el estudio.

Además habría que:

- Decidir modelos o medidas de observación de la acción para generar información
- Decidir cómo vamos a supervisar y documentar el foco de acción de la investigación-acción
- Qué métodos o estrategias usaremos para recoger y analizar la información
- Cómo y quién realizará la evaluación e Informe final

Uno de los valores de la investigación-acción es desarrollar una práctica reflexiva, de manera que tengamos claros las motivaciones que sustentan nuestras acciones en la práctica educativa y podamos vivir nuestros valores con más plenitud en la vida social, profesional y personal. Para obtener mejores resultados y el éxito de la investigación, interesa por otra parte que seamos explícitos y claros, con nuestras creencias educativas y valores, a pesar de su dificultad. El desarrollo de esta actitud forma parte del aprendizaje que se obtiene del trabajo colaborativo y dialógico.

4.2.1. Diagnóstico, situación real, problemas y propósitos

En primer lugar es partir de donde estamos: describir con la mayor claridad y detalle posible la situación real que nos motiva a iniciar la investigación: nuestra situación real, las necesidades, lo que queremos cambiar (hipótesis de posibles acciones).

La precisión del diagnóstico facilitará los caminos de la acción.

(Sagastizabal, 2002, p. 103)

Hacer un diagnóstico permite llegar a un acuerdo en el grupo participante sobre cuál será el foco nuestras acciones, el problema por el que comenzaremos a intentar cambiar la situación que nos preocupa. Considerar cuál es la que nos gustaría tener, la situación ideal. Esto nos permitirá:

- Construir una visión sobre el lugar donde estamos y el recorrido que debemos acometer para llegar a la realidad que nos gustaría hacer realidad.
- Valorar las posibilidades de actuación que tenemos según los medios personales, materiales e institucionales con los que podemos contar y de esta manera planificar las acciones de una manera realista y eficaz, teniendo también una idea más ajustada del grado de compromiso y esfuerzo al que nos estamos comprometiendo.

- La oportunidad de dar una visión sistémica al problema que reconozca e incluya la percepción que cada uno de los participantes tiene del mismo.

Los participantes o colaboradores (estudiantes, docentes, familias, investigadores...) pueden aportar riqueza y matices así como dar una visión más exacta de las dimensiones e importancia del mismo. Tomar conciencia de estas diferencias y de la necesidad de que todos los implicados sean conscientes del problema es a menudo parte de la solución.

Es importante identificar un área problemática y estar seguros de que podemos cambiar alguna cosa. En la práctica pedagógica cotidiana, docentes de los distintos niveles educativos a menudo expresamos nuestra preocupación por no encontrar la solución adecuada a los problemas que se nos presentan. Al respecto, Schön (1983) nos alerta sobre la necesidad de considerar profundizar en el problema ya que a menudo junto con la el planteamiento del problema como el proceso a través del cual se definen las decisiones que se van a tomar, los fines que se alcanzarán y los medios que pueden elegirse porque:

En la práctica, en el mundo real, los problemas no están dados como tales. Así los problemas deben construirse a partir de los materiales que nos proporcionan las situaciones problemáticas, que son enigmáticas, preocupantes e inciertas. (Schön 1983, p. 40)

La situación problemática es la que motiva al docente para iniciar la investigación de su propia práctica, los problemas cotidianos de su práctica. Los propósitos que pueden ser diferentes: teóricos, prácticos, personales, políticos, etc. se interrelacionan e interactúan en las personas en un paradigma de complejidad que resulta significativo para cada persona, contexto, etc. como no puede ser de otra manera. Como señalan Boggino y Rosekrans (2007):

Los propósitos y el problema (inicial) de la investigación-acción se corresponden mutuamente y su delimitación constituye el punto de partida de la misma... Es conveniente transformar la problemática en tema de investigación. (p.62)

El problema o foco de estudio es el que en la práctica plantea la necesidad de emprender acciones para transformarlo y que por ello tiene la facultad de motivar a los participantes a la apertura a otros, a plantearse y aceptar el autoanálisis, la autocrítica (conlleva iniciar un proceso de indagación sobre lo que hacemos, porqué y para qué lo hacemos) junto con el convencimiento de llevar a cabo una observación y registro de resultados sistemático aceptando todo el trabajo extra que eso supone. Por eso el problema se convierte en un reto, un desafío.

Hacernos preguntas y contestar con sinceridad. Para contextualizar, comprender y concretar los pasos a dar, son algunos de los puntos de partida necesarios para realizar un diagnóstico realista y útil del problema desde el que plantear el plan de acción.

Como ejemplo de dinámica grupal que puede aplicarse en esta fase de diagnóstico está la conocida técnica FODA, propuesta por Elliot, Holly y Stenhouse en 1984 en el proyecto “Directrices para la revisión y el desarrollo interno de las escuelas” (Sagastizabal, 2002). Sus siglas significan: Fortalezas, Oportunidades externas, Debilidades internas, y Amenazas o situaciones obstaculizadoras externas. Junto al problema es importante plantearse cuál sería la situación ideal a la que nos gustaría llegar, el sueño o la situación ideal por la que nos gustaría cambiar la actual. Una especie de evaluación y plan de acción que nos ayude a comprender mejor la realidad y que nos lleve paso a paso a la meta que nos proponemos: una hoja de ruta. Se trata de ir enfocando las acciones estratégicas para introducir en la práctica profesional que hipotéticamente producirán los cambios que buscamos.

Lo que anima a esta investigación... es el rechazo del conocimiento automatizado, parcelario y reductor, es la reivindicación vital del derecho a la reflexión. (Morin, 2006, p. 24)

Este es un momento importantes, en el que hay que priorizar y elegir ya que en general resulta complicado considerar un solo problema, la complejidad de la realidad hace que las dificultades no se puedan contemplar aisladas sino interrelacionadas. Aun así es fundamental que quede claro desde el principio en qué estamos incidiendo y por supuesto en la fase de evaluación podremos cambiar, hacer variaciones, etc. Esto permitirá la elección de una o varias acciones que se convertirán en el foco de la investigación a realizar.

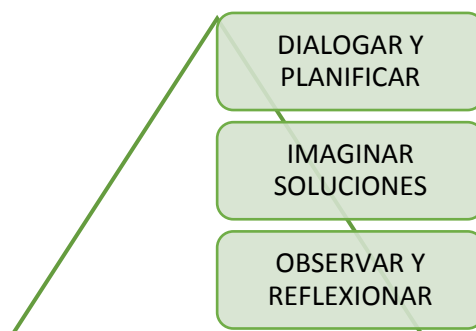


FIGURA 4.13. LA REFLEXIÓN COMO BASE DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA

Fuente: Elaboración propia.

4.2.2. Formulación de las hipótesis de acción

Este momento implica dar forma a las propuestas de cambio y mejora. Un buen diagnóstico inspirará un número importante de posibles acciones (momento clave de la investigación-acción).

Para definir las propuestas o hipótesis de acción o “acciones estratégicas”, hay que enfocar la búsqueda de soluciones posibles, mediante preguntas útiles y visualizando los detalles concretos que llevarán a conseguirlo. Ejemplo de preguntas de interés:

- ¿Qué puedo hacer al respecto?
- ¿Cómo puedo mejorar mi práctica?
- ¿Cómo será cuando lo consiga?
- ¿Qué diferencias hay entre la situación que considero ideal y la actual?
- ¿Qué estamos dispuestos a hacer para conseguirlo?
- ¿A qué me comprometo?

El primer paso es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual, el problema o foco de investigación o ¿qué situación de mi práctica docente me gustaría mejorar? y diagnosticar el estado del mismo. Para ello ayuda hacernos preguntas que nos ayuden a encontrar estrategias y caminos de solución. Preguntas coherentes con nuestra situación real sobre para qué queremos incidir en ese aspecto, sus causas y las consecuencias que tiene en la práctica, la forma en que lo percibimos cada uno, y también imaginar las soluciones, los cambios que podemos esperar.

Para la toma de decisiones sobre las hipótesis de acción es imprescindible la reflexión-valoración del grupo con el objetivo de concretar un plan de acción en el que todos se sientan representados y participes. Es un momento estratégico, de cómo se arme este plan de acción dependerá el éxito del proyecto de investigación. La acción es el centro del proceso, la investigación se pone a su servicio.

La acción es diseñada para ponerla en práctica y observar sus efectos en la práctica.

Planificar las acciones que emprenderemos implica también ir tomando decisiones sobre los métodos que utilizaremos para su seguimiento, la recogida de los datos, cómo nos evaluaremos y analizaremos las evidencias para dar lugar a nuevos diagnósticos y nuevos ciclos de acciones, observación, reflexión si así lo planificamos.

4.2.3. Construcción de un marco teórico

Una vez decidido el foco de acción se hace necesaria y complementaria para situar nuestro estudio: la construcción de un marco teórico, que tendrá que irse creando por los docentes-investigadores a lo largo de todo el proceso ya que su propósito es reinterpretar el problema, buscar estrategias de intervención para cambiar la práctica basándose en los conocimientos ya construidos para retroalimentar, explicitar o cuestionar la ideas de las que cada cual parte.

Obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con las nuevas evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción y que ayudarán a decidir nuevas hipótesis de acción o acción/es estratégicas (soluciones posibles) y planificar su puesta en práctica. Se trata de incorporar una actitud flexible que permita ir perfilando y concretando el tema de investigación a lo largo de todo el proceso.

Latorre (2003) aconseja la búsqueda deliberada de la información sobre la acción ya que es esencial para comprender las relaciones entre las circunstancias el contexto, la situación y la acción. El grupo entre otras acciones puede, con este propósito, hacerse un plan de búsqueda de formación y concretar roles, tareas, metas, calendario de reuniones. Elegir un par de descriptores referentes al tema, buscar quienes lo han estudiado, solicitar listas de lectura que sirvan de guía y leer activamente y tomar notas, base de datos para elaborar una bibliografía de forma sistemática. Crear un fichero con los documentos.

En la investigación-acción el marco teórico será el punto de llegada y no el punto de partida, en virtud de que se trata de una investigación de la propia práctica para la mejora. (Boggino y Rosekrans, 2007, p. 67)

4.2.4. La acción, organización de recursos e instrumentos

La investigación se pone al servicio de la acción. La acción está controlada, es deliberada ya que el objetivo es un cambio y elemento central de la investigación. El control de la acción y la generación de datos debe ser un proceso sistemático, enfocado. Las evidencias irán apoyando la reflexión y la explicación sobre los cambios que buscamos y los resultados obtenidos. Los datos que debemos recoger son aquellos que demuestran que la situación está mejorando.

El objetivo concreto es: Poner en práctica las acciones específicas que hemos imaginado y ver si resulta lo esperado. Para lo que se hace necesario elaborar un cronograma o calendario donde se describen los pasos y los tiempos que nos va a

llevar a implementar la acción estratégica, que debe ser revisado en cada reunión y adaptado a las necesidades de los resultados de la propia puesta en marcha de las acciones. De acuerdo con el desarrollo cíclico de la investigación-acción. El proceso según Latorre sería:

1. Después de la reflexión y el diálogo, sobre las causas, consecuencias de las situaciones que resultan problemática y mejorables en nuestra práctica, y el análisis, de algunos documentos, contamos con un diagnóstico de la situación que queremos cambiar.
2. A continuación pasamos a imaginar posibles soluciones, que deben concretarse en un *plan de acción*.
3. Comenzamos dando el primer paso, la primera acción que concebimos para cambiar la práctica y mejorar nuestros focos de interés. El plan de acción debe ser flexible y estar abiertos al cambio en su desarrollo en tiempo real.

Por la complejidad de las escuelas, aulas, es importante elegir métodos de recogida de datos adecuados según los objetivos de estudio (Latorre, 2003, p. 40):

El objetivo consiste en registrar momentos significativos que evidencien:

- Cualquier cambio en la práctica: en la forma de dar las clases, de dinamizar el grupo, de relacionarse entre compañeros, por ejemplo.
- En la manera de ver las cosas al compartir inquietudes, problemas, al abrir nuestras actuaciones al grupo.
- En la formación y sus consecuencias en la práctica docente.

El objetivo es encontrar la utilidad de la teoría en la práctica a través de un diálogo basado en el argumento y no en conclusiones preconcebidas. Un diálogo donde podamos libremente argumentar sin trabas. Porque sin duda el discurso práctico necesita de la teoría y esta debe sustentarse en ella.

La observación es la base fundamental de la investigación educativa y la investigación-acción requiere métodos rigurosos y sistemáticos para la recogida de datos. Los grados de observación y el que sea más o menos estructurado depende de los fines que se persigan.

También y de cara a la recolección de datos hay que tomar decisiones sobre la muestra o los sujetos o ámbito educativo a estudiar, así como las técnicas,

instrumentos y métodos con los que se reunirá la información. A la hora de elegir las técnicas, se debe tener en cuenta con cuáles se sienten más cómodos. Desde el principio la puesta en marcha de la investigación produce cambios en la organización escolar ya que implica una observación crítica de la realidad escolar vivida y al utilizar determinados instrumentos se comparte ese conocimiento con el grupo dando lugar a conocimientos, reconocimiento, conciencia, toma de posturas o decisiones sobre el grado de implicación o compromiso, etc. Esta construcción social del conocimiento es mayor cuando se produce la devolución de datos tanto del diagnóstico como de cualquier otra prueba, test, análisis o evaluación por lo que resulta de suma importancia llevarla a cabo.

Toda aplicación de instrumentos conlleva una construcción social del conocimiento sobre el tema indagado en diferentes sentidos: por un lado permite información para la investigación y por otro, permite a los sujetos implicados reflexionar sobre la realidad abordada de una manera sistemática lo que probablemente no harían de no mediar el requerimiento del docente investigador (Sagastizabal, 2002, p. 117).

Algunos métodos para la recogida de datos:

a) Técnicas narrativas

Como registros anecdóticos, informes, memorandos analíticos, estudios de caso diarios, notas de campo, crónicas del flujo de comportamiento, apuntes de campo del profesorado, fotografía, vídeo, audio con fotos.

Su objetivo es favorecer la recogida de observaciones y reflexiones acerca de los temas que hemos enfocado (metodológicos, personales, teóricos, descriptivos, etc.); de las reacciones de alumnos, propias, de otros docentes; sesiones de clase, reuniones, charlas con otras personas relacionadas o implicadas en la investigación, huellas que dejaron o materiales de referencia. Dichas observaciones las utilizaremos para que luego nos ayuden a reconstruir con la mayor autenticidad los hechos.

Los diarios personales naturales, elaborados por iniciativa propia y descubiertos por el investigador. Pueden ser naturales, elaboradas por iniciativa propia pero también pueden ser solicitados y elaborados por intencionadamente para la investigación para recoger intencionadamente en momentos puntuales las experiencias, pensamientos, repuestas y/o sensaciones personales.

El caso de los diarios de los alumnos resulta especialmente interesante. No es fácil pedirles una sincera opinión. La propuesta es pedirles al final de las clases una

narración escrita sobre el desarrollo de la misma, otorgándoles el control sobre el acceso que el profesorado tenga a sus textos. Dan muchas posibilidades de interacción por ejemplo pueden servir para, basándose en ellos entablar un diálogo sobre los problemas que estamos intentando solucionar, su visión de los mismos, etc. Este diálogo implica una reflexión previa que sin duda mejorará su capacidad de exponer con claridad su punto de vista sobre los cambios que perciben.

Otro ejemplo muy interesante es el estudio de casos. Por ejemplo sobre un grupo de alumnos: el profesorado podrían llevar a cabo un estudio casuístico de los problemas surgidos y las estrategias empleadas en una determinada clase durante un trimestre. Se basaría en los datos cogidos por métodos ya nombrados.

Supervisar conversaciones críticas sobre la investigación (charlas). Compartir datos con otros para recibir retroacción. Pueden basarse en los datos anotados en los cuadernos de campo y diarios. Se pueden grabar.

Algunas acciones pueden supervisarse a través de la observación participativa para generar información a través de la auto-observación de la propia acción (motivaciones, intenciones, reflexiones, etc.), observando los efectos de la acción en otros y la observación de la acción por parte de otras personas (amigo crítico, alumnado colaborador...) que pueden supervisar conversaciones críticas sobre la investigación que tienen lugar durante todo el proceso, observando lo que las personas dicen o hacen, preguntándoles y describiendo lo que ocurrido desde su punto de vista, registrando conversaciones u otros otros materiales generados por estas personas. Conversaciones de otras personas sobre sus planes o intenciones.

Estas técnicas e instrumentos biográficos, que permite el análisis de los individuos y su interacción social desde sus documentos personales.

b) Técnicas estructuradas, no observacionales

Otras técnicas o instrumentos más estandarizados, más convencionales también resultan de gran interés en momentos determinados de la investigación. Algunos ejemplos son: listados, registros cronológicos de la acción personal, protocolos de análisis y escalas de evaluación, cuestionarios, escalas de actitudes, entrevistas con informes clave.

También resultan muy interesantes por la enorme cantidad de información que pueden aportar las técnicas de auto-informe de los métodos proyectivos, las carreras de vida y de la carrera profesional.

Ejemplos como la encuesta y el auto informe para la realización de la investigación-acción. Métodos estándar y convencionales: cuestionarios, escalas de actitudes, entrevistas con informes clave, junto con técnicas de auto-informe, recogida de testimonios sobre la trayectoria profesional o y de vida. Los test.

También documentos oficiales como: artículos de periódicos, informes gubernamentales, horarios, actas de reuniones, programaciones, planificaciones, manuales alumnos, exámenes, fichas de trabajo, murales fotografías, etc.

El uso de técnicas de vestigios físicos - utilización de artefactos poco visibles en el entorno de investigación- refuerza los datos de los métodos poco visibles (Mckernan, 1999). Se trata de obtener auténticas descripciones de la acción, no explicaciones: los investigadores reducen autenticidad al mezclar datos descriptivos con otros explicativos. Poniendo de manifiesto los efectos derivados de la acción: buscados o imprevistos.

Aunque cada investigador, según su experiencia, sigue sus propias pautas, de lo que se trata es de controlar la acción a través de técnicas de recogida de datos, lo que requiere un proceso de gestión de la información que consiste en:

- Recoger la información: disponer la información y ordenarla con el fin de recuperarla para su visualización. Recopilación y Almacenar según su formato (vídeos, textos, etc.).
- Identificar los criterios de mejora: seleccionar los fragmentos de datos que sirvan de evidencia de la mejora.
- Reducción de datos: focalizándolos y delimitándolos para hacerlos más manejables. Codificar o etiquetar, clasificar: cuándo, dónde, sobre qué, quién estuvo... Significa fragmentar la información en unidades de significado, vinculados a una categoría.

El proceso de análisis consistiría según Latorre (2003) en que a partir de una idea general, revisar los distintos documentos y de ahí conseguir elaborar una lista de tópicos y temas, decir cómo organizarlos creando categorías y códigos para las mismas que permitan reunir la información que una vez organizados. Se trataría de casar la evidencia con la preocupación inicial de investigación, buscando pruebas para demostrar que ciertas cosas han ocurrido como consecuencia de la intervención, implicando también a otras personas para que aporten otros puntos de vista a este análisis.

En esta investigación de carácter cualitativo no se trata de dar explicaciones, sólo *describir*. Para ello podremos usar distintos tipos de registros de tipo empírico como hemos visto en el apartado anterior.

La observación y supervisión la acción, junto con la construcción del marco teórico nos permitirá indagar sistemáticamente y en tiempo real, e ir adaptando la investigación a la vista de los efectos formativos de las acciones en las personas. El cambio que genera en la comprensión de la práctica profesional, podrá dar lugar a planteamientos y nuevas propuestas de acción.

Para supervisar y documentar la acción debemos registrar “lo que ocurre”, registrar las condiciones en que se desarrolla, sus efectos, sean los previstos o no, nos permite flexibilizar el proceso y estar abiertos al cambio. Los datos en sí mismos no son evidencias, sí lo son cuando los usamos para apoyar los cambios que ha producido la acción. Así evaluaremos el impacto. Las evidencias son imprescindibles ya que demostrarán si ha hecho lo que dice que ha hecho.

El *plan para la recogida de datos* pondrá de manifiesto los resultados de la acción y dará rigor a la investigación. Se pueden establecer criterios estándares (de mejora) para que se puedan valorar los resultados de la investigación por lo que hay que decidir: *qué tipo de indicadores podrían servir para mostrar los cambios que queremos*.

Cada vez que se completa un ciclo, se hace, registros de control y evaluación de ciclo, que nos da los datos que podremos usar para mostrar las mejoras. Toda situación que contenga dichos indicadores se considerará una evidencia.

4.2.5. Reflexión

En los sucesivos ciclos que se van desarrollando en la investigación-acción, se trata de seguir indagando, comprendiendo, aprendiendo como profesionales de la docencia, para modificar el plan a la luz de los resultados y continuar con acciones que nos lleven a conseguir la transformación o mejora que buscamos. Los docentes investigadores a través de la reflexionar crítica y constructiva sobre la práctica educativa se convierte en investigador que asume la tarea de transformar su práctica desde el compromiso y en la búsqueda constante de conocimiento sobre: *¿Qué enseñamos, cómo, por qué, para qué...?*

La reflexión sobre la teoría y la práctica, sobre la propia acción (los cambios que genera en el pensamiento, y práctica profesional) como en la acción de otras personas (colegas, alumnos, etc.), permite hacer propios los significados,

encontrando el sentido que tienen en el caso concreto que estamos investigando, lo que dará también sentido a todo el proceso hasta la elección de marco teórico referencias, de acciones o de categorías de análisis. La reflexión crítica sobre los resultados nos permitirá proyectar nuevas acciones estratégicas bien fundamentadas.

Es decir, validando la información, evaluando la acción modificada, ver que han supuesto los resultados de cambio o mejora; ventajas e inconvenientes. Para ello es necesario implicar a otras personas que nos ayuden a hacer una interpretación crítica de las evidencias frente a las afirmaciones o juicios que nos hemos hecho. Para evaluar la investigación hay que considerar las evidencias que demuestran si ha tenido lugar la mejora que se puso como meta para ello se puede presentar el trabajo a otros para que juzguen si ha tenido lugar la mejora establecida. Reflexionar es revisar el plan, replantear para volver a comenzar de nuevo.

A menudo a los docentes, nos parece que "la escuela" no evoluciona tan rápido como la ciencia, la tecnología o la sociedad, que aprende despacio y no ofrece una verdadera respuesta a lo que los nuevos paradigmas que motivan a los estudiantes y las demandas de la sociedad actual. Por esta razón surgen proyectos de innovación y se vive la formación no sólo como un derecho y un deber innegable sino también como una necesidad.

Cada año empezamos el curso con el ánimo abierto al aprendizaje en el aspecto científico, pedagógico, metodológico. Cada final de curso, en cada evaluación, después de cada clase..., reflexionamos, sacamos conclusiones, hacemos pequeños cambios, tomamos decisiones para las próximas acciones con las que probaremos en busca de mejoras en la forma de dar la clase, tutorizar a los alumnos, colaborar con nuestros compañeros. La mayoría de las veces realizamos este proceso de una manera privada, no compartimos suficientemente inquietudes, preocupaciones, ni damos los pasos necesarios para superando la queja buscar soluciones y aprendizajes conjuntas.

Los docentes en general tenemos cierta desconfianza hacia los planteamientos que aportan los teóricos de la educación desde la creencia de que la Universidad y la investigación que se realiza desde ella no tienen contacto con la realidad que se vive en las aulas. También sabemos que sólo con los razonamientos se pueden rebatir los razonamientos (Morin, 2001). Por lo que por otro lado también creemos que nuestros argumentos pedagógicos desde la práctica a pesar de su valor no son tan científicos por lo que no nos atrevemos a defender con ellos muchas de las

decisiones que a nivel pedagógico tomamos en el día a día. Sería bueno cambiar esta creencia y que desde la escuela y la Universidad se tendieran lazos de trabajo colaborativo en la construcción de una escuela de calidad. En este sentido son muchos los docentes que también dan un paso más y comparten sus conocimientos en forma de comunicaciones, publicaciones o participando en formación y comunicación en red. Este tipo de acciones ayudan a sistematizar nuestras lecciones aprendidas, a darle forma y a reforzarlas incluyendo las conclusiones de la investigación. Este aprendizaje en los dos sentidos teórico y práctico es de suma importancia para la formación del profesorado y la transformación de la escuela que dé lugar a una educación de calidad.

4.3. EL INFORME DE INVESTIGACIÓN

La investigación en el aula, sistemática y con registro de datos, es de gran utilidad, informará a la sociedad de los propósitos reales que se plantea la escuela, hará consciente a los docentes de la validez de los mismos, hará el ajuste necesario entre teoría y práctica. La investigación será más interesante cuanto más plural sea: diversidad de personas que participan, de las formas de aproximación al análisis e interpretación de la realidad. Cuanto más comprendamos, más fácil será mejorar la práctica.

El informe final nos permitirá dar a conocer los resultados a otras personas. Comunicarla es validarla ya que podrá ser criticada y corroborada o debatida por otros profesionales.

Como señala Van Manen (2003):

Escribir es mostrar algo, escribir es un complejo proceso de reescritura, repensar, reflexionar, reconocer, interpretar..., crear relaciones significativas con la teoría. (p. 148)

Decisiones como el contenido o el formato dependerán de los destinatarios de su lectura. En cualquier caso es importante que su organización sea clara y guíe al lector a través de epígrafes, directrices significativas y una escritura clara y sin artificios.

Elliott (1993) defiende que los informes deben tener un enfoque de relato de la experiencia en el tiempo y debe incluir:

1. Cómo evolucionó la idea general a lo largo del tiempo.
2. Cómo evolucionó la comprensión del problema.

3. Qué medidas se tomaron a la luz de la comprensión señalada y cómo se hizo frente a los problemas.
4. Los efectos que generaron las acciones tomadas.
5. Las técnicas utilizadas para recoger la información.
6. Los problemas que encontraron al utilizarlos.
7. Cualquier problema ético que se planteó.

Las características de que deber reunir un informe de investigación-acción sobre las restricciones impuestas por el profesorado al desarrollo de la comprensión de sus alumnos según Elliot (1990, p. 207):

1. Informe descriptivo del comportamiento observado del profesorado y de la respuesta de los estudiantes.
2. Informe interpretativo de los efectos del comportamiento del docente sobre el pensamiento de los alumnos.
3. Informe interpretativo de las deducciones hechas sobre el comportamiento del docente.
4. Informe interpretativo del significado transmitido mediante el comportamiento docente.

Esta elaboración de la información para transmitirla es un esfuerzo más pero sin duda supone un aprendizaje mayor para todos el compartir las lecciones aprendidas con otros docentes a la vez que nos acerca a todos, autores, comunidad educativa y sociedad en general a una mayor comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje, de su complejidad y las razones por las que actuamos, sentimos y pensamos de determinada manera. La mejora y el cambio educativo necesitan e implica una actitud de investigación constante y un entrenamiento en la realización de estas comunicaciones ya que también da oportunidad a los docentes de promover el desarrollo profesional y el cambio personal desde la comprensión y el pensamiento crítico-reflexivo.

El último paso sería *la comunicación y divulgación* de los trabajos que el equipo investigador puede ir presentando en diferentes foros científicos de los distintos aspectos del proyecto.

Como ideas conclusivas podemos decir que guiar un proceso de transformación sostenible para la mejora escolar en contextos desafiantes, supone hacer una

propuesta educativa innovadora, acorde a los cambios que vivimos, capaz de adaptarse e incluso proyectarse en *el futuro incierto y cambiante*. Cada una de las personas que participa en el proceso de enseñanza aprendizaje, es responsable de imaginar, crear y reivindicar nuevos esquemas organizativos, repensar y reajustar los valores y creencias sobre lo que sustentar la educación, la manera en que enseñamos y aprendemos a medida que evolucionamos en los conocimientos, tecnologías, políticas y condiciones sociales.

Antonio Latorre (2003) propone el siguiente esquema:

1. Introducción

Análisis y descripción del contexto (histórico):

Constitución del grupo de trabajo: participantes, organización, papeles, objetivos, motivaciones y temática que hay que investigar.

2. Planificación de la investigación

Descripción y focalización del problema que hay que investigar: cómo surge, cómo evoluciona, la planificación de las estrategias y las hipótesis de la acción.

3. Desarrollo del proceso

Organización del trabajo en grupo: desde la puesta en marcha hasta de la acción recogida de la información (qué, cómo, quién y dónde).

4. Reflexión y evaluación

Recopilación de la información, representación de los datos, validación de los datos e interpretación e integración de los datos.

5. Conclusiones y recomendaciones

Efectos de las acciones en cualquier aspecto junto con los efectos formativos en las personas y los nuevos planteamientos y nuevas propuestas de acción.

6. Pasos finales

Referencias bibliográficas y anexos

4.4. EL PROFESORADO COMO INVESTIGADOR

La elección del método de investigación es en sí mismo un compromiso ético que nos muestra la forma con que nos

desenvolvemos en la vida Investigar la experiencia humana tal y como la vivimos. (Van Manen, 2003, p.71)

La investigación-acción supone una práctica reflexiva y crítica que dará lugar a una transformación en las ideas e incluso las actitudes, a través del intercambio de puntos de vista.

La docencia implica compromiso e innovación. Cada curso, el docente se encuentra con muchos retos: un grupo de estudiantes para los que tiene que garantizar una enseñanza de calidad, la igualdad de oportunidades, los mejores resultados. Esto significa que el docente debe mantener una actitud de constante reflexión sobre sus prácticas que garanticen su calidad, eficacia, y ecuanimidad. No puede adaptarse a unas prácticas estándares ni rígidos. La docencia implica y requiere un constante repensar, adaptar las acciones, innovar e implicarse y comprometerse con la educación en general y con la comunidad y contexto educativo particular.

Todo esto viene a demostrar que la intención por la investigación y la autoevaluación crítica para la mejora constante ya forma parte de su dinámica de trabajo del docente aunque no se sistematice. Esto se debe no sólo debido a la falta de tiempo sino también a que no existe entre el profesorado ni conocimientos sobre la investigación-acción ni cultura de sistematizar, compartir, registrar, etc. sus indagaciones y reflexiones sobre su práctica pedagógica además de otras razones que no facilitan la labor como investigadores de los docentes (inestabilidad del profesorado, falta de medios, programas de formación de baja calidad, poco apoyo institucional, entre otras). Tampoco se valora suficiente (ni por los propios docentes, ni por la comunidad educativa), en nuestra opinión, la utilidad que la maestría adquirida con la experiencia docente podría aportar a la mejora de la educación y de las escuelas, la aportación que cada profesor hace al funcionamiento de su escuela como parte de la identidad. Sería deseable que esta conciencia nos llevara a todos los docentes a partir de todo este bagaje y hacer nuestra contribución desde el compromiso de enriquecer y mejorar la práctica docente, las escuelas, el Sistema Educativo y la educación en su conjunto.

No cabe duda de que los profesores y profesoras desde sus aulas son agentes de cambio educativo. El modelo del docente como investigador, implica un compromiso compartido entre los protagonistas de la educación tanto en el cambio y la mejora de los sistemas educativos como en la propia formación permanente.

El aprendizaje y el estudio para el profesorado es una constante necesidad. El aula es el espacio de investigación privilegiado. Aprender a investigar y contar con el apoyo técnico de especialista es una oportunidad para intentar integrar en la práctica la función investigadora como medio de autodesarrollo profesional y como consecuencia, de mejora de la calidad de la enseñanza. El resultado esperado será llevar a cabo una docencia transformadora que ponga su foco en una educación de calidad, ecuánime y humanizadora.

Los docentes, protagonistas principales del quehacer educativo, su acción en el aula y en la escuela es un indicador de calidad, motivo por el cual la formación del profesorado es también el eje de debate sobre la calidad educativa. (Latorre, 2003, p. 5)

Sin embargo como ya hemos visto, en la realidad educativa entre las presiones institucionales, la urgencia de dar soluciones prácticas, la propia cultura y creencias que separan la investigación, el mundo universitario de las enseñanzas no universitarias y el desconocimiento hacen que muchos profesores no lleguen a plantearse llevar a cabo este tipo de metodología de investigación a pesar de su cercanía. La mayoría de las veces las innovaciones llevadas a cabo por los docentes, quedan sin comunicarse, sin “escribirse”. El profesorado no sistematiza el registro de sus acciones en el aula, sus lecciones aprendidas. A pesar de ello, son conscientes del potencial de conocimiento que conlleva la interacción con la práctica educativa y de la necesidad de basarse en los resultados de su experiencia para mejorar su experiencia. Sólo con caso excepcional, en ocasiones, por ejemplo con motivo de presentar la experiencia a un premio, concurso, ponencia, por ejemplo, se recopila el material, las reflexiones, las conclusiones, etc. Estas experiencias puntuales facilitan la posibilidad de transmitirlo a otros profesores y el docente comprueba la importancia, la necesidad y la retroalimentación que supone compartir sus aprendizajes con otros docentes.

Son los profesores quienes, a fin de cuentas van a transformar el mundo de la escuela, comprendiéndolo. (Santos Guerra, en Sagastizabal, 2002)

Esta frase aparece bajo el árbol que sus alumnos plantaron en memoria de Stenhouse, un pensamiento clave en su obra, en la Universidad de Norwich según cuenta Santos Guerra en el prólogo de Sagastizabal (2002).

Para Blázquez (2000), las razones por las que la investigación acción resulta tan atractiva para muchos profesores radica en que es una forma de desarrollo

profesional en el que los profesores son autores de sus propios aprendizajes obtienen los siguientes alicientes:

- a) Aumenta la autoestima profesional ya que implica una participación activa en la que todos aprendemos de todos. Esto supone la aceptación y valoración del trabajo docente y sus iniciativas. La diferencia con los expertos a veces radica en la falta de autoestima docente.
- b) Rompe con la soledad docente ya que posibilita compartir más allá de las reuniones obligatorias y puramente organizativas, los problemas y la búsqueda de soluciones desde una comunicación más personal, sincera, cercana.
- c) Refuerza la motivación profesional potenciando una postura abierta al cambio, ilusionada y comprometida con la comunidad y la sociedad.
- d) Permite que los docentes investiguen y también acerca a los expertos investigadores externos al aula.
- e) Forma profesores reflexivos y críticos.

La investigación invita al profesorado a reflexionar sobre su propia práctica, introduciendo una serie de cambios con el fin de mejorarla.

Concluyendo, investigar en la práctica supone una oportunidad de mejorar profesionalmente y también mejorar la enseñanza y los resultados de los aprendizajes. A pesar de su utilidad y de las ventajas que tendría para los docentes sistematizar esta indagación sobre su realidad escolar, la investigación-acción no forma parte de las estrategias de gestión de los cambios o búsqueda de soluciones para mejorar su práctica una de las razones es que no forman parte tampoco de su formación y por tanto no están entrenados en ellas. Sería deseable que las Universidades de formación del profesorado impartiera a los futuros profesores estas enseñanzas sobre estrategias de investigación que les servirían sin duda para recopilar de manera más científica y sistemática sus lecciones aprendidas en la práctica, a comunicarlas e implementarlas, dando así herramientas y estrategias para un aspecto de su labor educativa que a menudo no resulta fácil gestionar. En el apartado siguiente vamos a imaginar a ese profesor investigador que creemos tenemos que llegar a conseguir.

Perfil del profesorado investigador

"No es suficiente con que el currículum se estudie, deben estudiarlo los profesionales". (Mckernan, 1999, p. 56)

Un profesor que investiga su práctica se convierte en *observador competente y participante del proceso enseñanza aprendizaje* en el aula: la actitud debe ser la de indagar sobre su práctica implicando también como elementos participantes, críticos y colaboradores a sus alumnos y los compañeros o y otras personas próximas a la comunidad escolar, ayudando a todos a pensar de manera crítica, reflexionando y siendo ellos mismos. Los retos de la escuela del XXI pasan por la necesidad de *trabajar el diálogo* (competencias lingüísticas), capacidades cognitivas y también sociales: el conocimiento y reconocimiento de uno mismo, de los demás, la capacidad asertiva, interpersonal, que nos hará más tolerantes, más eficaces para aprender y compartir aprendizajes.

El profesorado investigador debe construir una cultura que pueda ver la enseñanza como:

a) Un reto

Que despierta curiosidad y deseo de aprender, que nos lleva a hacernos preguntas interesantes, a descubrir en los problemas oportunidades de comprensión, de aprendizaje y de contribución.

Elliott (1003) explica que la investigación-acción aparece en Inglaterra, en el contexto de cambio escolar iniciado en los años sesenta. Inicialmente se ocupa de los problemas metodológicos que conlleva al ofrecerla como fórmula de aprendizaje en las escuelas, cuando un sistema de estudios selectivo y desigual, mediante una prueba distribuía los alumnos en dos formas de currículum una de ellas "devaluada" en la que tenían asegurado el fracaso.

Como profesor aprendí que todas las prácticas llevaban implícitas teorías y que la elaboración teórica consistía en la organización de esas "teorías tácitas" sometiéndolas a la crítica de un discurso profesional y abierto...Aprendí también que el discurso profesional de gran calidad depende de la disposición de todos los interesados a tolerar diversos puntos de vista y prácticas. (Elliott, 1993, p. 19)

b) Un aprendizaje consciente y proactivo

Para que el profesorado investigue tiene que desarrollar destrezas de investigación, para generar datos del currículum y los resultados deben informarlos y como consecuencia impulsarlos a tomar medidas. Una oportunidad de formación

docente: de aprendizaje que aúne la teoría y los aprendizajes prácticos. Tomando consciencia que el propio investigador tiene de su propio conocimiento y su influencia en la práctica educativa así como así como su construcción y transformación a medida que interactúa.

Ser profesor investigador implica mantener *una actitud proactiva en la propia formación profesional*: documentándose, relacionando los conocimientos de la teoría pedagógica con la práctica pasar a la acción y de esta nuevamente a la reflexión y el estudio consciente.

El profesorado tiene la oportunidad de investigar y basarse en su propio conocimiento pedagógico-práctico, establecer una sólida teoría del currículum fundamentada en la escuela y luego compartir con los investigadores externos en un plano de igualdad.

En este sentido la investigación acción, ubica al docente-investigador como sujeto y objeto de la misma, y una de las funciones primordiales, la resolución de problemas de la propia práctica, supone formación, capacitación y reflexión crítica sobre la misma, supone producir cambios en los modo de concebir la práctica y ello implica a ubicarse como sujeto de aprendizaje a la vez que enseña. (Boggino y Rosekrans 2007)

c) Una nueva forma de trabajar colaborativamente

Es necesario que la comunidad escolar al completo, profesores, alumnos, padres, agentes de apoyo externo, Inspectores..., *“se reúnan para se reúna para construir una nueva ética de trabajo y una tradición de elaboración del currículo basada en la escuela”* (Mckernan, 1999, p. 56).

Lieberman y Miller (1984) reafirman la perspectiva de una investigación-acción colaborativa. En esta línea, Hovda y Kyle (1984) la conciben como una estrategia de desarrollo personal más allá de los resultados palpables, afirmando que lo primero es que el profesorado perciban que su propio rol implica investigación y necesitan del apoyo de un grupo de investigación que desempeñe el rol de colaboradores críticos.

En cuanto a la participación del profesorado, las experiencias demuestran que debe ser voluntaria, por eso es importante que compartan no sólo la tarea sino también momentos fuera del aula que creen lazos de complicidad, emotivos que luego permitan cierta flexibilidad cuando la tarea es más dura.

La efectividad de un proceso de investigación-acción en cuanto a los logros de cambio y mejora será mayor si los docentes cuentan con el apoyo de la dirección según afirma Elliot (1993), quien en concreto se refiere a la necesidad de que el director favorezca esta práctica reflexiva. A pesar de las restricciones de personal y de horas que en la actualidad restringen al equipo directivo hay muchas maneras de hacerlo: favoreciendo por ejemplo los agrupamientos heterogéneos de los alumnos y contando con la opinión del profesorado, aceptando y favoreciendo la ayuda que le brindan los expertos investigadores, llevando al proyecto educativo y comunicando al profesorado las conclusiones que se saquen de la puesta en práctica de las estrategias y metodologías que elijamos podrán implementarse en próximos cursos como innovaciones.

d) Un camino para adquirir competencias comunicativas y de pensamiento reflexivo y crítico

Cuando investigamos en la práctica transmitimos apertura de pensamiento a sus alumnos, disposición para analizar, reflexionar, aprender y cambiar para mejorar, ya que nos convertimos también en profesionales *reflexivos, abiertos al cambio*, a la crítica, a la creación y construcción constante de la práctica docente.

La posibilidad de aportar buenas ideas: propuestas innovadoras que merece la pena probar, indagando siempre en la manera de avanzar siempre en el currículo, los resultados académicos, la institución y su organización y hasta las políticas de educación. Sin olvidar a las personas, su desarrollo y su felicidad.

El compromiso de desarrollar la capacidad de comunicar lo aprendido consciente de que su labor va más allá de la escuela y tiene repercusiones en su contexto, en la sociedad: compartirlo a través de cualquier forma de diálogo, comunicaciones y también de publicaciones. Convertir la investigación como parte de la tarea docente supone un cambio de actitud por parte del profesorado, que en primer lugar deben creer en sus ideas de innovación y probarlas.

e) Un compromiso con los alumnos, la escuela y la sociedad.

La investigación desafía la idea de la enseñanza como pura instrucción. No se puede desvincular el trabajo docente en el aula de la posible mejora de la educación y con ello de la sociedad. Así con conciencia o no todos los que compartimos la tarea de educar *tenemos un compromiso con la mejora de la sociedad*. En palabras de Mckernan (1999):

La investigación es un modo de mirar el mundo, un punto de vista. Se puede afirmar que los profesionales no son sólo distribuidores del conocimiento del currículum, sino también productores de conocimiento. (p. 54)

Concluyendo, la investigación-acción es una metodología de gran atractivo, utilidad y cercanía a la práctica educativa en el aula y a la vez desconocida entre el profesorado, que no tiene una cultura de investigación sistemática de su práctica aunque sí mucha necesidad de compartir con sus colegas y con los teóricos o investigadores universitarios la preocupación y la búsqueda de soluciones a los retos que plantea la educación en este momento. Sin embargo la realidad es que en este momento hay que seguir creando cultura de colaboración y aprendizaje compartido además de seguir reivindicando la mejora de las condiciones materiales (recursos, formación docente de calidad, oportunidades de autogestión) que ayudarían a los docentes a hacer posible crear competencias investigadoras.

4.5. TEORÍA EDUCATIVA, FILOSOFÍA PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La formación permanente del profesorado beneficia a la escuela como institución pero también al profesor como individuo. El profesorado tiene unas necesidades funcionales y otras personales. Necesita sin duda comprender, aprender, y también desarrollar técnicas específicas, lo que supone un entrenamiento, que le permitan desarrollar el currículum de forma eficaz y también coherente con sus valores y principios, que incluyan sus propios intereses, motivación, que le hagan sentirse una aportación real a la mejora general de la vida y de los individuos representados por sus alumnos, colegas, y lo que a través de ellos llega a sus familias, a la comunidad escolar. La educación liberal se basa en esta concepción de la relación entre la comprensión y el juicio práctico. Así nos podemos plantear en cuanto al logro académico y el desarrollo personal.

Modelamos nuestro ser en el mundo mediante la comprensión. Para Gadamer (1977), el significado de una situación no es una cualidad objetiva que podamos captar si dejamos de un lado los valores y creencias constitutivos de nuestro propio ser y de nuestras prácticas cotidianas, que se ponen de manifiesto en ellas, dándole sentido y significado particular. Gadamer que se basa en la teoría aristotélica de la filosofía práctica fundiéndola con la teoría de la comprensión hermenéutica de Heidegger (2003), propone que en el profesorado se empeñe en el proceso reflexivo en el que delibere sobre los problemas prácticos en relación con sus

valores y creencias. Insiste en la necesidad de permanecer abierto a las cosas que tratamos de comprender, para ello tenemos que arriesgar nuestros valores y creencias, que pueden ser criticados ante los nuevos significados que encontremos. Así ampliaremos nuestro horizonte aunque a veces no coincidamos en la comprensión con otros. Siempre limitados por nuestro propio punto de vista. La comprensión condicionada siempre a la reflexión nos ayudará a la hora de saber cómo actuar en una situación concreta.

La acción educativa es una práctica moral en este sentido: con la investigación-acción el profesorado elabora sus propias teorías de casos, en lugar de dedicarse a aplicar teorías generales recogidas de bibliografías. Esto exige un compromiso por parte de investigadores y profesores, el desarrollo de la teoría educativa se entiende de esta manera en una empresa cooperativa.

Escribir es una actividad reflexiva que implica a todo el ser físico y mental, es reescribirse a uno mismo en un sentido colectivo profundo. (Van Manen, 2003, p. 148)

Al escribir vamos reconociendo en nosotros parte de ese niño o profesor.

4.6. INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción es una Enseñanza reflexiva y forma de investigación educativa que incorporaremos a nuestra intención innovadora. Forma parte de *los retos para el profesorado* y sería deseable que formara parte de su práctica sobre todo en el trabajo colaborativo (Blázquez, 2000). *Las ideas se comprueban y se desarrollan en la acción* Observar la práctica, recoger la información que nos den alumnos nuestras reflexiones y pensamiento crítico pueden ayudarnos a la hora de decidir los cambios necesarios para adaptarnos a las necesidades de aprendizaje que nos plantea la vida que nos toca en cada momento.

Abordar una investigación de la práctica educativa, como es nuestro caso, requiere también una formación como docentes para conocer *los fundamentos, las metodologías* que nos permitan: formular problemas de investigación, encontrar acciones para solucionarlos, afrontando de una manera más consciente y sistemática la crítica reflexiva con finalidades de transformación de la realidad escolar.

A partir de las experiencias acumuladas de investigación educativa, se afirma que el valor de ésta no sólo radica en su impacto para producir cambios de actitudes en los educadores y

educandos; en la experimentación acompañamiento de las experiencias innovadoras, en el aporte de resultados para comprender mejor los aprendizajes sino también en la capacidad que tiene la investigación educativa para hacer social y pedagógicamente visible un problema educativo. (Briones, 1995, p. 9)

Sin duda no hay una única estrategia de mejora y en cada caso habrá que usar varias que se apoyen y refuercen (Joyce, 1991).

Es bueno que las sociedades se pregunten de vez en cuando cuáles son los fines de las escuelas. La investigación puede ayudar a informar sobre los propósitos de la escuela y su forma de proceder, construye conocimiento desde la práctica educativa. La investigación acción consiste en observar la propia práctica de manera crítica, las propias teorías, los propósitos que nos motivan y por último hacer públicos los argumentos para examinarlos y revisarlos una y otra vez en un diálogo plural acerca de cómo hacer las próximas generaciones más humanas, libres y solidarias (Boggino y Rosekrans, 2007).

Capítulo 5.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La situación inicial que nos motiva a emprender este estudio es en primer lugar la necesidad que sentimos como docentes de *dar repuesta a los problemas reales que vivimos en nuestro Instituto* (situado en un contexto en desventaja, con un alumnado muy diverso, con muchas necesidades de compensación) mostrando nuestro testimonio de lo que ocurre cuando hacemos intentos por mejorar. También esta investigación se convierte en una oportunidad muy interesante y motivadora para algunos de nosotros vinculados al grupo de investigación. Supone la posibilidad de contar con ayuda y asesoramiento para aprender a investigar, sistematizar, compartir, reflexionar sobre nuestros esfuerzos innovadores con el grupo de investigación GICE de la UAM, con el que ya nos unen otras experiencias de colaboración por lo que compartimos la responsabilidad de implicarnos para intentar transformar la nuestra escuela.

Esta actuación se contextualizó en el marco de una la investigación I+D sobre *Escuelas que trabajan en y para la Justicia Social* que en estos momentos

estábamos realizando en el grupo. Hemos querido realizar una investigación coherente con los postulados de Justicia Social que defendemos. Nuestro objetivo era trascender la descripción del fenómeno, no sólo aportando evidencias para su comprensión sino también hacer real nuestro compromiso con la transformación de las escuelas que trabajan *en y para* la Justicia Social. Desde ese planteamiento, llevamos a cabo esta investigación-acción donde investigadores, comunidad escolar y docentes, nos unimos para impulsar un proceso de transformación escolar en el IES Vallecas-Magerit mediante un trabajo dialógico y colaborativo.

Los docentes que hemos participado en la investigación, ya partíamos *de una historia de esfuerzos* en este sentido. Desde nuestra práctica docente hemos podido comprobar y reflexionar sobre las dificultades que entraña la búsqueda de soluciones a los problemas, los retos que conlleva iniciar acciones para mejorar un instituto como el nuestro. Nuestra propia dinámica de funcionamiento interno cuenta con las iniciativas de grupos de profesores que cada año emprenden proyectos innovadores de distinta índole, según asignaturas, grupos, etc., con la finalidad de contribuir a mejorarlo y motivar a los alumnos: Innovaciones metodológicas, adaptaciones de currículum, colaboraciones interdisciplinarias, cursos de formación docente, etc. Sin embargo estos esfuerzos, que desde la docencia sabemos son realmente válidos y necesarios porque nos ayudan a superar situaciones de enorme dificultad, no se reflejan en las valoraciones externas, se realizan por grupos minoritarios en la mayoría de las ocasiones, por lo que no tienen la trascendencia que podrían conseguir y tampoco consiguen implementarse o tener la suficiente continuidad en el tiempo como para conseguir resultados significativos. Cada año el profesorado sentimos que nuestros esfuerzos sólo consiguen apagar fuegos. A pesar de que estas experiencias nos producen un sentimiento de impotencia, también lo es que nuestro compromiso con nuestros alumnos y nuestra profesión, con la sociedad, nos hace una vez y otra intentar nuevos retos.

5.1. SITUACIÓN INICIAL QUE MOTIVA EL ESTUDIO

Un hecho puntual fue el *detonante* que impulsó esta experiencia y que viene a demostrar lo dicho: La publicación del *ranking* que hace el Ministerio de los resultados de la evaluación diagnóstica (las llamadas Pruebas CDI) de los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid correspondientes al año 2010. Las Pruebas CDI (Conocimientos y Destrezas Indispensables) se aplican anualmente

desde el año 2005 con el objetivo de evaluar el desempeño de los estudiantes madrileños de tercer curso de la ESO en Lengua, Matemáticas y dictado. Uno de los Institutos de Educación Secundaria con peores resultados de toda la Comunidad de Madrid fue el nuestro, el IES Vallecas-Magerit, que aparecía en el penúltimo lugar de la lista. Esta publicación al profesorado nos producía indignación, nos hacía sentirnos impotentes e incomprendidos. *¿Qué más podemos hacer?*, Nos preguntábamos. Como ya hemos comentado, en estos momentos compartimos nuestras preocupaciones con los compañeros investigadores de GICE-UAM que conocedores de nuestro trabajo y nuestro sentir nos propusieron pensar juntos cómo ayudar a este Instituto a conseguir mejorar, focalizando cómo podíamos mejorar los resultados de los alumnos. De esta colaboración surgió la idea de proponer y emprender una acción conjunta, una investigación-acción que ayudara a iniciar un proceso de cambio en nuestro Instituto. Todo esto conforma la esencia de la presente investigación que concebimos como un camino para poner en marcha acciones que mejorasen los resultados de los alumnos y como consecuencia nuestro IES desde un enfoque de Justicia Social con el que nos sentimos totalmente identificados. Con esta decisión convertimos el problema inicial en una oportunidad de crecimiento y trabajo colaborativo.

5.2. OBJETIVOS

Esta tesis doctoral se plantea alcanzar dos **objetivos generales**, uno de intervención y otro de investigación:

1. Como intervención, *mejorar las competencias básicas de los estudiantes a través del desarrollo de un proyecto de trabajo colaborativo (Comunidad Profesional de Aprendizaje) desde un enfoque de mejora escolar en y para la Justicia Social.*
2. En tanto investigación, *determinar las claves para llevar a cabo un proceso de cambio escolar transformador y sostenible.*

Desde las conclusiones nos propusimos aportar un modelo de mejora lo suficientemente riguroso y adaptable que pudiera ayudar a otros centros educativos que se encuentran en procesos de transformación. De manera que, la comunidad educativa en su conjunto podría beneficiarse también del impacto y los resultados de este proyecto.

Estos **objetivos** se concretaron en los siguientes **específicos**:

a) Para el todo IES:

- Potenciar sus capacidades internas para poner en marcha un proceso de cambio sostenible en el tiempo.
- Establecer una red de aprendizaje entre la Universidad Autónoma de Madrid, el IES Vallecas-Magerit, centrada en la mejora de las prácticas de enseñanza dirigidas a favorecer la adquisición de competencias básicas de los alumnos.
- Institucionalizar formas de trabajo colegiadas y colaborativas entre los profesionales del centro y entre las instituciones.
- Desarrollar diferentes modelos de liderazgo que optimicen la participación y el compromiso de todos los profesionales en el aprendizaje del alumnado (por ejemplo, liderazgos distribuidos, liderazgos para el aprendizaje, liderazgos docentes, etc.).
- Generar culturas de aprendizaje colaborativas que favorezcan el cambio y el aprendizaje profesional constante de los integrantes del IES.
- Potenciar las capacidades internas del IES para poner en marcha, desarrollar y mantener un proceso de cambio sostenible en el tiempo.
- Mejorar la participación, el compromiso y la implicación de las familias de cara a optimizar su participación en el instituto.

b) Para los docentes:

- Fortalecer y favorecer el liderazgo y desarrollo profesional de los docentes.
- Generar espacios de reunión e intercambio entre los docentes de las dos instituciones y los miembros del grupo de investigación para favorecer la indagación, la reflexión y el aprendizaje.
- Sostener instancias de intercambio y trabajo colaborativo tanto presencial como en línea entre el profesorado del IES y los miembros del grupo de investigación.
- Optimizar el trabajo con evidencia cuantitativa y cualitativa por parte de los profesionales del IES de cara a generar mejores procesos de detección y análisis de necesidades de aprendizaje.

c) Para los estudiantes:

- Mejorar las competencias básicas de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.
- Eliminar posibles prácticas de discriminación o marginación que estén afectando el desarrollo integral y la participación activa de ciertos estudiantes en el IES.
- Contribuir a hacerles ciudadanos más activos y comprometidos con su sociedad.

d) Para la investigación:

- Describir y comprender el funcionamiento de la red de cara a generar un modelo que sea posteriormente adaptable a otras experiencias similares.
- Identificar los factores implicados en el desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Institutos de educación Secundaria.
- Validar un Modelo Sistémico de Mejora Escolar desde y para la Justicia Social.

Y se plantearon las siguientes metas:

- Mejorar los resultados del IES en la Pruebas CDI en los años 2012 y 2013.
- Establecer un sistema de encuentros periódicos entre el profesorado del IES, y un cronograma de reuniones para los encuentros en red durante todo el curso lectivo 2011-2012.
- Establecer un cronograma de encuentros periódicos entre el equipo directivo del IES durante todo el curso lectivo 2012-2013.
- Sostener al menos seis seminarios de formación a cargo de expertos en el tema durante todo el curso lectivo 2012-2013.
- Desarrollar y estimular el uso de ciertas herramientas electrónicas y aplicaciones en línea para favorecer el intercambio entre el profesorado y Directores.

Nuestra propuesta de intervención se basó en seis elementos que consideramos básicos:

1. *Aprovechar las líneas de innovación.* Aquellas que como hemos mencionado, ya se estaban intentando, para darles mayor peso. Para lo cual nos propusimos sistematizar las tareas y la formación del profesorado.

Partir de los logros, las lecciones aprendidas, la motivación y necesidades reales de la comunidad escolar.

A través de esta investigación estas actuaciones que ya se hacían y las que añadiríamos en el proceso, podrían ser observadas, analizadas y evaluadas dando lugar a criterios fidedignos que pudieran ir adaptando hasta conseguir que fueran verdaderamente válidas para mejorar los resultados académicos de nuestros alumnos y pudieran ser incluidas en el Proyecto Educativo y así tener continuidad en cursos sucesivos y poder ser evaluados los resultados dando una idea más clara de los logros y el camino recorrido y por recorrer a toda la comunidad educativa que echábamos en falta.

2. *Fomentar una cultura de colaboración. Buscar entre todos, líneas de trabajo significativo y motivador para los alumnos y el profesorado.* Queríamos desde el primer momento profundizar en líneas que enfocaran el aprendizaje por competencias en un contexto de una educación por y para la Justicia Social (grupos interactivos, mediación, asamblea, APS).

Para ello nos propusimos favorecer aquellas cualidades, actitudes y conductas generalizadas de ayuda, apoyo y apertura, que podían estar presentes en todos los momentos, todos los días y todas las relaciones del acontecer diario en nuestro instituto. Esto implicaba una actitud como punto de partida de nuestras actuaciones que nos ayudaran a saber valorar a las personas y a los grupos a los que pertenecen, lo que sabíamos nos permitiría generar las condiciones que harían posible el trabajo colaborativo.

Para ello considerábamos importante potenciar que la dirección y, posteriormente, el resto del cuerpo docente llevaran a cabo una serie de estrategias como, por ejemplo, estimar y evaluar positiva y abiertamente la colaboración entre profesionales, reconocer y premiar el trabajo en equipo, motivar la recolección de datos, análisis e interpretación sobre temas en común, entre otras.

3. *Impulsar una re-estructuración organizativa.* Desde nuestra investigación se apoyarían medidas que hicieran posible una optimización de los recursos como: revisión de sus horarios y espacios que ayudaran al encuentro entre los profesionales, de modo que estos pudieran dedicar un

tiempo sustancial al trabajo conjunto. Organización de más reuniones regulares por departamento, así como también utilización de canales y redes de comunicación más eficientes entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

4. *Favorecer el liderazgo docente. Impulsar la Formación del profesorado*, su capacidad de reflexión e investigación. Partimos de los conocimientos que teníamos y que queríamos hacer realidad sobre las Comunidades Profesionales de aprendizaje; una CPA no es sólo una comunidad de aprendizaje sino también una comunidad de líderes. Esto significa que el docente ya no es un agente dedicado exclusivamente a impartir su asignatura, sino que pasa a conformar un equipo de trabajo que toma mayor conciencia de las áreas de mejora de la escuela, a la vez que decide cómo encarar dichos procesos de cambio. Es por ello necesario reconocer que el liderazgo docente es fundamental como herramienta para promover y sostener esta estrategia de mejora. El liderazgo docente es una perspectiva de actuación profesional que implica salir del aula, ampliar la mirada por fuera de las fronteras disciplinarias para identificarse *con* y contribuir en una comunidad de profesores que se influyen mutuamente para mejorar las prácticas de todo el IES.
5. *Generar un clima escolar propicio*. Nos parecía indispensable salvaguardar los vínculos interpersonales sobre los cuales se asienta la tarea educativa: la confianza, la honestidad y el respeto son los elementos fundamentales de un clima institucional que hace posible el desarrollo de la CPA. Son necesarios altos niveles de confianza para que el profesorado no sientan temor ni vergüenza a la hora de preguntar, arriesgar, innovar, observar a otros y dejarse observar. Por su parte, el respeto se traduce en interacciones que sean seguras, en las que nadie se sienta atacado, y en las que todos los participantes se sientan emocionalmente seguros y profesionalmente apoyados. En definitiva es importante generar así un clima de trabajo en el que se pueda desafiar el *statu quo*, en donde las preguntas sean bien recibidas y las ideas más extrañas sean bien escuchadas.
6. *Repensar la dirección escolar*. Queríamos transmitir al equipo directivo la necesidad de redefinirse en función de los retos que teníamos en perspectiva e impulsar, desde su posición de liderazgo, una cultura de

colaboración en la escuela. Propondríamos algunas estrategias para conseguirlo: promover debates que permitan llegar a un consenso acerca de lo que significa el aprendizaje y el trabajo colaborativo y a la vez, ofrecer espacios de intercambio personales y profesionales para que esto suceda.

Sin duda hay que reconocer el valor de los sueños y de la utopía para conseguir motivar, emprender. En esta ocasión nos planteamos una meta más ambiciosa, para todo el instituto, altas expectativas que nos hicieron cambiar la mirada, abrirnos a otras posibilidades, a otras formas de afrontar el problema: desde el aprendizaje y la colaboración. Nuestros objetivos eran en un primer momento una declaración de deseos, que en el proceso fuimos adaptando y haciendo nuestros, desde nuestra percepción, circunstancias reales, nuestros recursos, fortalezas y debilidades. Un proyecto muy ambicioso pero que nos hizo caminar. Nos hizo más creativos y también nos ayudó a poner palabras a los sueños y hacer realidad parte de las soluciones.

5.3. EJECUCIÓN

Con la perspectiva de la investigación considerábamos que sumar los esfuerzos del profesorado nos ayudaría a conseguir mayor eficacia y calidad educativa. Profesores-investigadores podríamos mejorar la práctica docente y formarnos a través de esta experiencia en el trabajo colaborativo y dialógico.

Las fases a seguir fueron las tradicionales de planificación, ejecución, observación y reflexión en un ciclo recursivo, teniendo previsto, al menos el desarrollo de dos ciclos: en el curso 2012/13.

Nos constituimos en un seminario de formación que se reunió aproximadamente cada quince días. *Nuestro compromiso empezó por apostar por el trabajo colaborativo y reflexivo de nuestra práctica docente*, por abrir nuestra actuación en las aulas, con nuestras dudas e iniciativas, al resto de los compañeros. Queríamos buscar soluciones, para ello contábamos con que reflexionar sobre nuestra práctica sin duda nos acercaría a su comprensión y a una mayor consciencia de la repercusión de nuestras actuaciones. Otro aliciente para nosotros como docentes fue pensar que la sistematización de este proceso de investigación-acción, que nos resultaba muy cercano, nos llevara a medir de alguna manera nuestros resultados y así poder hacer una aportación más 'científica', que tuviera mayor proyección en el

cambio de nuestro instituto. Con muchas dudas, reticencias, inconvenientes, ausencias de profesores por el cambio de destino, provisionalidad de otros, etc., nos embarcamos en este proceso de indagación y formación entre Universidad y escuela.

En primer lugar nos pusimos de acuerdo en lo que para el grupo implicaría en la práctica llevar a cabo la investigación-acción, llegamos a la conclusión de que esta investigación nos ayudaría a:

- Realizar un análisis crítico de la práctica docente para conseguir mejorar los resultados de los alumnos: abrir nuestra experiencia, contar con el apoyo de los demás. Reflexionar, estudiar, aprender juntos.

Las tareas que nos propusimos llevar a cabo fueron en líneas generales:

- Observar los factores más determinantes con el objetivo es comprender y constatar la realidad de estudiantes, profesores, comunidad escolar.
- Diagnosticar la situación de partida para elegir los focos de actuación. Establecer planes de actuación consensuados, apoyados por el grupo: hacer cambios, innovar, en nuestra práctica.
- Aportar al grupo evidencias de los resultados de las nuevas acciones. Implementar acciones de éxito.

Nuestras intenciones, lo que esperábamos obtener con ello eran:

- Comprender las dificultades y fortalezas que emergen en los procesos de cambio desde el punto de vista del profesorado, alumnos y familias.
- Profundizar sobre los modos de participación del profesorado.
- Reflexionar sobre nuestras fortalezas debilidades para emprender la mejora de nuestro IES así como añadir información y claridad a la comunidad educativa sobre aquellos factores clave para conseguir el éxito.

5.3.1. Planificación

Con el asesoramiento de los investigadores de GICE, hicimos una propuesta de mejora basada en realizar una investigación-acción, para presentar al equipo directivo y al conjunto de los docentes. Se buscó que se involucrara el mayor número de personas implicadas, especialmente de docentes. Sin embargo desde el primer momento fue muy complicado conseguirlo. Además de cierto grado de resistencia y oposición, con el que siempre hay que contar cuando se intentan

cambiar las cosas, tuvieron lugar una serie de circunstancias que después describiremos. Esas resistencias, sin embargo, lejos de ser negativas, aportan otros puntos de vista a considerar que explicitan la realidad tal y como es. Y así es como debe, en primer lugar, aceptarse y luego enfrentar e intentar cambiar.

Nuestro primer objetivo para implicar a la mayor parte de la comunidad escolar comenzó por su equipo directivo: realizamos encuentros con sus componentes y parte de los docentes en el propio instituto para tomar la decisión de iniciar la investigación y afianzar el compromiso con la misma. Después organizamos un encuentro fuera, en la Universidad, que resultó exitoso ya tras presentar la propuesta como iniciativa de docentes e investigadores de GICE, llegamos UAM e IES a un compromiso formal de colaboración.

Paralelamente en las reuniones del seminario comenzamos con la formación del profesorado: revisando la documentación sobre Investigación-Acción y Cambio educativo para la Justicia Social que considerábamos pertinente para nuestra experiencia práctica.

Partimos de las condiciones reales del IES, conocedores de que su “cultura de mejora”, contamos con sus señas de identidad:

- La necesidad interna de mejorar. Una buena disposición para convertirse en una Comunidad Profesional de Aprendizaje en algunos de sus profesores.
- Es un centro educativo con un grado de autonomía e iniciativas propias, en el que se ha invertido mucho tiempo y recursos dedicados a la mejora. Con especial sensibilidad hacia el tema de la Justicia Social.
- Una larga historia de esfuerzos de mejora: por consensuar, por crear una visión compartida, crear proyectos interdisciplinares, facilitar una organización flexible dentro de las posibilidades que permite la Administración, etc.

5.3.2. Diagnóstico

Las reuniones nos ayudaron a buscar una visión compartida, detectando las áreas a mejorar para conseguir un auto-diagnóstico del que partir, a tomar conciencia y decidir sobre nuestro grado de compromiso. Antes del diagnóstico fue necesario hacerse otros planteamientos como por ejemplo en un primer momento consideramos necesario ‘hacer grupo’, dar cohesión y sentido al equipo de personas que habíamos decidido emprender esta experiencia, compartir inquietudes,

preocupaciones, consensuar propósitos, argumentos, puntos de interés enfocando esta colaboración ya como investigadores de la práctica.

El primer paso fue dialogar para definir entre todos lo que queríamos conseguir con esta investigación, la meta: revisar nuestra práctica, para mejorar los resultados de nuestros alumnos. No éramos expertos investigadores, por lo que parte de nuestra tarea y también otro aliciente para nosotros fue formarnos sobre la investigación-acción: en qué consistía exactamente, sus características, cómo la haríamos nosotros, qué implicará, por dónde empezaríamos, etc.

Después volvimos la mirada hacia la situación de la que partíamos, las preocupaciones y problemas que cada uno se encontraba en su día a día. Este análisis nos llevó a la elaboración de un diagnóstico (autodiagnóstico en nuestro caso) de cuales eran nuestras mayores preocupaciones. A continuación imaginamos la situación a la que queríamos llegar y las comparamos imaginando las posibles soluciones o acciones que mejorarían esa situación inicial. A partir de aquí ya pudimos priorizar, decidir cuáles queríamos que fueran nuestros focos de interés, por donde pensábamos que teníamos que empezar. Eso nos llevó a poner en común lo que cada uno de nosotros pensábamos que serían las acciones concretas que podría implementar para mejorar en su área, las que podíamos hacer en común e incluso las que el podíamos intentar proponer para el instituto en su conjunto.

Para hacer esta priorización de áreas de mejora nos inspiramos en el llamado "análisis FODA", estrategia grupal en la que nos planteamos las siguientes cuestiones: ¿cuáles son las hipotéticas causas, las dificultades que hay en este instituto relacionadas con estos temas?, ¿cuáles son la respuestas posibles en estos ámbitos? (En este momento tratábamos de vencer resistencias ante los problemas que veíamos y ser creativos en la búsqueda de soluciones). Y ambas cosas desde el punto de vista de:

- La organización de la escuela, la infraestructura.
- La perspectiva pedagógica, lo que hacemos en el aula.
- La perspectiva personal, los alumnos, su entorno.
- La perspectiva familia.

Paralelamente seguimos indagando en las posibles acciones que podrían conseguir mejorar para el alumno, para cada docente, para el instituto. Contamos para tomar

decisiones con los datos que nos aportaban los resultados de las pruebas iniciales y el test de autoestima.

Los focos de acción a los que finalmente decidimos dar prioridad fueron los siguientes:

Para el alumnado:

- Autoestima
- Hábitos de trabajo y estudio

Para el profesorado

- Estrategias de trabajo colaborativo
- Aprender a investigar en la acción

Para el IES en su conjunto:

- Seguir insistiendo en actuaciones que acerquen a las familias
- Búsqueda de una mayor implicación de la dirección en nuestra investigación

Los focos de análisis corresponden con las prioridades de acción que fueron elegidas.

5.3.3. Acción, observación y reflexión

Las reuniones con el grupo de docentes implicados se dirigieron hacia la búsqueda de problemas y soluciones susceptibles de investigación, identificando, compartiendo, llegando a consenso a través del análisis de las aportaciones y el diálogo siempre.

Nos propusimos que cada cual indagara en su propia motivación, problemas, actuaciones e intereses desde la perspectiva de mejorar la tarea diaria con los alumnos para así encontrar la acción o acciones que iban a implementar.

Como consecuencia se crearon comisiones mixtas, formadas por dos o tres profesores que asumían distintos bloques o áreas de mejora priorizando y responsabilizándose de la eficacia en su consecución de manera que también se planificaron acciones estratégicas conjuntas: pensadas para el IES, inter-áreas o de formación para el profesorado (formarse en aprendizaje colaborativo).

Una vez implementadas las acciones y desde la observación de las mismas se compartieron los resultados con el grupo que llevó a cabo la tarea de: revisarlas, ajustarlas, concretar consensuada mente estrategias, actividades, participantes,

tiempos, responsables, recursos y pensó en estrategias de seguimiento y evaluación.

Cada docente o equipo planificó cambios en sus acciones según los resultados y nos esforzamos en compartir con el grupo las repercusiones o consecuencias a modo de evidencias que fueran de utilidad tanto para el intercambio y reflexión del grupo, las posibles adaptaciones o cambios en las mismas y como para el análisis de resultados.

La reflexión se realizó durante todo el proceso de investigación-acción. La reflexión generó una nueva planificación de acciones y un nuevo ciclo según la dinámica de la propia investigación-acción. La práctica nos ha hecho comprender que la delimitación de cada uno de estos momentos no es exacta: la observación y la reflexión están siempre reajustando la planificación que inicialmente nos habíamos hecho.

Se utilizaron estrategias de evaluación participativa, fomentando la recogida de evidencias que daban cuenta de los avances, así como la auto-observación, la observación, la tertulia dialógica, la reflexión sobre los resultados de los cuestionarios.

Finalmente se elaboró esta tesis que informa de todo el proceso y lo interpreta a la luz de la teoría y los conocimientos de la práctica.

5.4. PARTICIPANTES /INFORMANTES

Una vez llegados a un compromiso con el equipo directivo y hecho un primer acercamiento a las condiciones de partida comenzamos a presentar el proyecto a la comunidad educativa. Se hizo una *primera fase de sensibilización* que incluyó asambleas de discusión sobre cómo es el Instituto que queremos, necesidades de mejora y propuestas de cambio y una acción de información para el profesorado sobre los objetivos del proyecto de investigación y las implicaciones para las personas que decidieran participar.

En esta fase además del equipo directivo intentamos que estuvieran presentes el máximo posible de docentes que iban a trabajar el curso escolar con los alumnos. Aunque no fueron muchos los docentes que finalmente decidieron implicarse, conseguimos de todos el compromiso de respeto o no intromisión en la acción que se plantea por parte de aquellos que decidan no formar parte de la iniciativa.

Antes de finalizar el curso, en el mes de junio, el equipo directivo lo presentó en el Consejo Escolar, en la CCP (Jefes de Departamentos y equipo directivo), y por último se llevó la propuesta al Claustro para que los profesores y profesoras interesados pudieran participar.

En el primer claustro del curso (2012-13), ya en septiembre, contando también con la incorporación de nuevos profesores, vuelven a explicarse las líneas y objetivos generales del proyecto de investigación. Algunos profesores, del curso anterior, los más implicados, hicieron una campaña más personalizada con los compañeros nuevos que parecían mostrar interés a los que se fue proponiendo formación del grupo de trabajo, que se reuniría al menos una vez cada quince días para llevar a cabo la investigación.

Como forma de organizar la acción se ofertó la posibilidad de realizar un seminario de formación (modalidad reconocida por la Dirección de General de Mejora y Calidad de la Enseñanza y respalda por tres créditos de formación que corresponden a 75 horas y ocho horas de ponencias de expertos externos) para animar a los profesores también desde el reconocimiento institucional de la formación que íbamos a realizar. Sabíamos que necesitábamos el apoyo y el compromiso de la comunidad educativa en su conjunto, desde las instituciones, el equipo directivo, los distintos profesionales que integran la comunidad educativa, las familias y los alumnos. Éramos conscientes de que ningún proyecto de innovación que pretenda generar un cambio profundo en los modos de enseñar y aprender puede desestimar las diferentes dimensiones y los distintos agentes de cambio que intervienen a la hora de diseñar e implementar programas de mejora educativa.

No fue fácil, pero a pesar del desánimo generalizado que nos invade por circunstancias como las trabas que supone la incertidumbre del destino, las ausencias, el general empeoramiento de las condiciones para el profesorado, y los ya nombrados recortes para educación en estos momentos. a pesar de todos los problemas, en el curso 2012-13 un grupo de once profesoras y profesor llevamos a cabo esta investigación-acción que aquí se describe. Cinco de estos profesores, sólo cinco, habíamos participado en las experiencias de trabajo colaborativo que antes menciono; los otros siete son nuevos en el instituto este año. El profesorado de la escuela pública está acostumbrados a cambiar de centro a menudo, a no tener un destino fijo; así siempre, entre los docentes que llegan nuevos, se encuentran personas que se animan a colaborar en las iniciativas innovadoras o colaborativas

que se esté llevando a cabo, de la misma manera que hay docentes que casi nunca participan.

El equipo directivo, aunque apoyó y facilitó, desde el principio, no se implicó en el proyecto; las circunstancias eran adversas en muchos sentidos, como se ha expuesto. El profesorado que llevamos a cabo esta experiencia durante todo el curso confiamos en que esta actitud cambiara y la implicación fuera mayor; sabíamos que en otras ocasiones en que sí lo había hecho, con otras experiencias, la repercusión para el IES había sido muy positiva, pero se vio desbordado por la situación por la que atravesaba la enseñanza y tomó la decisión de minimizar esfuerzos en este sentido.

Nos organizamos en un grupo de estudio, un seminario, donde nos reunimos al menos una vez cada quince días (catorce sesiones de tres horas de duración), ha sido un espacio donde compartir dudas y propuestas, motivación, ilusiones, ideas, desde el respeto y la tolerancia. Los objetivos de cualquier seminario como actividad de formación están dirigidos al trabajo de grupos de docentes en el propio IES. Se trata de compartir centros de interés y plantear un aprendizaje en el que cada cual aporta al grupo conocimientos, material, información. Hemos contado con la intervención de una ponente externa experta en trabajo colaborativo junto que ha reforzado el trabajo personal de puesta en práctica de las acciones, observación y registro de evidencias.

El perfil del profesorado que finalmente formó parte del seminario fue el siguiente: Docentes que daban clase a los niveles de 1ºA, 2ºA y 3º A de la ESO en distintas áreas: profesora de Inglés, de Matemáticas, de Geografía e Historia, de Tecnología y PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial), de Música, Educación Física y Plástica, de Lengua (dos profesora aunque una de ellas estaba de baja maternal), una PTSC (Profesora Técnico de Servicios a la Comunidad, enmarcada en el Departamento de Orientación), una Doctoranda colaboradora de GiCE y yo misma, profesora de Geografía e Historia pero este año en comisión de servicio cumpliendo funciones de Asesora de Formación del Profesorado. Todas mujeres, un solo profesor.

La muestra de alumnos para nuestro estudio se hizo en estos cursos, decidiendo entre todos lo más conveniente, según la incidencia que teníamos en esas clases.

Este equipo y *espacio de formación* nos permitieron dialogar para entre todos planificar lo que queríamos hacer permitieron nuestro aprendizaje y también en

ocasiones, afortunadamente las menos, nos puso en situaciones de incertidumbre incómodas, que aparentemente nos complicaban, nos suponían un esfuerzo con el que dudábamos si podríamos y del que en algunos momentos quisimos huir sin más. Sin embargo nos esforzamos mucho y encontramos nuevos caminos que no habíamos intentado, aprendimos a confiar en nosotros y en nuestro propio sentido común.

5.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Hemos utilizado los siguientes instrumentos y técnicas de recogida de datos:

1. Una *entrevista inicial*. Sobre los intereses del profesorado que participan en la investigación y sus perspectivas sobre la experiencia.
2. *Diario de campo*: se propuso utilizar un diario para hacer el seguimiento personal de la investigación, como evidencia de nuestra observación de la práctica. Consensuamos que cada uno lo haría según su criterio personal. Básicamente se trataba de anotar:
 - Lo que nos funcionaba cuando dábamos clase, lo que sabíamos que hacíamos bien.
 - Las dificultades que encontrábamos en el día a día.
 - Las soluciones que a cada cual se le ocurrían para lo anterior.

Esto nos ayudaría a tener respuesta a algunas cuestiones que nos parecían básicas para empezar: *¿cómo somos? ¿Cómo nos organizamos? ¿Cómo aprendemos y enseñamos?* A la vez con este seguimiento de nuestras acciones nos comprometimos a buscar propuestas de acción o acciones estratégicas para mejorar nuestra práctica. Dos profesoras lo empezaron inmediatamente y han podido aportar al grupo su experiencia: la profesora de Inglés que lo hizo muy detallado, nos decía que desde que anotaba sus acciones y las reacciones de sus alumnos se empezó a dar cuenta que la propia práctica de anotar le había llevado a cambiar algunas estrategias para obtener mejores resultados con los alumnos. Ana, profesora de Matemáticas, también hizo su diario y, aunque menos detallado, según ella, también opinaba que le ayudaba a clarificarse, a tomar conciencia y a ser más observadora. Ambas transmitieron al grupo una imagen positiva del diario. El resto del grupo también comenzó, pero no llegó a hacerlo sistemáticamente.

3. *Pruebas estandarizadas de auto-concepto y de hábitos de estudio, de TEA.*
4. *Pruebas de rendimiento.* Contamos con los resultados de las evaluaciones objetivas (los resultados de las pruebas CDI (3º ESO), resultados académicos de la primera evaluación y exámenes de la prueba inicial.
5. *Grupos de discusión.* Se hicieron tres grupos de discusión que fueron planificados y coordinados por profesores con el asesoramiento y la ayuda de colaboradores de la Universidad: con padres, alumnos y profesores. Todos ellos plantearon las mismas cuestiones. Fueron preparados por todo el grupo y coordinados y llevados a cabo por una profesora y una colaboradora externa. Y también compartimos las conclusiones y el informe final. Fueron grabados y analizados y sacadas las conclusiones.
6. *Auto-evaluación cualitativa individual y en relación con el grado de participación en la investigación y los resultados de la propia experiencia.* La realizamos en grupo. Nos planteamos distintas preguntas individuales de reflexión así como propuestas para compartir estas con el grupo. En esta evaluación empezamos por definir la tarea que nos habíamos propuesto. Descubrimos diferentes matices en la forma de entender el propósito que nos había ocupado; el objetivo era obtener y aportar mayor comprensión al rol que cada uno desempeñó a lo largo de la experiencia así como compartir reconocer, respetar, y valorar el papel que cada uno habíamos desempeñado. Fue un momento muy interesante para el grupo.

Además, usamos otros recursos para el aprendizaje y la reflexión.

7. *Reuniones de trabajo* que fueron grabadas y transcritas posteriormente. Todas las reuniones se enfocaron para compartir, planificar, reflexionar, etc. por lo que desde el primer momento las grabamos como evidencias de nuestra investigación.
8. *Tertulias* a partir de las lecturas de los textos recomendados por los expertos de la UAM sobre el tema del autoconcepto académico hicimos tertulias en las que fuimos compartiendo nuestras conclusiones y reflexiones sobre lo leído. Estas opiniones compartidas las grabamos como audios y también han servido de testimonios para apoyar y llegar a las conclusiones que exponemos en capítulos posteriores.
9. *Aprendizaje compartido en red.* También intentamos utilizar instrumentos de comunicación interna para la recogida de evidencias a través de Dropbox

e incluso llegamos a abrir un blog. Sin embargo, apenas fueron utilizados por el profesorado que alegaban falta de tiempo y de hábitos, y lo vivieron como un trabajo añadido, pronto se convirtió en una tarea que no nos resultaba rentable. Los participantes se quejaban sobre todo de la falta de tiempo para preparar su materia en atención a la enorme diversidad que tenían en sus clases y a la necesidad de adaptar y compensar las carencias de sus alumnos unida a la presión del currículum. A esto se añadió el desánimo por las circunstancias de endurecimiento de las condiciones laborales por los recortes, la inestabilidad y la incertidumbre generalizada que se vivía en este momento. Sólo los correos compartidos han servido en todo momento para ir organizando encuentros, hacer recordatorios, avisos, planificación de alguna actividad, etc.

5.6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de la información de los resultados los llevamos a cabo de la siguiente manera:

Para transmitir el resultado del análisis de los resultados de esta investigación-acción hemos realizado una descripción general de la historia y de las circunstancias que desencadenaron la decisión de llevar a cabo una investigación y las actuaciones que se llevaron a cabo. Esto nos ha permitido profundizar en los aspectos más relevantes de nuestro proceso de cambio.

Hemos intentado mostrar lo sucedido desde el punto de vista de las personas que hemos participado en ella, con la mayor fidelidad a lo ocurrido y acompañándolo, siempre que nos ha parecido de interés, por las palabras de los protagonistas.

También hemos intentado aplicar en todo momento los nuevos aprendizajes que íbamos adquiriendo como consecuencia de nuestra indagación teórica en los temas que hemos abarcado tanto para la investigación como para nuestros focos de actuación. Tomando conciencia de las creencias que nos limitan y de la enorme posibilidad de mejorar para las escuelas que tiene la suma de la teoría y la práctica.

Nuestras conclusiones han tomado forma de dilemas, ciertamente no hemos encontrado soluciones con forma de prescripciones, ni fórmulas pero sí en forma de retos para cambiar la cultura escolar que llaman a una mayor consciencia, autoevaluación y compromiso personal y grupal con la escuela y la sociedad.

Esperamos con nuestro propio testimonio, facilitar una mayor comprensión acerca de los dilemas que se nos plantean y las dificultades que encontramos para llevar a cabo la mejora de nuestra escuela así como aportar argumentos de valor a las soluciones que vamos encontrando e integrando en nuestra práctica.

Capítulo 6.

IES MAGERIT, SEÑAS DE IDENTIDAD

Este capítulo aborda la descripción del Instituto de Educación Secundaria Vallecas-Magerit por medio de la aportación de datos objetivos, reflexiones realizadas por la profesoras participantes y la autora de esta tesis que han participado en la investigación. También nos hemos permitido la licencia de narrar algunas escenas basadas en recuerdos o anécdotas novelando los acontecimientos para que lleguen al lector como una foto que le sitúe y haga vivir la escena real tal y como quedó grabada en la memoria o en los diarios de sus protagonistas (esta parte estará escrita en cursiva. La idea es la misma que un álbum de fotos: en el recuadro la imagen y al pie de página, la descripción, explicación, etc. Los nombres son inventados, los hechos narrados recrean los reales.

Comenzamos con la descripción del comienzo del día escolar, con la entrada de los alumnos y profesores al toque de sirena y seguimos describiendo distintos momentos: la clase, el recreo, el ambiente en la sala de profesores, una reunión con una madre, algunos de los dilemas con los que se encuentran el profesorado en el día a día, la relación con la dirección, o el contexto.

En el momento en que realizamos la investigación el IES vive una situación organizativa peculiar: tiene a sus alumnos repartidos en dos edificios, el principal que es el originario y el más grande que llamaremos “el de abajo” por ocupar una situación más baja en altura y “el de arriba” situado en lo alto de un cerro en el que se ubica el parque Payaso Fofó. En este edificio es donde tienen lugar los hechos que se cuentan. Se trata de un edificio más deteriorado, pequeño. Se trataba de una ocupación provisional. Se tomó la medida de separar parte del alumnado a este que era un antiguo centro educativo desocupado alternativa al problema de tener poco espacio en el edificio principal y como medida apoyada y votada por del Claustro de profesores, para dividir la conflictividad del Primer Ciclo de la ESO. Esta situación ha durado diez años. Justo el año en que llevamos a cabo la investigación los alumnos y el profesorado vuelven al edificio principal con gran alegría para los de arriba y con miedo a que nuevamente aumentara la conflictividad de los del edificio de abajo. Finalmente se acabó con esta organización que a pesar de concebirse como una solución no supuso desde el principio más que problemas, discriminación y un esfuerzo organizativo extraordinario ya que las condiciones de este edificio anexo dejaban mucho que desear. Y ahora podemos decir que a pesar de la preocupación de muchos profesores los alumnos se adaptaron muy bien a la nueva y mejor situación y todos ellos: profesores, alumnos y padres, valoran muy positivamente que todos estén en el mismo lugar.

Por último tener en cuenta también que el punto de vista desde el que se realiza la parte narrada es el de una profesora del edificio “de arriba” donde se imparten las clases al Primer Ciclo de ESO (1º y 2º).

6.1. PASEN Y VEAN. LA SIRENA ANUNCIA EL COMIENZO DEL DÍA ESCOLAR

Los alumnos esperan en grupitos o solos a la puerta del Instituto. Es un edificio de aspecto envejecido, rodeado de un muro garabateado acabado en una desdibujada chapa metálica gris, que lo esconde a la vista. El conjunto tiene más apariencia de cárcel que de instituto de enseñanza Secundaria. Profesores y alumnos subimos cada día un camino en cuesta que atraviesa el parque para llegar al punto más alto, donde está nuestro Instituto. Los chicos y las chicas lo hacen despacio, van encontrándose, quedándose rezagados, alargando los últimos segundos antes de que el sonido atronador de la sirena anuncie el minuto final para entrar. Aunque el portón está abierto de par en par invitando a pasar, los alumnos ya prácticamente

en el umbral, permanecen indiferentes y no pasan. Rostros morenos, cetrinos, blanquísimos, con rasgos orientales; cabezas con pañuelos, las niñas musulmanas; con sus moños altísimos y exuberantes, las gitanas; crestas engominadas, los chicos. Nuestros alumnos no se parecen a ningún anuncio publicitario de ropa de marca de tendencias multicultural, sino que dan un poco de..., no sé si miedo sería la palabra; rechazo o precaución. Al menos esa es sin duda la imagen que nos devuelve la gente cuando vamos a algún museo o repartimos poesías por la calle el Día del libro, cuando pasan delante de nuestro Instituto en el momento de la salida, y la calle y el parque se llenan de nuevo de su *algarabía*, carreras, peleas, voces y pura alegría por el final de su jornada obligatoria.

Pascual, apostado en un árbol, parece aún más bajito. Me saluda con descaro. Vuelve después de tres días expulsado por enfrentarse a un profesor. Tiene una mirada directa, penetrante, intimidatoria y una cresta rubia muy llamativa. Sus "buenos días profe" parecerían una provocación si no nos conociéramos, pero Pascual, que fue expulsado de otro instituto, lleva con nosotros un curso y ya nos hemos echado varios pulsos. Le devuelvo una sonrisa y un ¡vamos, que nos cierran! Las apariencias y la forma de actuar de algunos de nuestros alumnos no les hacen justicia; los docentes se encuentran el dilema de si intentar comprenderlas es parte de la tarea de enseñar. "Tranquila, son 'cañeros', pero en el fondo buenos chicos", me dijo una profesora veterana, mi primer día en el instituto.

Es entonces cuando aparece la conserje. Silvia comienza lenta y teatralmente a cerrar la pesada puerta metálica. Es entonces cuando chicos y chicas reaccionan y comienzan a correr, trotan con sus mochilas a las espaldas por la empinada cuesta, en una carrera por alcanzar la última rendija del portón metálico.

— ¡Silvia, espera, no cierres!

Y con gesto serio y medio regañando, puro teatro, Silvia se arma de paciencia y les concede unos segundos más:

— ¡Venga, que cierro!

Y sí, acaba cerrando. Los rezagados ya saben lo que les espera: tendrán que pasar por Secretaría, les regañarán, a algunos les pondrán una sanción. La algarabía cesa en el parque, que se queda esperando, callado, la salida. El tropel sube la escalera hacia las clases. El profesorado de guardia vigila, los dirigen; finalmente consiguen que los pasillos queden vacíos, que cada cual esté en sus clases y pueda comenzar la jornada escolar. Las puertas de las clases están cerradas. El silencio toma los pasillos que, vacíos, se vuelven más amplios y luminosos. Lo mejor de este viejo edificio es su ubicación y su luminosidad. Sus grandes ventanales no aíslan del frío, pero desde ellos se pueden contemplar el parque, el barrio y una vista privilegiada de Madrid. Desde lo alto de la colina donde estamos podemos contemplar allí abajo también el edificio principal del IES Vallecas-Magerit, con su primorosa biblioteca, patios, pistas de baloncesto y fútbol, laboratorios..., el otro edificio, es más nuevo, sí parece un

Instituto, a diferencia del que ocupamos el Primer Ciclo de ESO, que es un edificio prestado, provisional, y por eso es peor en general, aunque tenemos una vista impresionante, panorámica, del barrio, de Madrid, su nube de contaminación y hasta de la sierra. Nuestros alumnos podrán bajar allí a sus clases cuando pasen a 3º de la ESO.

Cada mañana, mientras subo la cuesta que me lleva a mi Instituto, en lo alto de la colina, me dejo acariciar por el aire, lleno los pulmones del fresco, frío y gris que sube desde Madrid, que parece un manto tendido a nuestros pies. Me congratulo con esta oportunidad que es mi trabajo y mi vida. A primera hora de la mañana estoy dispuesta a amar ambas cosas incondicionalmente.

Mi primer día de clase me había preparado para enfrentarme a unos alumnos muy difíciles y me encontré con unos chicos y chicas que me escuchaban, que, como yo, estaban asustados y bastante perdidos. Durante cuatro horas nos medimos, hasta olvidarnos de los miedos. No estaba sin embargo decidida la victoria, aún faltaban otras clases, otros grupos, muchas horas de trabajo y de clase.

6.2. EN VALLECAS, UN BARRIO CON LEYENDA

Nuestro barrio, Vallecas, que está relativamente cerca del centro de Madrid (a veinte minutos en metro a Sol), es considerado sin embargo un barrio suburbial. Este barrio arrastra una leyenda desde el principio de su historia, es conocido por tener un índice de delincuencia y pobreza mayor a otros barrios. Su población pertenece en su mayoría al nivel sociocultural medio-bajo y una minoría está en riesgo de exclusión o de pobreza. Ya no es el barrio de chabolas de hace veinte años, aunque aún tiene casas bajas y zonas de edificios envejecidos, que se han convertido en los más baratos y están siendo ocupados por personas con pocos recursos. También hay una zona nueva, un pequeño plan urbanístico, con un núcleo de viviendas nuevas y amplias avenidas recientemente construidas, que mejora algo la media de calidad de las viviendas. En definitiva, es un barrio de gente trabajadora, que ha acogido a inmigrantes a lo largo de su historia. En los años sesenta, a los de los pueblos andaluces, castellanos, extremeños, y en la actualidad a personas de los distintos continentes. Destacaría que es un barrio vivo, que acoge, incluye, integra. Donde siempre han existido movimientos reivindicativos por parte de asociaciones culturales, sociales o religiosas que salen al paso de las necesidades e intentan ayudar a las personas que viven en él.

La mayoría de nuestros alumnos vive en las zonas más antiguas del barrio, o en las viviendas de realojo. Algunos comparten casa, por lo que en viviendas muy pequeñas viven muchas personas. Pasear por el barrio en estos momentos es encontrarte con que la antigua cristalería es una mezquita que llama “La Oración al

Atardecer” y los pequeños comercios se han convertido en tiendas de comida sudamericana, asiática, pequeños supermercados abiertos las veinticuatro horas, bazares chinos y peluquerías chinas y cubanas. Las familias de nuestros alumnos regentan comercios, venden en mercados ambulantes o desarrollan profesiones especializadas en la construcción y los servicios. También hay un número de parados importante entre las familias. La mayoría de las madres se dedican a labores del hogar o trabajo doméstico. Son pocas las familias y madres que tienen estudios universitarios, y también hay un pequeño porcentaje de padres que no acabaron los estudios primarios.

Nuestros alumnos en su mayoría viven en las casas más viejas del barrio, pisos de mala calidad, poco espaciosos ocupados por muchas personas, también viven en espacios de la trastienda de esas tiendas que permanentemente todo el día abiertas. Estas pueden ser algunas de las razones por las que nuestros alumnos pasan mucho tiempo en las calles, sin rumbo fijo, con el grupo de amigos. En el parque a menudo hay peleas, entre miembros de las diferentes etnias, entre pandillas y bandas. Esos enfrentamientos son menos dentro del Instituto donde muchos docentes tienen una actitud vigilante y llevan a cabo actividades para mejorar la convivencia con el fin de que los alumnos se relacionen con normalidad unos con otros. Sin embargo no lo conseguimos con los alumnos chinos que se niegan a juntarse con el resto en el recreo aunque no se meten con nadie. También sabemos que cuando llegan a sus casas después de la jornada escolar tampoco se relacionan o salen con otros chicos del barrio, ven programas en chino y hablan con sus familiares en chino, cuidan las tiendas donde pasan muchas horas; por eso tardan más en aprender el idioma (sobre todo las chicas). Por supuesto conociendo esta realidad en el Instituto se han llevado a cabo varios programas extraescolares para apoyarlos en sus estudios. Situaciones parecidas se repiten para las demás minorías étnicas. Vallecas es un barrio donde la inmigración ha dado a sus calles un ambiente cosmopolita, aunque eso no es sinónimo en la mayoría de los casos de integración ni de buena relación entre las personas. El reconocimiento y el respeto por otras culturas es un trabajo pendiente para toda la sociedad, así como mejorar las condiciones de los barrios que más lo necesitan, dignificando de esta manera la vida de sus habitantes. El contexto del Magerit es un crisol de culturas que hay que tener en cuenta para comprender a nuestros alumnos.

6.3. LAS FAMILIAS, UNA ASIGNATURA PENDIENTE

La AMPA de nuestro Instituto existe con muchas deficiencias. La integran de dos a tres madres en el mejor de los casos, por lo que no conseguimos que tenga la identidad y relevancia que debería. Sin embargo, en el grupo de discusión con familias que realizamos para esta investigación, las familias manifestaron estar muy contentas con el Instituto. Decían sentir que podían contar con el instituto y que, siempre que lo habían necesitado, tanto los docentes como el equipo directivo o de orientación les habían atendido muy amablemente y se habían preocupado por ellos. Destacaron también la labor de los docentes para conseguir que los alumnos aprendieran lo máximo posible. Todas las familias y madres coincidieron en que sus hijos acuden muy contentos al instituto, lo que les tranquiliza mucho. Ninguno de ellos cambiaría a su hijo a otro, a pesar de las opiniones negativas que desde fuera pueda tener éste. Y curiosamente manifestaron el deseo de tener una Asociación de Padres y participar en ella. La realidad es que este deseo de todos sigue sin materializarse; es una asignatura más que este IES tiene pendiente.

La jefa de estudios manifestó que siente una enorme impotencia en su relación con las familias. Se acercan poco al Instituto y cuando lo hacen, llamados por la necesidad de tomar acuerdos o por motivos de sanciones, lo hacen desde el temor y la ignorancia sobre la realidad escolar de su hijo o hija. Yo misma recuerdo la decepción e incertidumbre que me produjo mi primera reunión de padres, cuando sólo aparecieron dos madres y un padre de mis veintisiete alumnos. Pude decepcionarme aún más en la segunda ocasión, en mi segundo curso en el IES, cuando no apareció ninguno. No tener la referencia de las familias es un gran inconveniente para trabajar con los alumnos; por eso se hacen otros esfuerzos para atraerlos, se les llama individualmente, teniendo que insistir en muchas ocasiones más de una vez para que vengan a conocer al tutor o tutora de su hijo o hija. Suelen responder mejor a estas convocatorias; casi siempre vienen las madres. Más a menudo de lo deseable, sólo acuden cuando les llamamos con urgencia, porque hemos tenido que aplicar alguna medida sanción por mal comportamiento u otra falta. Así inmediatamente después de las presentaciones, tenemos que pasar a afrontar temas desagradables, que no es la mejor manera de empezar una relación, claro está.

<i>Recuerdo la entrevista con la madre de Jefferson:</i>
--

—Elizabeth, le he pedido que venga para comunicarle que a su hijo le hemos abierto una comisión de convivencia y que va a ser expulsado tres días por mal comportamiento. Aquí tengo los partes que le han puesto el profesorado...

— ¡No puede ser! Mire, señorita, yo ya no sé qué hacer con este niño, le tengo castigado sin salir a ningún sitio y le doy látigo. Su hermano no era así. Me paso el día trabajando, cuando vuelvo por la noche le encuentro viendo la televisión. Él me dice que estudia. Yo sé que se junta con niños mayores; se lo tengo prohibido, pero tengo que trabajar. Mi esposo también le riñe duro. ¿Qué puedo hacer? Es un buen chico... Yo ya le he dicho que le vuelvo a El Salvador si se porta mal.

—Estoy segura de que es un buen chico; sólo está un poco perdido. Es una edad difícil... Tenemos que ponernos de acuerdo ustedes y nosotros para decidir la mejor manera de ayudarle; para eso conviene que tengamos una reunión y hablemos con calma.

—Pero se va a quedar solo en casa, yo tengo que trabajar.

—Lo siento mucho, es lo que ha decidido la comisión de convivencia; antes de esto ya hemos intentado otras sanciones la he llamado en tres ocasiones y no ha venido.

Se acaba la entrevista, no tenemos más tiempo para hablar. Ella tiene que irse a trabajar, yo tengo que ir a clase. Consigo que me diga que vendrá a verme después de la evaluación, pero probablemente no lo hará.

Salgo cabizbaja de la entrevista. Me encuentro con el profesor de Educación Física, le comento la situación tan difícil que tiene esta familia y Jefferson. Él me mira despectivo.

— ¡Deberíamos ser más estrictos, así no vamos a conseguir nada, todo está mal, es un descontrol, los chavales necesitan más disciplina, son unos vagos...! —me echa la bronca, ¡lo que me faltaba!

—No son así porque quieran, no entienden muchas cosas, les faltan habilidades, hábitos de trabajo o estudio, tienen miedo, pasan mucho tiempo solos... es que vienen de otras culturas; —intento defenderme, defenderles.

— ¡Y tienen mucho morro! Saben muy bien a quién le pueden tomar el pelo y a quién no.

¿Qué? ¿Ha sido una indirecta? Me pregunto si lo dice por mí. ¡No tiene ni idea de Pedagogía! ¿Quién se cree que es? Arremeto:

—No es cierto, Jefferson es así porque no puede ser de otra manera, igual que tú o yo. Igual que tú eres así, porque no puedes evitarlo...

¡Lo he dicho! Lo que me faltaba, enfrentarme a mis compañeros. Pero es que éste no escucha... ¿qué va a pasar ahora?, nada porque afortunadamente, estoy hablando sola; mi compañero se ha alejado, pasa de mí. No ha oído mi última frase, sin duda una metedura de pata que nos podría haber enfrentado, no es lo necesitamos.

Entro en clase y doy dos, tres, cuatro gritos para que se sienten, se callen, abran el libro.

— ¿Qué te pasa hoy? —Me dice Pascual con descaro— ¿Te has vuelto loca? Además no te toca esta clase.

Esto es un planchazo, otro más hoy. Pido perdón, salgo corriendo a la clase que sí me toca, ¡qué vergüenza! Mientras subo la escalera me esfuerzo por volver a ser yo, que nunca he sido una persona dura, que odio enfadarme y gritar para poner orden en mi clase, aunque algunas veces me pase como a cualquier. A estas alturas no quiero cambiar, por experiencia sé que cada uno tiene sus estrategias y a mí me ha costado mucho encontrar las mías. Sin embargo esta escena ha hecho que toda mi inseguridad y mis dudas me hayan caído encima y me pesen, me ahoguen desde dentro. Al fin llego a la clase que me corresponde. La puerta está cerrada: mala señal, están solos, a saber la que estarán armando... Abro la puerta, están sentados en su sitio, hablan unos con otros tranquilamente, con normalidad, me saludan, sacan sus libros... Sonrío.

—Estás contenta —me dice Fiorella.

—Sí —le digo, y, siendo otra vez yo misma, alzo la voz para saludar a todos. Meto la mano en mi mochila para sacar un pergamino auténtico que compré en Egipto, lo levanto desenroscándolo “lo compré a los pies de las tres grandes pirámides Keops, Kefren y Micerinos” y consigo uno, dos segundos de silencio y a continuación las preguntas: ¿es de verdad?, ¿cómo son de grandes?, ¿has estado en Egipto?..., los comentarios de admiración..., sí, sí, podemos empezar la última clase de la mañana.

Los docentes sabemos las importantes repercusiones que tiene para el aprovechamiento escolar el que los alumnos sientan que el centro reconoce a su familia, que su familia apoya al centro escolar. Sin embargo, en este instituto no conseguimos atraerlas. Cuando se han organizado escuelas de padres han asistido también muy pocos. Entre las estrategias que hemos comentado a veces entre nosotros creemos que sería por ejemplo una buena propuesta organizar actividades de formación con ellos que les ayudaran por ejemplo el aprendizaje de destrezas básicas informáticas. Para eso habría que contar con una organización, personal y recursos que no existen en este momento.

Después de una semana Jefferson ha vuelto de su castigo. Ha hecho todos los trabajos que le mandamos. Tiene un aspecto más pulcro, trae una cazadora nueva, de esas blancas con dibujos grandes y capucha, como si alguien le hubiera puesto orden por dentro y por fuera.

— ¿Qué tal estos días, Jefferson? ¿Qué tal tus padres, te han regañado mucho?

—Muy bien, mi padre se enfadó y estuvo toda la tarde hablando conmigo, me ha mirado los cuadernos, y le he jurado que me voy portar bien. Yo no quiero que me manden a El Salvador.

—Pues ya sabes, empieza a trabajar duro. Tú eres un buen chico. Tienes unos padres que te quieren y a nosotros que te vamos a ayudar.

Hoy bajo la cuesta del parque casi corriendo, ya no me duele la ciática. Hace mucho aire y me encanta sentirlo en la cara; con un poco de suerte se llevará el vocerío de la clase, el rugir de las mesas, los deberes sin hacer, los exámenes en blanco, las peleas, la apatía, el enfado...

6.4. CADA CLASE ES UN MUNDO, LLENO DE MUNDOS

En mi clase, tengo a Bolivia, Ecuador, Colombia, República Dominicana, Marruecos, China, Polonia, Hungría (“el pueblo donde nací está cerca del castillo del Conde Drácula, en los Montes Cárpatos de Transilvania”), España...Mi mundo, tu mundo, su mundo..., en un mundo muchos mundos, ¿cómo podremos con tantos mundos? Debería subir al cerro vestida como Indiana, apoyando mi mano sobre el látigo colgado en el lado derecho de mi cinturón, a la defensiva, “preparada, por si acaso”; me vendría bien un buen gorro para protegerme del sol implacable. Sin embargo, en la mochila sólo llevo hoy una pequeña reproducción de la estatua de la Victoria de Samotracia. Alada, levemente contorsionada, envuelta en esos finos ropajes a modo de paños mojados que dejan traslucir su magnífica anatomía de diosa, sin cabeza, bellísima, será suficiente. (Diario de la investigadora, Curso 2010-11)

Dentro del Instituto encontramos otro mundo: el que crean profesores que trabajan con ahínco con sus alumnos. Cada cual desde sus creencias, valores, su nivel de compromiso; todos con un objetivo en mente: hacer todo lo posible, lo mejor, sacar adelante, a pesar de las dificultades, a estos alumnos. El profesorado crean un clima en su clase más o menos cálido, tormentoso, soleado y eso depende de muchos factores de los que ya hablaremos en este trabajo.

A otro atronador sonido de la sirena se produce el cambio de clase. La calma, contenida a base de mucho esfuerzo, se vuelve bulliciosa por unos momentos. Las puertas se abren para el cambio de profesores y asignaturas. Los alumnos se mueven con nerviosismo, hablan, gritan, se levantan de sus sitios, hasta que entra el siguiente profesor y poco a poco vuelve a retomarse el orden necesario para empezar una tarea.

Entro en clase. Los alumnos hacen mucho ruido, arrastran las mesas para ponerse juntos, hablan a gritos. En esta clase se juntan los dos grupos de Compensatoria. MAE (Medidas de Atención al Estudio) es una asignatura que pretende ayudar al estudio, de refuerzo o algo así. En general, los alumnos hacen sus tareas y tú les echas una mano si tienen dudas. Pero estos alumnos no quieren estudiar. Nunca creen tener nada que hacer o estudiar o leer. Tienen un desfase escolar de más de

dos años (programa de Compensatoria) y además están poco motivados para cualquier actividad académica.

La clase más difícil que recuerdo fue esta de MAE. Esta asignatura no tiene un contenido concreto, sino que se concibe para realizar actividades de apoyo al resto de las materias, como por ejemplo: dedicar tiempo al estudio y hacer deberes. Voluntaria, no es calificable como otras que sí tienen contenido, y la eligen los alumnos que no quieren cargarse con más materia, es decir, los alumnos más disruptivos y con menos ganas de trabajar. La clase a la que me refiero tenía veintinueve alumnos, de los que aproximadamente el 70% eran inmigrantes, 20% gitanos y el resto payos. Por estas razones, manejar este grupo resultaba especialmente difícil. El primer reto con el que me encontraba era pasar lista.

—A ver, por favor, silencio, pasamos lista. Carmen: ¿me ayudas?

A mi lado Carmen, una niña gitana muy trabajadora que siempre se ofrece para ayudarme, lo que le agradezco muchísimo, ya que aún no les conozco. Vienen de distintos cursos y tengo miedo de que alguno se me despiste, esté escondido o cualquier cosa por el estilo.

— ¿Yousra Aachboun? —por respuesta, la risa del susodicho; lo he debido de pronunciar fatal, pido disculpas.

—Vale, lo siento, espero decirlo mejor el próximo día. ¿Abraham, Amador? ¿José Luis Amaya Amaya? ¿Bianca Gabriela? ¿Yanira? ¿Tony Rolando? ¿Hissan Sakhman? ¿Zheng? ¿Ziwei?

—Puedes llamarme Ana —me dice Ziwei, porque no consigo pronunciar bien su nombre.

—Ni hablar, me lo tengo que aprender, ten paciencia. Carmen, ¿ha venido Fernando a la clase anterior?

Para mí es muy importante pasar lista, mirar a cada uno. Quiero estar segura de que todos noten mi respeto cuando les nombro, hacia ellos, hacia sus orígenes, sus familias. Mis alumnos, con nombres imposibles, desconocidos para mí, traídos de otras culturas. A veces este instituto me ha parecido un voluntariado. Los límites entre nuestras obligaciones como profesores y nuestro sentido de la justicia no se pueden separar; en esta ocasión, reconociendo, dando su lugar a cada uno. Estos alumnos más que otros, carecen de recursos y de habilidades sociales, lingüísticas, empáticas. Hasta el punto de que me atrevo a calificar esta clase como peligrosa, donde los alumnos se agreden verbal y a veces físicamente, juegan a intimidarse. Mi principal preocupación es que no se agredan, mantener su integridad. Me viene a la cabeza a menudo la primera vez que entré en esta clase y vi cómo Ángel Vargas dejaba caer la persiana de golpe sobre la cabeza de otro alumno asomado a la ventana. Me quedé sin respiración, el tiempo se paró. Ángel, con su enorme risa un poco más forzada, subió la persiana y comprobó, también algo asustado, que Musha estaba ileso; Musha se rascó la cabeza, no protestó, como si aquella escena fuera de lo más normal sin más, se fue a su sitio. Comprobé que Musha estaba bien. Reía haciéndose el fuerte. Pero tenía que estar asustado, como yo. Les llamé a mí

mesa y les regañé. Cuando lo conté en Jefatura de Estudios les pareció grave. Fue la primera vez que pedía ayuda con el grupo. Todos parecían comprender la situación. Seguí insistiendo y pidiendo cualquier recurso hasta que conseguí la ayuda de un Técnico de la Comunidad. Quedamos en que dividiríamos el grupo y haríamos actividades paralelas. Eran medidas coherentes sin embargo no estaban contempladas por la normativa: esta persona cuyo cometido era ayudarme apoyaba según su contrato laboral no estaba en el instituto para apoyar a grupos ni para hacer de docente, sólo para a los castigados a las salidas de la clase, con estas razones el equipo directivo tomó la decisión de no apoyar mi clase. No había solución. Al día siguiente la Jefa de Estudios me comunicó su decisión que el grupo era así y que había tenido mala suerte; que hiciese lo que pudiese. Sentimientos rabia, impotencia, soledad. Claro que asumiré esta situación, puedo mantener esta farsa de clase durante una hora, dos, tres... todo un año. Cobraré mi sueldo y me sentiré fatal por no haberles podido dar nada más que lo que ya tienen. Estos mismos alumnos, en grupos más pequeños, pueden avanzar en algún sentido, podemos enseñarles. Pero en estas condiciones no podré hacer ni las actividades más sencillas con lectura, escritura creativa, ver una película y dialogar sobre ella... Con todos juntos, sólo podré cuidar, mantener el orden, mandar callar y sentirme fatal después de cada clase. El problema de esta clase no es mío es de todos y mientras no cambiemos esta idea no conseguiremos cambiar.

Grupos con estas características acaban siendo un mal ejemplo. No permiten la integración de dificultades porque no hay suficiente heterogeneidad; no permiten atender la diversidad porque requiere todo el esfuerzo por parte del profesorado mantener el orden y la disciplina. En nuestro Instituto hay bastantes grupos con características similares. Ahí están los datos: actualmente tiene un total de 932 alumnos, distribuidos así: 330 en Educación Secundaria Obligatoria, 119 en Bachillerato, 419 en Ciclos Formativos y 64 en PCPI obligatorios. Tenemos alumnos de al menos 24 nacionalidades distintas a la española, que suponen aproximadamente el 40% del alumnado de la ESO, más un 10% de etnia gitana (27% en primero y otro tanto en segundo). El alumnado que llega a nuestro instituto presenta una gran heterogeneidad también en cuanto a los niveles, dispares en cuanto a competencia curricular, situación socio familiar y cultural. En muchos casos, al tratarse de familias desestructuradas (problemas de drogodependencia, paro, sin documentos, jornadas laborales muy largas, familias inmigrantes separadas por la distancia, etc.), no resulta sencilla la relación familia-escuela, pues es muy difícil localizar a padres, madres y tutores, y su asistencia a reuniones y entrevistas personales es escasa; estos problemas se agravan, especialmente, con aquellas familias que necesitan una mayor atención. Muchos de estos alumnos se incorporan a las clases una vez comenzado el curso: la escolarización extraordinaria osciló entre el 20% y el 25% en los últimos cuatro cursos.

Aquel día les había traído una película sobre la Edad Media que creo les puede gustar. Llevamos casi un cuarto de hora de clase y aún no hemos comenzado a verla. La pongo, pero al minuto se me acerca Yassim. Viene con la mano en la cara, lloriqueando; se la aparto y puedo comprobar que la tiene roja. Dice que se ha caído, que si puede ir a echarse agua. Le pregunto si se ha hecho daño y al mirarle de cerca veo que tiene un arañazo además del golpe. Paro la película y pregunto qué ha pasado. Sara grita desde el fondo de la clase que Yassim le había dicho a Dulce en moro que la iba a follar y que ella se lo ha dicho a Diego; que éste ha hecho lo que tenía que hacer: pegarle. Sara, Dulce y Diego son gitanos. Cojo a los implicados, los aparto en el pasillo del resto del grupo, que vocifera en la clase como si se estuvieran matando. Sé que cuento con el arma más poderosa: la palabra. Pero ¿quién sabe usar la palabra? Cómo templarla para que no hiera sino que eduque, cure, una, incluya, libere...

Tengo que pedirle al propio Diego que vaya a buscar al profesor de guardia. Entro un momento en la clase a poner orden, a poner la película para que estén haciendo algo. Diego vuelve.

—No está el profe de guardia.

—Ve a buscar a la jefa de estudios.

Pongo a cada uno en una esquina para evitar peleas. Exijo a los de dentro que miren la película y se porten bien y no hablen, para que se pueda oír mientras yo resuelvo el problema afuera. Intento hablar con los que han montado el número, pero no atienden a razones, son tres contra uno. Les convoco para una reunión en el recreo, protestan. ¿Qué hago ahora? Me voy dentro y les dejo en el pasillo solos. Imagino los gestos de burla, de afrenta... ¡Por fin aparece el profesorado de guardia! Viene corriendo, estaba apagando otro fuego, me dice. Le cuento con urgencia, se los lleva. Toca el timbre, la clase ha acabado.

A veces tenemos ganas de huir. Pero si tenemos suerte y podemos elegir grupos menos conflictivos simplemente nos compadecemos de nuestros compañeros y vivimos como una desgracia irremediable la situación. Los profesados solos en la clase tenemos la falsa creencia de que pedir ayuda o compartir nuestras dificultades nos pone en evidencia delante de los demás profesores. No partimos de una idea que debería ser básica: el Instituto es de todos, sus problemas nos afectan a todos lo mismo que nos repercute los logros y éxitos. Tenemos que sacar adelante a todos nuestros alumnos, no hay otra opción.

No es de extrañar que haya un elevado porcentaje de fracaso escolar: en el curso 2010-11 sólo promociona o titula con menos de dos áreas calificadas negativamente un 64% del alumnado en 1º de ESO, un 52% en 2º, un 59% en 3º y un 52% en 4º. Igualmente difieren de la media de la Comunidad de Madrid los resultados de las evaluaciones externas: en la ED de 2º el IES obtiene una media de

3,58 frente al 6,26 de la Comunidad; en la CDI el resultado es de 1,34, frente al 3,9 de la Comunidad (datos que se extraídos del Proyecto de centro del curso 2012-13).

6.5. EL PROFESORADO Y SUS DILEMAS

Cada profesor con su asignatura, con su forma de enseñar, con su material. Las asignaturas, en general, son parcelas cerradas. La mayoría del profesorado tenemos problemas parecidos cuando damos clase en este instituto: de disciplina, de falta de nivel, de desmotivación. Y se nos plantean los mismos dilemas: ¿tenemos que cumplir el currículum según normativa o atender las necesidades modificando y adaptando?, ¿cómo podemos atender todos los niveles de necesidades: desde la dirección y la docencia, desde la Administración? Algunos profesores tienen claro que la solución no está en bajarlo, otros en cambio ven una necesidad imperiosa en adaptar en mayor o menor medida y teniendo en cuenta que hay muchas formas de adaptarlo. Las metodologías que empleamos son diversas. Cada profesor, sin duda, se reinventa cada día para conseguir llegar y sacar lo mejor de estos alumnos. Algunos profesores, casi siempre en minoría, compartimos inquietudes, buscamos espacios fuera del horario laboral para la formación conjunta, con el fin de mejorar nuestra práctica y llevamos a cabo experiencias de colaboración a pesar de las limitaciones curriculares, espaciales, administrativas, etc.

El profesorado siempre andamos dando vueltas a las mismas cuestiones, conscientes de que nos falta madurar, ponernos de acuerdo: ¿Qué hacemos con la disciplina? ¿Nos esforzamos en cumplir las normas por encima de todo o buscamos otras formas (diálogo, consenso, metodologías innovadoras...) para conseguir los objetivos educativos? ¿Qué es mejor la homogeneidad en los grupos o la heterogeneidad? ¿Apostamos por el trabajo en equipo, consensuado, o el trabajo individual con nuestros alumnos? ¿Eficacia y calidad son compatibles con inclusión y atención a las necesidades educativas especiales? ¿Confiamos en nosotros mismos? Y también hacemos hipótesis sobre cuál es la solución, si es que existe una solución para cambiar nuestro IES. Como ejemplos de hipótesis que podemos llegar a plantearnos las que aparecen en este diálogo inventado donde un grupo de profesores que bien podría ser el nuestro imagina lo que necesitamos para transformarlo.

—Quizás la solución sería que llegara al Instituto alguien con un carisma especial, que irradiara seguridad, y que de manera obstinada y enérgica hiciera unos cambios

radicales en su estructura, valores y actitudes, y nos dijese a todos hacia dónde ir y cómo. ¡Uf! Qué bien, qué alivio.

—Sí, sí alguien además con experiencia empresarial, que fuera capaz de hacer rendir cuentas a el profesorado sobre sus resultados con los alumnos.

—Y además con la sensibilidad suficiente como para respetar los talentos y virtudes del profesorado e impulsarlos.

—Sin embargo, y por otra parte, la solución mejor tendría que pasar por la inclusión del punto de vista y la aportación de todos los miembros de la comunidad. Las normas deberían ser elaboradas y consensuadas entre todos.

—Sería deseable crear un plan detallado de acciones para mejorar, en el que contribuya y se incluyan los intereses y opiniones de toda la comunidad. Poner sobre la mesa la situación real y tomar medidas para mejorarla, cada cual desde su parcela.

—Un plan de formación para el profesorado.

—Un liderazgo fuerte y también distribuido...

—Es necesario preguntar a los niños qué esperan de sí mismos, qué imagen tienen como estudiantes, o al profesorado, o a las familias.

Para mejorar un centro educativo: ¿Tiene que existir siempre un componente extra no contemplado por las políticas educativas de acción magistral? Parece que sí; sin ese componente extra no es posible transformar y convertir las escuelas con problemas en escuelas con buenos resultados. En ese sentido, habilidades como hacer buenos bizcochos y traerlos a la sala de profesores pueden tener importantes repercusiones en la organización de la escuela, aunque no estén contempladas por ninguna fundamentación teórica. Sumándose por supuesto a los otros factores favorables.

6.6. EL RECREO, UN RETRATO DEL CLIMA ESCOLAR

El recreo es supuestamente un respiro en la rutina de trabajo y a la vez puede ser uno de los momentos más conflictivos de la jornada escolar. Invertimos muchos esfuerzos para convertirlo también en un momento de aprendizaje y convivencia y más o menos lo organizamos así: En el patio hay una pista de fútbol y otro espacio sin techado, de aproximadamente la misma dimensión. En los tiempos de más recursos podíamos contar con algún monitor enviado por el Ayuntamiento para organizar actividades lúdicas. Además siempre están dos profesores vigilando, según nuestro horario, y alguno más voluntario que se ocupa de las actividades de un pequeño huerto que estamos intentando sacar adelante prácticamente sin medios, en un espacio ocupado por la maleza que rodea el patio asfaltado y que

tiene muchas posibilidades como jardín si pudiéramos ocuparnos de él. Sin embargo hemos visto que esta actividad es muy motivadora sobre todo para los alumnos de integración que suelen estar muy perdidos en el tiempo de recreo así que a pesar de las condiciones la sacamos adelante. La mayoría de los chicos juegan al fútbol. Un grupo, en el patio lleno de columnas, y los más privilegiados en el otro, algo más amplio señalizado, con porterías. El patio está deteriorado, desde dentro se hace más evidente el mal estado de la pintura de la reja que nos envuelve, de la chapa que nos tapa el parque. Como se supone que estábamos de paso, por una temporada (que ya va para diez años), sólo se arreglan los desperfectos más urgentes. Las niñas gitanas se juntan en los cuatro bancos desperdigados por el patio, dan paseos en grupitos esquivando balones. Dos profesores han organizado una liguilla que tiene a todos los alumnos expectantes. Los resultados se cuelgan cada día. Están emocionados: unos, porque participan; otros, porque contemplan el espectáculo. El fútbol es la actividad protagonista del patio y ha conseguido mejorar la relación entre alumnos. Une a todos los chicos, menos a los chinos, que no juegan y se quedan todo el recreo junto a la valla, hablan, se ríen entre ellos; algunos permanecen solos, no se relacionan con el resto. Las niñas chinas hablan y se ríen mucho, se muestran vergonzosas. A un lado los baños que tienen las puertas pintarrajeadas con grafitis y algunos dibujos insultantes. Son un foco de conflicto que el profesorado vigilamos con más cuidado, como la esquina más alejada donde la visibilidad es menor. Rodeando el patio está ese suelo baldío, ocupado por rastros que ya hemos nombrado como nuestro huerto. Entre la maleza pueden distinguirse pequeñas zonas plantadas, con sus pequeños carteles. Cinco alumnos trabajan en él, acompañados por una profesora también voluntaria que, hoy ha traído esquejes de lechugas y tomates del huerto de su hermana. Sacar adelante esta actividad de huerto supone para los alumnos de necesidades educativas con más problemas una oportunidad para interactuar en el ambiente del recreo y patio. Pasan el recreo removiendo la tierra, regando. Algunos días también se organizan talleres con la intención de hacer participar a las niñas más retraídas: maquillaje con henna, juegos, baile, papiroflexia, etc.

En la sala de profesores también se descansa y se conversa en este periodo de recreo. Hoy celebramos un cumpleaños. B. ha traído su famoso bizcocho hecho con masa madre, que ya hemos probado en otras ocasiones y que nos encanta, aunque haya que acompañarlo de ese café terroso que sacamos de la vieja máquina de bebidas heredada del edificio principal. Las conversaciones, urgentes por la falta de tiempo, se cruzan: bromas, anécdotas, en un intento de distensión y relax, que es lo que corresponde al recreo. Sin embargo, casi siempre acabamos refiriendo

acontecimientos ocurridos en las clases. Un profesor dice que nuestros alumnos “no quieren hacer nada”, y algunos profesores manifiestan su acuerdo mientras otros señalan argumentos que justifican este comportamiento: es cierto que el grado de desmotivación y fracaso escolar es muy alto. Otro argumenta que, si bien es cierto, también su nivel cultural es más bajo que el de otros niños de su edad, que tienen menos apoyo en sus casas, donde no tienen orden ni concierto como para organizarse con sus estudios. En eso todos estamos de acuerdo: todos tenemos en nuestras clases, y ya conocemos sus nombres, a sus padres, y las circunstancias en las que viven. Muchos de ellos se encuentran en un bucle del que es difícil salir y que va mermando su autoestima. Como profesores hacemos lo posible por compensar esas carencias. Debo destacar que aunque no consigamos prácticamente en ningún recreo hacer un paréntesis en nuestras tareas escolares y finalmente acabemos hablando de los alumnos, el clima que se respira es muy bueno, solidario, de apoyo mutuo, amigable y sin duda, a pesar de las quejas que se verbalizan y nos preocupan, en general, positivo.

Trabajar en un Instituto como éste requiere una dosis importante de conciencia, altruismo y compromiso social. También necesitamos confiar en nosotros mismos y en los demás, por lo que algunos profesores hacemos esfuerzos por aunar criterios pedagógicos y compartir metodologías que dan buenos resultados, desde todos los ámbitos en los que actuamos: desde los diálogos espontáneos en la sala de profesores del recreo hasta la búsqueda consciente de formación, realizando grupos de trabajo, seminarios, cursos, hasta la organización de trabajos colaborativos, como los grupos interactivos, actividades extraescolares interdisciplinarias, el montaje de una obra de teatro, la participación en actividades culturales como el Día del libro o el de la mujer, que nos hacen dar mayor funcionalidad y significado a los conocimientos que impartimos. Sin embargo somos una minoría los que estamos dispuestos a abrirnos y colaborar. La mayoría del profesorado participa de estas inquietudes e iniciativas desde la distancia.

La tarea de un docente es compleja y requiere estar pendientes de cuestiones prácticas que necesitan atención y resolución inmediata por lo que el efecto que produce es que a menudo los profesores se centran tanto en la atención a su clase, su asignatura, a su grupo de alumnos que tienen una concepción de la realidad escolar de su centro educativo disminuida, sesgada, empobrecida. De la misma manera los esfuerzos que realizan quedan en el anonimato y tienen una repercusión menor que cuando se coordinan con otros docentes o participan en actuaciones interdisciplinarias o equipos de formación.

6.7. EL LIDERAZGO, ¿QUIÉN ES EL VALIENTE QUE SE ATREVE?

Este Instituto atiende no sólo a alumnos de ESO y Bachillerato sino que desde sus orígenes es un centro de Formación Profesional, y precisamente en esa disciplina es un centro educativo de éxito y considerado dentro de las especialidades como bueno, atrayendo alumnos de todo Madrid. Es la ESO, como hemos visto, lo que supone un verdadero reto para todos.

Los problemas, según J., Director durante cuatro mandatos, empezaron con la incorporación de tres cursos de 3º de ESO en el año 1998, y al año siguiente de seis grupos más de 1º y 2º, lo que obligó a la Administración a habilitar otro espacio, 'el edificio de arriba'. Esto desde el principio fue un error desde el punto de vista pedagógico. Según su testimonio, para todos los IES del barrio fue un reto la incorporación de la ESO. Este profesor que asumió la dirección explica que no estaban preparados. Cuando él se ofrece para ser director lo hace desde su postura de profesor muy implicado y, como él mismo reconoce, que había ido asumiendo compromisos con el instituto, de manera que el paso a dirigirlo fue prácticamente consecuencia de su nivel de implicación. Crear un equipo, buscando personas de confianza, fue, como poco, difícil. Sin embargo, consiguieron crearlo y salir adelante a pesar de la separación en dos edificios, lo que supuso más dificultades de coordinación, reparto de recursos, y creó desde el principio un descontento generalizado entre profesores. A lo que además había que añadir todas las desventajas a nivel pedagógico que para los alumnos supuso esta situación. (Resumen de una conversación con anterior Director del IES)

Afortunadamente los alumnos se reunifican en un solo edificio en el curso en el que se hace esta investigación, que podemos considerar de transición, ya que la integración en el edificio principal de los alumnos antes desplazados de ESO se mira como un reto por parte de todos. Las condiciones materiales, los recursos pedagógicos, el ambiente de estudio, los referentes de alumnos mayores, de Secundaria y Bachillerato, que dan ejemplo de continuidad en el estudio serán muy positivos; se perderá el ambiente casi familiar que se había creado en el edificio "de arriba"; esperamos que esto sea lo mejor para nuestros alumnos.

Las direcciones han sido voluntarias porque nadie quería asumirlas. El Director anterior estuvo tres mandatos junto con compañeros de su departamento con los que encontraba más afinidad, hasta que dejó la dirección por cansancio personal. Es una persona abierta, tolerante, que siempre ha buscado alianzas, que busca participación.

Existe una desmoralización más o menos extendida entre profesores y equipo directivo, sobre todo el último año, en el que, debido a los recortes en educación y las nuevas políticas, han sido trasladados muchos profesores que llevaban años y

tenían una serie de proyectos educativos en marcha. El equipo directivo denuncia una y otra vez esta situación a la Administración, en una continua lucha por conseguir recursos. La expectativa en este momento es bastante pesimista: han recortado personal, medios materiales y la Dirección está soportando una carga extra debido a la reducción de horarios, el aumento de alumnos por clase, el desplazamiento de muchos de los docentes y su propio desgaste. Las mismas personas llevan muchos años asumiendo esta carga, por no haber otras que quieran asumir esta sin duda enorme tarea. Hay una gran movilidad de profesores; depende del funcionamiento de la Administración, que organiza los traslados, y de los propios profesores, que pueden también elegir otros destinos. Éste es un IES difícil. Hay muchos profesores que no se adaptan al trabajo con estos alumnos; sin embargo, muchos han elegido continuar en él durante años porque sí que hay un buen ambiente escolar. En “el centro de arriba”, el más conflictivo, durante los cuatro años que he estado hemos formado un grupo de trabajo colaborativo, hemos probado estrategias y sin duda hemos tenido logros con los alumnos, aunque al final no hayan sido medidos. Metodologías como la mediación en conflictos, los alumnos ayudantes, las asambleas, han dado buenos resultados. Los grupos interactivos, que incluyen a la comunidad, dan ejemplo a los alumnos de personas que se acercan al estudio y rompen la rutina y forma de trabajar magistral; dan buenos resultados. También el teatro con grupos especialmente conflictivos, como elemento para mejorar la convivencia, crear clima, solidaridad. Todas las iniciativas que han partido de una motivación, de una ilusión personal, son válidas; sin embargo los resultados han ido a peor, los externos y los internos.

Este equipo directivo se caracteriza por la tolerancia y el apoyo, dentro de sus posibilidades, a las diferentes iniciativas que van surgiendo del profesorado. En este momento, y ante los recortes de medidas de atención compensatoria para los alumnos y, en general, con la disminución de la plantilla, manifiestan no sentirse con fuerzas para pedir al profesorado más colaboración y esfuerzos extras que los que voluntariamente ellos quieren hacer. Por esta razón no se sienten capaces de comprometerse más con esta experiencia, aunque sí colaboran y apoyan e incluso valoran el esfuerzo del grupo de profesores.

6.8. UN CENTRO DE “DIFÍCIL DESEMPEÑO”

El nuestro es un instituto denominado como de ‘difícil desempeño’, y eso en algunos años nos ha supuesto, como ventaja, conseguir algún recurso más por parte

de las administraciones, pero también nos ha estigmatizado como IES con dificultades y nos ha señalado como peor que otros de cara a la comunidad, influyendo negativamente a la hora de ser elegido por las familias.

Cuando denominan un IES de *difícil desempeño* es porque ya desde la Administración se entiende que es más complicado dar clase que en otros institutos debido a que en general tienen condiciones más complicadas como es el hecho de tener muchos alumnos con dificultades de todo tipo, desfase educativo por diversas causas, inmigración, minorías étnicas, etc., lo que hace que no funcionen estrategias y metodologías que sí funcionan en otros sitios. En nuestro caso tenemos todas esas circunstancias declaradas de dificultad. Sin embargo si eso no nos da derecho a ninguna medida extraordinaria de compensación contar con tantas dificultades implica un enorme peso que cae sobre esta comunidad educativa como una desgracia, una injusticia. Eso no quita para que también lo convirtamos en un reto, un desafío personal y común. En esta línea, algunos profesores hacen grandes esfuerzos para conseguir que sus alumnos, que en su mayoría declaran que no les importa aprender, que no quieren, que no saben, etc., se interesen, quieran y aprendan mucho más de lo que se podría esperar dadas las circunstancias.

Una de las experiencias más emocionantes fue el montaje de la obra de teatro. Hemos creado un gran proyecto colectivo. Nos dio mucho trabajo extra, sentimos miedo, ansiedad, pero nos unió y mejoró muchísimo la relación con los alumnos. Ocurrió que buscando soluciones para una de las clases más disruptivas, un grupo de profesores decidimos montar una obra de teatro. Los alumnos de 2º ESO, en su mayoría repetidores, entraron en la propuesta de manera increíble: se esforzaron, mejoró el ambiente de la clase e incluso se consiguió implicar a todo el instituto. Una experiencia interdisciplinar, en la que participaron todos los cursos de la ESO: la profesora de música organizó un coro; los de Lengua inventaron o adaptaron textos en sus clases; en las clases de Ciudadanía y MAE se hicieron los ensayos; bajamos al edificio de abajo (el auténtico IES Magerit) y ensayamos en el Teatro, el Salón de Actos, que también era nuestro. Las profesoras de Plástica ayudaron y crearon decorado, carteles. Las conserjes, ayudaron con el vestuario y los maquillajes. En definitiva: una meta común, diferente, divertida, que nos hacía aprender y mostrar lo mejor de nosotros mismos, nuestro ingenio, nuestras habilidades de oratoria, baile, artísticas...

Actividades como éstas dejan la sensación de trabajo bien hecho, a conciencia, relevante, emocionante para el profesorado y también para los alumnos. Con experiencias como ésta comprobamos que, a pesar de las dificultades, el clima escolar es muy positivo, comprometido y con tintes entrañables. Las dificultades han sido un reto constante para todos que nos ha hecho aportar lo mejor de

nosotros mismos, conscientes de lo necesario que era nuestro esfuerzo, un motivo de superación, finalmente de orgullo y esperanza por muchas batallas ganadas, muchos pequeños logros. El mayor, conseguir que nuestros alumnos no abandonen la escuela a pesar de sus dificultades y carencias. La comunidad educativa del Magerit siempre ha dado respuesta a sus alumnos y sus familias, a pesar de las circunstancias, realmente difíciles, en las que desarrolla su labor educativa.

El 20 de abril fuimos a repartir poemas de Miguel Hernández por el barrio. Hemos bajado por el parque hasta el mercado. Los alumnos se ponían delante de cualquier persona: "te regalamos un poema". No se cortan, y la gente les responde de muchas maneras. Una mujer les dice: muchas gracias, es la primera vez que me regalan un poema. Otra mujer, al ver la foto de Miguel Hernández, se asusta; nos pregunta si es una manifestación y se acuerda de la guerra. La mayoría han sido reacciones agradables y alguna terrible, como el novio que se lo arrebató de las manos a la chica y nos dice que los poemas se los da él. En el mercado nos han regalado una caja de fresas. Los alumnos han participado, han sido muy educados, más de lo que algunos podrían imaginar. Lo hemos pasado muy bien y hemos aprendido. Claro que siempre hay algunos que pasan y no se lo toman en serio, pero eso pasa en los mejores grupos.

El profesorado: su compromiso, su entusiasmo que se reinventa cada curso en mayor o menor medida; sin él, seguir adelante sería inviable. Los alumnos y ese sentido de supervivencia que nos hace intentarlo; su ilusión y su exigencia son un reto para todos. Su equipo directivo ha hecho enormes esfuerzos desde la creación del Instituto en 1981 por ir salvando dificultades.

Con respecto a las evaluaciones externas, dadas las características de nuestros alumnos, los resultados han sido muy bajos comparados con la media de la Comunidad de Madrid. En nuestro IES las familias no suelen estar pendientes de esta prueba. No organizan excursiones ese día para que no la hagan; nuestros alumnos la hacen y los resultados no nos ayudan. Todo lo contrario, nos desprestigian y hacen que las familias duden del Instituto y tengamos cada vez menos matrícula.

En la zona hay institutos con mejor fama que el nuestro, aunque no podemos saber desde esta investigación a qué se debe exactamente, ya que cada centro tiene sus propias circunstancias y características. En cualquier caso pensamos que es de suma importancia para todos que docentes o equipos directivos compartan el mismo entusiasmo, un alto nivel de esfuerzo personal y motivación para superar las dificultades en condiciones como las nuestras.

6.9. ¿QUÉ RUMBO SIGUE ESTA ESCUELA?

Ésta es la imagen de una escuela con problemas e ilusiones. Mires donde mires hay muchas cosas que solucionar. Todo influye en todo: el currículo, la forma de organizarse, las familias, el barrio, el edificio, la separación, la sensación de ser un gueto, de marginación, la idea de ser los peores, la inseguridad laboral de los docentes, la falta de recursos.

En teoría el panorama desanimaría a cualquiera. Es duro para el profesorado, para los alumnos, para los que asumen la dirección; sobre todo porque no hay perspectiva de que mejore, sino que actualmente se matriculan cada vez menos alumnos y los resultados académicos son peores. Pero ahí siguen el profesorado, los Directores voluntarios, las dos madres que forman la AMPA, los alumnos y otro personal del IES capeando el temporal.

Sí, hay que mejorar los resultados, pero cuidado con dejar a nadie atrás. Los resultados serán mejores cuando estemos todos, no cuando el precio sea la exclusión; serán extraordinarios cuando los alumnos con más dificultades y carencias consigan los mismos resultados que los demás. El éxito será conseguir dar los pasos que nos lleven a estas metas.

6.10. LA SIRENA ANUNCIA EL FINAL DE LA JORNADA ESCOLAR: CONTINUARÁ

La clase queda vacía, abandonada. Las sillas, tal y como las dejan los alumnos, que salen en avalancha cuando suena el timbre y ya no escuchan ni miran; las sillas, las mesas, libros y cuadernos abandonados en las cajoneras, todo ello en el desorden ordenado que resulta del orden impuesto. Salen con la urgencia de quien tiene que abandonar un edificio que va a derrumbarse. El profesor se queda dentro. Cierra los ojos para escuchar mejor el silencio: lleno de ecos de las voces diacrónicas, agudas, graves, altisonantes... de los que acaban de abandonarle: Yassim, Pascual, Carmen, Sara, Ziwei... Escucha el ruido que hacen al pasar por el patio: risas y voces desaforadas, murmullo de pelotón que se desplaza a otro campo de batalla, al parque. Oye como Silvia les dice: ¡venga, que cierro! Por un momento parece que lo vencerá el desánimo, la impotencia. Es un instante, porque ya ha cogido su cuaderno, su diario, para anotar con urgencia, para que no se le olviden, algunas estrategias que quiere probar, una actividad sobre jeroglíficos que seguro que les encanta, en cuanto llegue a casa lo prepara. Se acaba la jornada escolar, pero el profesorado no ha acabado de pensar, ingeniar, corregir, preparar. Baja la cuesta del parque ensimismado en sus pensamientos. Ahora el sol le deslumbra. Cierra los ojos un momento y se deja acariciar por su calor; podría dormirse mientras camina. Y cae en el abismo, ¡Cataplaf! ¡Menudo golpe se ha dado! ¿A quién se le ocurre ir

con los ojos cerrados? Se ha tropezado y ahora, de bruces en el suelo, se siente dolorido y ridículo. Mira a su alrededor; afortunadamente nadie le ha visto caer, no queda nadie en el parque. Nadie para ayudarla a levantarse, nadie que le de la mano y le diga: ¡Arriba, profe! ¡Vaya trastazo! ¿No has visto el agujero? ¿En qué ibas pensando?

Capítulo 7.

DESCRIPCIÓN DE UN PROCESO DE MEJORA EN EL IES VALLECAS-MAGERIT

En este capítulo se describe la experiencia del inicio de un proceso de cambio llevada a cabo en el Instituto de Educación Secundaria Vallecas-Magerit¹ y los dilemas que hemos experimentado los participantes. Lo que sucedió cuando un grupo de profesores apoyados y asesorados por expertos investigadores iniciaron una investigación-acción con el objetivo de reflexionar y aprender de su propia práctica y tomar medidas para mejorar el resultado académico de sus alumnos, y como consecuencia ayudar al instituto en su conjunto.

¹ IES Vallecas-Magerit
C/ Antonio Folgueras, 27-29
28018 Madrid

El IES Vallecas-Magerit se encuentra situado en el distrito de Puente de Vallecas, de Madrid. El recinto donde se imparte el primer ciclo de ESO está situado en la calle Puerto del Milagro, 2, a más de un kilómetro de distancia.

El Centro tiene un total de 850 alumnos y 40 grupos distribuidos en los estudios de ESO, Bachillerato y Formación Profesional. Este IES ha formado parte del Programa de Calidad de Enseñanza para Centros Públicos Prioritarios de la Comunidad de Madrid y está inmerso en la realización de numerosos proyectos educativos y culturales.

Recorrer un camino requiere un primer paso. Caminamos y pudimos experimentar sentimientos contradictorios. Los dilemas, las dudas se enredaron con los sueños y la esperanza. (Diario de la investigadora)

En este Instituto que asume un alto porcentaje de alumnado diverso, muchos de sus docentes trabajan ya desde el compromiso para lograr una educación de calidad para sus alumnos y sus familias. Con esta investigación *queremos aportar comprensión a la realidad escolar* de institutos en circunstancias parecidas, con una problemática similar ya que esta podría ser también la experiencia de un Instituto de cualquier barrio popular de una gran ciudad en 2013, cuando España atraviesa una crisis que empeora las condiciones de la educación, sobre todo de los colectivos de por sí más vulnerables, en desventaja socioeconómica y cultural.

Un grupo de profesores hemos participado en un seminario que era muy ambicioso: hacer una investigación de nuestra práctica para ver cómo podían mejorar los resultados de nuestros alumnos en el centro. En el profesorado que se ha apuntado ha habido fidelidad; respecto a los compromisos adquiridos, cada uno ha intentado responder en lo que se le ha dado mejor. (Profesor de Lengua)

Mostraremos, desde nuestro punto de vista como participantes, a través de descripciones y de nuestras palabras, lo ocurrido con la mayor sinceridad posible, esperando que sea de utilidad para la investigación y la comprensión de quien lo lea.

Hemos elegido como eje conductor del capítulo algunos de los dilemas y las cuestiones clave que nos han surgido en la práctica de la investigación-acción y en el trabajo colaborativo. Dilemas y problemas, logros, reflexiones y decisiones se irán sucediendo en esta descripción como lo hicieron en el acontecer de la experiencia. De esta manera esperamos aportar una mayor comprensión dentro de la complejidad que conlleva cualquier proceso de transformación. En definitiva se trata de nuestro testimonio como investigadores y profesores desde este centro educativo.

7.1. PUNTO DE PARTIDA: ¿MUCHOS ESFUERZOS Y POCOS RESULTADOS?

Comenzaremos con una descripción general de la historia y de las circunstancias que desencadenaron la decisión de llevar a cabo una investigación. Esto nos permitirá profundizar en los aspectos más relevantes para el proceso de cambio

según la siguiente tesis: para que un proceso de cambio obtenga buenos resultados es necesario fomentar el aprendizaje de las organizaciones y la colaboración comprometida de todo el profesorado y los miembros de la comunidad escolar. Partir de los problemas concretos y apoyarse en los logros hace necesario un cambio de mirada desde el reconocimiento, la inclusión y participación de toda la organización escolar, su cultura y sus señas de identidad.

Hemos visto en el capítulo anterior cómo el IES Vallecas-Magerit cuenta, entre sus señas de identidad, con cierto grado de compromiso y voluntad para emprender el cambio. Tiene una historia de esfuerzos innovadores de mayor y menor magnitud en el intento de atender su diversidad y compensar algunas de sus desventajas, de sus problemas. En este sentido, algunos profesores que participamos en esta experiencia de investigación-acción, como un grupo pequeño, ya habíamos intentado en los dos cursos anteriores metodologías innovadoras, activas con el fin de conseguir aprendizajes más significativos y funcionales, para todos y cada uno de los alumnos, confiando en que sin duda les ayudarían a mejorar la motivación y los resultados académicos. Nuestra meta siempre es conseguir lo mejor de ellos y también seguir avanzando en nuestra profesionalización indagando y aprendiendo metodologías de éxito como dinámicas colaborativas de trabajo en el aula, que potencian la autonomía de los estudiantes y permite su participación activa en el proceso de aprendizaje. En esta línea nos parecían de interés por ejemplo: el enfoque de los contenidos desde las competencias básicas o trabajo interdisciplinar, grupos interactivos, asamblea, mediación, etc. Este grupo de profesores al que nos referimos estaba constituido por una minoría en el IES y habían compartido formación y proyectos los dos años anteriores, limitándose su actuación a los alumnos de la ESO que estaban desplazados del edificio principal del IES y ocupaban lo que nombraremos como el centro “de arriba”, o el Pabellón D. Las nuevas circunstancias laborales harán que algunas de estas personas que lideraban estas iniciativas se encuentren ausentes este curso del instituto aunque participarán en la investigación y en el seminario de formación (una profesora de Lengua que estará de baja por maternidad y yo misma que asumiré la Asesoría de Formación en Comisión de Servicio). A eso se unen los problemas personales de otra de las personas de referencia que influyen en su disponibilidad y capacidad de intervención así como a la situación de profesoras nuevas de tres de las participantes. Estas fueron las circunstancias en las que emprendimos esta experiencia. A pesar de las dificultades, quisimos seguir adelante con esta iniciativa

y en la realización de esta investigación-acción buscamos encontrar un posible camino para la mejora.

Sabemos que nuestros alumnos necesitan diferentes tipos de compensación debido a sus circunstancias en desventaja tanto sociales, como familiares y académicas por lo que las pruebas externas y la trascendencia que tienen tanto por parte de la Administración como para la opinión pública y las propias familias nos producen una preocupación añadida a los docentes y que creemos que no existe suficiente sensibilidad y comprensión para centros de tanta dificultad como el nuestro. Nuestros dilemas en este sentido son:

D.1. ¿Podemos separar la compensación de las desigualdades y las carencias de nuestros alumnos a nivel afectivo, social o personal de los resultados académicos que obtienen en los exámenes? ¿Hacia dónde debemos dirigir nuestros esfuerzos? ¿Podemos elegir?

Por un lado tenemos la responsabilidad de reivindicar la atención a la diversidad como Escuela Pública que debe dar formación de calidad a todos, encontrar soluciones y respuestas para conseguir equidad educativa. Por eso nos empeñamos una y otra vez en reivindicar que se tengan en cuenta las diferencias de partida y por tanto el grado de consecución de resultados según las circunstancias de los alumnos, que están en clara desventaja con respecto a otros. Al elegir hacia dónde dirigir nuestros esfuerzos cuando damos clase estamos eligiendo un grado de compromiso, desde el que perpetuar o no las desigualdades sociales. Nos gustaría que estas evaluaciones sirvieran para atender mejor la diversidad. Nos preocupa su utilidad y sus contradicciones.

7.1.1. Los resultados de las pruebas externas, un problema

El detonante que nos impulsó a emprender esta experiencia fue la publicación del ranking que hace la CAM con los resultados de las pruebas CDI (PISA) donde aparecíamos como uno de los institutos con peores resultados (el penúltimo de la lista). Eso nos señalaba públicamente como uno de los peores Institutos de Madrid y nos plantea una enorme preocupación.

Entonces: ¿Para qué sirven en realidad las evaluaciones externas? ¿Ayudan? ¿Qué demuestran? ¿Pueden hacerse evaluaciones más justas y que tengan verdadera utilidad para las escuelas y sus estudiantes? ¿La medición de resultados tiene en cuenta el nivel de equidad de nuestro Sistema Educativo?

Las evaluaciones externas sus objetivos y logros son tema muy controvertido. En nuestra opinión deberían servir para detectar carencias y compensarlas, de manera que ayudaran a aquellas escuelas que más lo necesiten. Sin embargo estas mediciones comparativas en las que tal mal salimos parados, no se tienen en cuenta las características diversas por lo que no son por esta razón mediciones representativas de resultados. No tienen en cuenta por ejemplo la diversidad de los Institutos públicos de Madrid en zonas problemáticas como la nuestra, donde es mayor el número de estudiantes con necesidades de compensación y en clara desventaja debido a su ambiente socio-familiar, a su propia historia académica, a su situación de inmigrantes, pertenecientes a etnias minoritarias y ambientes familiares desestructurados, etc. Son muchos los centros educativos de la periferia con panoramas parecidos, todos ellos lo tienen más difícil. Los docentes que trabajamos en este Instituto u otros parecidos nos indignamos con las pruebas de este tipo que no van acompañadas de una valoración cualitativa sobre la diversidad de circunstancias de cada uno. No suman, no tienen en cuenta, el valor de muchos esfuerzos, iniciativas, proyectos de innovación, medidas de compensación que estos centros necesitan. La sentimos por todo ello como poco significativa e injusta para los centros como el nuestro. La presión social es tan fuerte de cara a los padres, al barrio, a potenciales alumnos, etc, la imagen del centro y sus estudiantes queda dañada de manera que eso afecta por ejemplo a que cada año baje el número de alumnos que lo solicitan.

Esta fue la circunstancia nos hizo emprender esta investigación-acción y seguir intentando nuevas formas de ayudar a nuestros alumnos.

El nuestro es un instituto con un alto porcentaje de alumnos con necesidades de compensación educativa. Si les preguntas a los alumnos, te dirán que no quieren aprender, por supuesto es sólo una forma de defenderse, detrás de estos comentarios gratuitos y desafiantes hay otra verdad y es que a menudo nuestros alumnos carecen de estrategias y conocimientos, por lo que no saben cómo superar sus dificultades. En este punto nuestra responsabilidad como docentes es la de bucear cada día en esta complejidad y buscar caminos para que estos alumnos se motiven, obtengan los recursos que necesitan y descubran y emprendan su propio proceso educativo. Somos conscientes de que en cualquier caso el verbo aprender como otros verbos no soporta el imperativo, necesita mucha sutileza, buena intención y sabiduría.

El verbo 'leer' no soporta el imperativo. Aversión que comparte con otros verbos: el verbo 'amar'..., el verbo 'soñar'... Claro que siempre se puede intentar. Adelante: "¡Ámate! ¡Sueña! ¡Lee! ¡Pero lee de una vez, te ordeno que leas, caramba!" (Penac, 1993, p. 57)

Esta realidad nos plantea dilemas morales sobre nuestro grado de compromiso como docentes con nuestros alumnos, con su realidad, necesidades, carencias, con la sociedad.

D.2. ¿Cómo relacionar nuestra experiencia, nuestras actuaciones como docentes en "centros con problemas", con nuestra responsabilidad respecto a la repercusión de esas acciones para lograr una sociedad más justa? ¿Cómo planteamos las premisas de reconocimiento, inclusión y distribución, en el día a día?

Para nosotros fue importante la perspectiva de, a través de la investigación, repensar nuestra escuela, nuestras clases, las estrategias y metodologías que empleábamos. Encontrar juntos alternativas para salvar nuestras dificultades, argumentos para explicar lo que sentíamos y pensábamos, convencidos de que todo esto nos ayudaría a conseguir mayor eficacia y conocimientos. "Intentar otras cosas para conseguir otros resultados", aprender más sobre el desempeño de nuestra profesión, pero esta vez "investigando" con el apoyo de expertos.

7.1.2. Investigación-Acción y seminario, soluciones

Gracias a todas estas preocupaciones y dilemas que se nos planteaban en la práctica una vez más, estuvimos abiertos en la búsqueda de soluciones y ayudas. En esta ocasión encontramos aliados en la Universidad. Dos de los docentes del IES pertenecemos al Grupo de Investigación "Cambio educativo para la Justicia Social" (GICE). De esta colaboración surgió la idea de emprender una acción conjunta que nos ayudara a mejorar los resultados de los alumnos. Conscientes de que la circunstancia ideal que habría favorecido estos esfuerzos habría sido la existencia de un proyecto educativo consensuado y con sentido, un itinerario pedagógico coherente. Nuestro primer objetivo fue implicar a la mayor parte de la comunidad escolar comenzando por su equipo directivo. A este le presentamos la propuesta llegando con él y con el grupo de investigación GICE a un compromiso de colaboración. Antes de finalizar el curso, en el mes de junio, junto con el equipo directivo lo presentamos en el Consejo Escolar, en la CCP (Jefes de Departamentos y equipo directivo), y por último se llevó la propuesta al Claustro para que el profesorado interesado pudiera participar. Para animar los docentes se les ofertó la posibilidad de organizar un seminario, modalidad de formación que facilitaría

organizar las reuniones y que cuenta con la ventaja del reconocimiento como actividad de formación (tres créditos) por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Sabíamos que necesitábamos el apoyo y el compromiso de la comunidad educativa en su conjunto, desde las Instituciones, el equipo directivo, los distintos profesionales que la integran, las familias y los alumnos. Éramos conscientes de que ningún proyecto de innovación que pretendiera generar un cambio profundo en los modos de enseñar y aprender podía desestimar las diferentes dimensiones y los distintos agentes de cambio que intervienen a la hora de diseñar e implementar programas de mejora educativa.

El instituto vive circunstancias tan adversas que no se plantea más que acoger y permitir esta experiencia. Todo es incierto. El profesorado, en su mayoría provisionales; faltan algunos de los que tuvieron esta iniciativa; no hay garantía de continuidad, los pocos que sigan el próximo año podrán continuar en la medida en que el Sistema les permita retomar... Esto resulta descorazonador, pero más aún lo es no intentarlo. (Diario de la investigadora. Septiembre de 2012)

En el primer claustro del curso 2012-13, ya en septiembre, vuelven a explicarse las líneas, objetivos generales del proyecto y algunos profesores más implicados hicieron una campaña personalizada, comentándolo de forma más personal con los compañeros nuevos. Se propuso al profesorado la formación del grupo de trabajo, que se reuniría al menos una vez cada quince días para llevar a cabo la investigación. Se detalló a los docentes que formar parte de este grupo de trabajo que pondría en marcha el proyecto de investigación-acción implicaría:

1. Realizar un análisis crítico de la práctica docente
2. Establecer planes de actuación
3. Poner en marcha planes de acción, recogiendo datos
4. Reflexionar sobre los resultados obtenidos y partir de ello para volver a planificar nuestras acciones

Lo difícil será conseguir convencer a un grupo significativo de profesores para que se arriesgue a hacer algo distinto sin ninguna garantía. Además vivimos las peores condiciones que podíamos imaginar, los recortes nos están asfixiando. Desde luego, hay que intentar contar con el apoyo del equipo directivo. (Diario de la investigadora, septiembre de 2012)

Finalmente, y a pesar de todos los problemas que ya hemos detallado, la propuesta sigue adelante gracias a un grupo de doce profesores. El seminario, donde nos

reunimos al menos una vez cada quince días, ha sido un espacio donde compartir dudas y propuestas, motivación, ilusiones, ideas, desde el respeto y la tolerancia. Sin duda un espacio de aprendizaje.

Contábamos con el visto bueno del equipo directivo, que no nos pone problemas, incluso nos anima, pero que finalmente no se implica por las razones expuestas. Uno de los atractivos, y en ocasiones un reto, fue la colaboración con el equipo investigador de la UAM, cuya tarea consistió en asesorar y apoyar.

El equipo directivo lo apoya, aunque está desbordado por la situación de la enseñanza pública en este momento y las restricciones (recorte de personal, desplazamiento de profesores, tardanza en la incorporación de los nuevos, supresión de recursos como compensatoria, orientación, atención a la diversidad, aumento del número de alumnos por clase, con el consiguiente descontento del profesorado y desconcierto generalizado) y no se atreve a pedir al profesorado este esfuerzo extra, por lo que siempre ha sido muy cauteloso. Los profes que ya trabajamos de forma colaborativa los cursos pasados muestran interés y están dispuestos, pero en su mayoría no es seguro que continúen en el instituto para el curso siguiente. (Diario de la investigadora, septiembre 2012)

El equipo directivo, aunque apoyó y facilitó, desde el principio, no se implicó en el proyecto; las circunstancias eran adversas en muchos sentidos, como se ha expuesto.

D.3. ¿Lo seguimos intentando a pesar de no contar con la implicación de la mayoría del claustro de profesores y del equipo directivo, a pesar de las circunstancias contextuales laborales adversas, o mejor esperamos a que mejoren? ¿existen las circunstancias ideales?

Desde luego decimos enfrentamos a este nuevo reto: investigar. Desde el primer momento entendimos que la investigación-acción era una metodología de trabajo que nos daría la oportunidad de mirar nuestra práctica de una manera más profunda, crítica, reflexiva en la búsqueda de soluciones para nuestra experiencia docente; que nos ayudaría a tener un mayor grado de comprensión y consciencia sobre el cambio que perseguíamos. Que nos ayudaría en cualquier caso a aclararnos y tomar juntos mejores decisiones. Una oportunidad, en definitiva, para desarrollar las competencias docentes desde el conocimiento de la realidad educativa. Valorar nuestras actuaciones y los resultados de una manera más sistemática. El propio

aprendizaje en la práctica una investigación-acción (probar a hacer las cosas de otra manera) era otro aliciente importante para nosotros.

Somos pocos los profesores de Instituto que seguimos en contacto con la Universidad y menos aun los que colaboramos con ella a pesar de no obtener ningún reconocimiento ni beneficio, sólo por amor al arte de aprender. ¡Claro que investigamos en el aula! Constantemente, pero no lo escribimos, nos apremia resolver el día a día y por supuesto no lo hacemos de manera sistemática. Desde que he comenzado esta experiencia me he sentido puente entre la teoría y la práctica, diálogo que siempre he buscado como una necesidad desde mi quehacer diario en el aula. He estudiado para orientar el seminario. La experiencia de liderar una investigación-acción me atrae desde el primer momento, porque tiene mucho que ver con el planteamiento que me hago cada año y que comparto con muchos de mis colegas: en actitud de reflexión constante y búsqueda de innovaciones que mejoren el rendimiento de nuestros alumnos, su motivación, mi propio trabajo, etc. (Diario de la investigadora, junio de 2012)

Entendimos que nuestro compromiso empezaba por apostar por nuestra propia formación junto con el trabajo colaborativo y reflexivo de nuestra práctica docente, por abrir nuestra actuación en las aulas, con nuestras dudas e iniciativas, al resto de los compañeros. Nos organizamos en un grupo de estudio, un *seminario de formación*, donde nos reunimos para trabajar juntos al menos una vez cada quince días.

Desde el momento en que decidimos hacer esta investigación, la educación adquiere otra dimensión, desde donde la observamos...esperamos aportar nuestro granito de arena a la mejora del IES, de la Educación. (Diario de una profesora, octubre 2012)

El seminario nos dio la oportunidad de dialogar y afianzar nuestros argumentos sobre valores y creencias. Reconocer nuestra identidad y mostrar nuestras mejores ideas junto con los miedos; valorar los logros de todos y cada uno y buscar juntos soluciones a los problemas, imaginar y crear un poco, una nueva escuela en la nuestra; tomar iniciativas, practicar la colaboración, confiar y aprender entre iguales.



En la foto todos los participantes y las funciones que desempeñaban: de izquierda a derecha de la foto: la profesora de Lengua y literatura, profesora de PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial), profesora de Inglés, de Matemáticas, de Geografía e Historia, yo, la coordinadora de la investigación y que este curso cumplía funciones de Asesora de Formación del Profesorado, profesora de Tecnología, profesora de Música, Educación Física y Plástica (impartía estas tres asignaturas), la profesora Técnico de Servicios a la Comunidad (que nombraremos como PTSC) que pertenecía al Departamento de Orientación y una investigadora de GICE. En la foto falta la profesora otra profesora de Lengua y Literatura. Como se ve en la foto todas mujeres, un solo profesor por lo que nos referiremos a profesoras en la descripción de la experiencia.

Estas profesoras a pesar de su incierta situación laboral y el endurecimiento de sus condiciones de trabajo (dando más horas a un número mayor de alumnos con menos recursos de compensación, por no hablar de la bajada de salarios) tuvieron un gran mérito aceptando este reto. El que se plantearan dedicar su tiempo a formarse a pesar del desencanto generalizado, ejemplifica como esta profesión es realmente vocacional e implica un compromiso, que se sustenta en los valores y creencias de cada cual.

El diseño de nuestra investigación contaba con tres puntos clave:

1. El docente investigador del contexto escolar, dispuesto a aprender y comprometerse con la realidad socioeducativa.

2. La investigación-acción como actuación para el cambio y la mejora educativa.
3. El apoyo y asesoramiento del equipo de investigadores de GICE-UAM.

Con muchas dudas, reticencias, inconvenientes, ausencias de profesores por el cambio de destino, etc., nos embarcamos en este proceso de indagación y formación entre Universidad y escuela. Nos sentimos capaces de reflexionar sobre nuestra práctica para comprenderla mejor y ser más consciente de la repercusión de nuestras actuaciones. Para nosotras es algo que hacemos continuamente, forma parte del proceso de enseñanza, aunque en esta ocasión teníamos la posibilidad de sistematizar y profundizar. Nos propusimos aprender a ser investigadoras de nuestra práctica para mejorarla y, como consecuencia lógica, mejorar los resultados de nuestros alumnos.

7.2.2. Primeros pasos

En nuestra primera sesión del seminario hubo una buena disposición colaborativa entre las doce profesoras. Con el fin de crear un buen clima de trabajo, decidimos quedar a la hora de la comida y compartirla. Nos presentamos profesionalmente y también nos esforzamos en conocernos un poco dirigiendo la conversación hacia gustos, aficiones, etc., desde la creencia de que es importante para trabajar en equipo partir de un reconocimiento personal, desde el respeto, la aceptación y la inclusión de todos y cada uno. Realizamos distintas dinámicas y propuestas de diálogo, procuramos desde el primer encuentro y a lo largo del seminario, encontrar maneras de expresarnos y mostrarnos abriendo al grupo, poner en común nuestros valores y creencias personales además de profesionales. Buscando también la motivación y el proceso personal de cada uno como elemento a tener en cuenta para garantizar una motivación e implicación sincera.

En las primeras sesiones nos reuníamos en una clase, vacía de alumnos a esas horas donde compartíamos comida, y eso ayudaba a compartir diferentes experiencias y a conocernos un poco más, compartíamos especialidades culinarias que hablaban de nosotros. Disfrutábamos mucho de estos momentos.

La comida, como siempre, riquísima; el clima cálido, divertido. Decidimos grabar para no perder detalle. (Diario de la investigadora, Octubre 2012)

Pero, por cuestiones organizativas, no pudimos disponer de este espacio ni este momento de compartir. A partir de la quinta sesión pasamos directamente a las

sesiones de trabajo de seminario y perdimos esas confianzas que hacían más llevadera la tarea. Pero seguimos dando mucha importancia al cuidado del clima del grupo, hicimos todo lo posible para que fuera agradable y distendido, que nos permitiera trabajar a un nivel diferenciado con el escolar del que salíamos. No siempre fue fácil. A medida que el curso iba avanzado, el cansancio de la jornada escolar, las preocupaciones, las circunstancias personales, etc., estaban presentes y en algunos momentos como el de las evaluaciones el agotamiento se dejó notar influyendo mucho en el ánimo del grupo.

Sin duda también el espacio es una metáfora de aprendizaje, está lleno de detalles importantes que nos influyen, sobre todo si estamos haciendo un esfuerzo extra, fuera de nuestra jornada laboral, con cierto cansancio acumulado, etc. Hemos sido conscientes, por nuestra experiencia como docentes, de la importancia de cuidar los espacios donde nos reuníamos, de hacer lo posible por crear sensaciones agradables, cambiando las clases por otros espacios alternativos más acorde con imaginar otro instituto, buscar buenas ideas, compartir y ser positivos. Así, encontramos soluciones a los obstáculos organizativos y las siguientes reuniones las celebramos en nuestra premiada y reluciente biblioteca, un lugar muy agradable, el mejor espacio del instituto, del que todos nos sentimos orgullosos, uno de nuestros grandes éxitos.

Comenzamos con “el verdadero diálogo”, el que perseguía conseguir pasar de los objetivos teóricos a su concreción, a su funcionalidad en la práctica con dos cuestiones:

1. ¿Qué esperas de este seminario?
2. ¿Qué sientes en este momento?

En el sentir del grupo prevalecía el optimismo y nuestras expectativas eran compartir las dificultades e intentar entre todos buscar soluciones.

- *Me gustaría aprender sobre investigación-acción.*
- *Tomar medidas conjuntas que se implementaran y quedaran para el futuro.*
- *Encontrar la manera de llegar mejor a los alumnos, comunicarme de verdad.*

Estas son algunas de las respuestas dadas en el primer cuestionario por las profesoras y el profesor participante.

A continuación pasamos a concretar lo que pensábamos que podríamos conseguir con esta investigación, nuestros objetivos, nuestra meta común. Estuvimos de acuerdo en que para mejorar los resultados de nuestros alumnos tendríamos que revisar nuestra práctica docente con lo que era necesario abrir nuestras aulas y nuestras actuaciones al grupo para poder analizarlas y desde nuestros propias conclusiones sobre la práctica, nuestros aprendizajes, emprender acciones para mejorar. No éramos expertas investigadoras, por lo que a la vez contábamos con la otra parte de nuestra tarea que era estudiar sobre la investigación-acción: sus características, qué implicaría para nosotros, por dónde empezaríamos. Hicimos hipótesis sumando a nuestro reto incertidumbre y esperanza. En vista de que la investigación iba a suponer un esfuerzo extra y un abrirse a los demás, nuestra primera reflexión fue para tomar decisiones personales en ese sentido.

Es el momento de decidir si queréis continuar con este compromiso: indagar sistemáticamente en la propia acción significa estar abierto a la opinión de otros, abrirse a cambiar cosas, probar, estudiar, colaborar. (Intervención de la profesora de Lengua y Literatura)

En este momento las participantes mostraron buena disposición para aprender y hacer un trabajo colaborativo. Para la mayoría por el deseo de mejorar en general, y para algunos el atractivo era también la curiosidad por participar en una investigación. Decidimos las clases concretas en los que íbamos a llevar a cabo la investigación: 1ªA, 2ªA, 3ªA de ESO. Tomamos esta decisión según las personas que formábamos parte del grupo y las clases que impartíamos en los mismos (aclaramos que la denominación A de los cursos no corresponde al nivel ni a la calidad de los mismos ya que son grupos heterogéneos).

Centramos nuestra atención en el análisis de la situación de la que partíamos, las preocupaciones y problemas que cada uno se encontraba en su día a día. Esto nos llevó a la *elaboración de un diagnóstico* sentido que respondía a nuestra realidad, representativo de nuestras mayores dificultades, preocupaciones o retos. A continuación imaginamos la situación a la que queríamos llegar y las comparamos. A partir de aquí ya pudimos decidir cuáles queríamos que fueran nuestros focos de interés, priorizando por donde pensábamos que teníamos que empezar a incidir.

Compartíamos un firme anhelo y la predisposición explícita a embarcarse en la aventura por mejorar la calidad de su enseñanza que tal y como afirman un sinfín de expertos en materia de mejora escolar (Hargreaves, 2003; Hopkins, 2007; Fullan, 2002; Murillo, 2008), son indispensables en la escuela que pretenda emprender

procesos de cambio. Nuestros objetivos fueron una declaración de deseos. Nos propusimos un proyecto muy ambicioso. En teoría tenía sentido, coherencia; era un sueño que un grupo de personas deseábamos y habíamos intentado en años anteriores indagando sobre pedagogías de éxito como las comunidades de aprendizaje o la educación en valores a través del estudio y propuesta de acciones a partir del documento de La Carta de la Tierra, la mediación entre iguales, las asambleas, etc. En esta ocasión enfocábamos nuestra formación para la mejora de nuestra práctica en este proyecto de investigación-acción, convertirnos en una comunidad profesional de aprendizaje para que el IES Vallecas-Magerit trabajase en y para la Justicia Social, consiguiendo mejorar los resultados académicos del alumnado.

Los objetivos recogían las intenciones y posibilidades que en este momento imaginábamos para transformar nuestro instituto, potenciando sus capacidades internas y poniendo en marcha, desarrollando y manteniendo un proceso de cambio sostenible en el tiempo.

Desde el primer momento partimos de la idea de fortalecer el liderazgo docente y favorecer el desarrollo profesional del profesorado del IES. A la vez que queríamos encontrar estrategias de trabajo motivadoras y eficaces que hicieran posible el trabajo en equipo y desarrollaran una cultura de colaboración. También encontramos un aliciente y un reto, como ya hemos comentado, en cuanto a nuestra formación como investigadores al llevar a cabo esta experiencia y contar con el apoyo del grupo GICE de la UAM con el que establecimos una relación colaborativa y de aprendizaje centrada en nuestra meta: la mejora de las prácticas de enseñanza dirigidas a favorecer la adquisición de competencias básicas de los alumnos.

También desde el primer momento nos propusimos encontrar cauces para mejorar la participación, el compromiso y la implicación de las familias de cara a optimizar su participación activa en el IES.

Durante todo el proceso pusimos mucho interés en crear un grupo de trabajo coherente, donde la confianza y el buen clima permitieran sinceridad, escucha activa, consenso y respeto para hacer posible la exposición de las distintas opiniones y puntos de interés. Las reuniones con el grupo de docentes participantes se dirigieron hacia la búsqueda de problemas y soluciones susceptibles de investigación, identificando, compartiendo, llegando a consenso a través del análisis de las aportaciones y el diálogo siempre.

A la vista de la teoría, tomamos la decisión de basarnos en los datos que nos aportaban los resultados de las pruebas iniciales y el test de autoestima.

Se propuso utilizar un diario para hacer el seguimiento personal de la investigación, como evidencia de nuestra observación de la práctica. Consensuamos que cada uno lo haría según su criterio personal. Básicamente se trataba de anotar:

1. Lo que nos funcionaba cuando dábamos clase, lo que sabíamos que hacíamos bien.
2. Las dificultades que encontrábamos en el día a día.
3. Las soluciones que a cada cual se le ocurrían para lo anterior.

Con este seguimiento de nuestras acciones nos comprometíamos a buscar propuestas de acción o acciones estratégicas para mejorar nuestra práctica.

Dos profesoras lo empezaron inmediatamente y han podido aportar al grupo su experiencia: La profesora de Inglés, que lo hizo muy detallado, nos decía que desde que anotaba sus acciones y las reacciones de sus alumnos se empezó a dar cuenta de que la propia práctica de escribirlas le había llevado a cambiar algunas estrategias para obtener mejores resultados con los alumnos. La profesora de Matemáticas, también hizo su diario y, aunque menos detallado, según ella, también opinaba que le ayudaba a clarificarse, a tomar conciencia y a ser más observadora. Ambas y yo misma transmitimos al grupo una imagen positiva y útil del diario. Otras personas del grupo también comenzaron, pero no llegaron a hacerlo sistemáticamente. Casi todos tomamos notas puntuales de nuestras observaciones, reflexiones o resultado de nuestras actuaciones.

A pesar de la buena disposición la experiencia del diario nos hizo ver algunos de los problemas con los que el profesorado se encuentra en la práctica cuando intentan registrar sus actuaciones sistemáticamente. Sólo tres de los doce lo estábamos haciendo. El resto alegó que les costaba pararse a anotar metidas en la dinámica de la clase. Las que sí anotábamos, reconocíamos que al hacerlo nos observábamos de forma más sistemática, en el aula teníamos más conciencia sobre nuestras actuaciones y nos ayudaba a enfocar los problemas reales que teníamos.

Los alumnos no hacen la tarea. Nosotros nos habíamos comprometido con esta tarea (el diario) y ahora nos pesa demasiado. Me recuerda la actitud de los alumnos cuando no hacen los deberes. Tenemos que aclarar, buscar otra forma de hacerlo para que sea eficaz y posible. Medir nuestras fuerzas

¿Podemos pedir lo que no somos capaces de hacer? (Diario de la investigadora)

Esto nos llevó a reflexionar sobre cuestiones teóricas sobre nuestra investigación, del tipo: la acción debe estar informada, apoyarse en un fuerte compromiso que busque el cambio y por supuesto ser intencionada. Si queríamos que nuestros alumnos aprendieran más, nosotros tendríamos que aprender a hacer las cosas de otra manera.

A pesar de que habíamos expresado con claridad las “dificultades” de nuestros alumnos, también, conscientes de la necesidad de basarnos en datos objetivos, utilizamos otros instrumentos de evaluación para basar nuestro diagnóstico y elegir los focos de interés y las primeras acciones:

1. Pasamos un el test de autoestima (al principio y al final de la experiencia) cuyo análisis fue apoyado por expertos de la UAM.
2. Revisamos las evaluaciones iniciales de los alumnos y sacamos conclusiones.
3. Indagamos en las causas de nuestras necesidades o problemas más importantes a través de la recogida de información con el diario y también a través de los debates que fueron grabados y transcritos y que indagaban sobre las siguientes cuestiones: ¿Cómo somos? ¿Cómo nos organizamos? ¿Cómo aprendemos y enseñamos?

Centrándonos en los alumnos detectamos la necesidad de enfocar el autoconcepto académico ligado a la autoestima y los hábitos de trabajo. En este sentido enlazábamos con la autoestima en el sentido de auto-reconocimiento y participación en todos los niveles de la institución. Desde el primer momento nos planteamos la necesidad de implicar a los alumnos en su aprendizaje y entre las posibilidades que se nos ocurrieron elegimos el aprendizaje cooperativo: formarnos primero e introducirlo a continuación en nuestras clases.

A la vez cada profesor tuvo que decidir y elaborar su propuesta personal sobre las acciones concretas que llevaría a cabo en su aula. Entre todos consensuamos las que podíamos hacer en común e incluso las que podíamos proponer al equipo directivo o a los departamentos para llevar a cabo en todo el centro. Lo que significó una indagación personal en la motivación, problemas, actuaciones e intereses concretos de cada docente, su asignatura y su grupo de alumnos y también como parte del Instituto.

Este proceso de indagación para llegar a un diagnóstico nos llevó a experimentar los siguientes dilemas y dudas sobre nuestra formación y nuestro grado de compromiso.

D.4. ¿Hasta dónde llega nuestro compromiso como docentes?, ¿qué relación tiene en relación con nuestro nivel de formación y la necesidad de seguir reciclándonos y aprendiendo no sólo de nuestra materia sino de cómo impartirla?, ¿merece la pena dedicar un esfuerzo extra, asumir más tareas?, ¿no sería mejor continuar como hasta ahora?

Por un lado, el tiempo que pudimos dedicar en poner en común, a que cada cual pudiera expresar lo que sentía, dudas, ideas, propósitos, etc., sin duda no era suficiente, teníamos mucha prisa por empezar a actuar, el grupo mostraba malestar en cuanto a dedicar más tiempo a analizar las causas de los problemas. Pasar a la acción se convirtió en una necesidad para que no decayeran los ánimos. Afortunadamente yo, como coordinadora, pude asumir el papel de recopilar la información, analizarla, sacar conclusiones escritas en las que apoyarnos y en general asumir tareas que descargarán la presión que suponía ese trabajo extra pero necesario. Por distintas razones como el tiempo que llevaban en el instituto, su propia experiencia, el desánimo generalizado, la falta de perspectivas de continuidad, problemas personales, bajas, etc., pero sobre todo porque nos invadió la incertidumbre, el miedo y la complejidad de nuestro propósito. Aunque en aquel momento, parecíamos estar de acuerdo en llevar a cabo estas tareas, no todos los docentes nos implicamos de la misma manera..

7.2. ARGUMENTOS Y CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS DE LOS QUE PARTE EL PROFESORADO

A continuación realizamos para partir de él, un análisis y reflexión sobre nuestros puntos fuertes y debilidades y así expresamos nuestra visión del día a día en el instituto y obtuvimos los datos, argumentos y resultados en los que basar nuestro diagnóstico.

7.2.1. Partir de “lo que ya hacíamos bien” y sí funcionaba

Fue muy positivo la posibilidad que estas reuniones nos dieron de poder compartir con los colegas sobre iniciativas innovadoras de mejora de años anteriores (de las que habíamos sido protagonistas o colaboradores algunas de nosotras) y recuperar así el reconocimiento y la valoración del grupo, a la vez que el sentimiento de que

no partíamos de cero. Estos diálogos evidenciaron que era mucho lo que ya se hacía bien. Desde ese ánimo y ese esfuerzo mantenido en el tiempo por mejorar los problemas destacamos estas estrategias, metodologías, actitudes que habían sido probadas y funcionaban con nuestros alumnos:

1. Mantener el orden en clase, invertir un tiempo inicial en organizarse, funcionaba.
2. El control personalizado de las rutinas del aula a través de agendas, se consideran necesarios.
3. Prepararse muy bien las clases. En cualquier caso el trabajo muy planificado y muy tasado, mucha determinación y claridad en las rutinas y el seguimiento, ayudaban daban mejores resultados.
4. Reforzar la autonomía o autocontrol de sus estudios por parte de los alumnos, fue considerado un factor interesante y motivador por los docentes aunque también manifestaron muchas dudas sobre cómo desarrollarlo. Algunas profesoras cuentan algunas de sus experiencias positivas en este sentido, pero la mayoría piensa que, aunque ideal, es difícil de llevar a cabo.

Cuando entro en mi clase de 2º me cuesta al menos diez minutos tranquilizarlos, captar su atención para intentar reconducirla hacia la materia. A pesar de estar trabajando con ellos un programa de mejora de la conducta que ellos mismos han elaborado y consensuado conmigo sobre sus fallos académicos y lo que quieren mejorar, a pesar de que evaluamos cada semana sus hábitos, su comportamiento ha variado muy poco (llevamos dos semanas intentándolo). Ahora tengo claro que hay que enfocar esos pequeños logros, seguir enfocando el éxito. (Profesora de Música)

Sacad el libro y el cuaderno ¿lo tenéis ya todos? ¿Tú por qué no tienes libro, ya llevados dos meses de clase? Siempre lo mismo. Tienen ganas de jugar, reírse, les cuesta centrarse. Su máxima aspiración es “no hacer nada”. (Profesora de Inglés)

También aparecen ejemplos de alumnos que, a pesar de vivir este ambiente de desmotivación, eran perseverantes en su trabajo, aunque presentaran otros problemas, como la falta de comunicación con sus compañeros y con el profesorado.

No todos, Shuyí hace sus deberes en mitad del caos, como si no lo oyerá y fuera capaz de crearse una burbuja protectora; está a lo suyo, concentrado en su trabajo. Tiene al lado a otra niña china

pero apenas la mira, habla con ella y menos la ayuda. Estos niños de origen chino, llevan en España al menos cuatro años, entienden todo pero tienen aún problemas con la escritura y con la expresión oral. En el recreo se juntan todos en el patio, evitando relacionarse con los demás; hablan en chino y cuando salen del Instituto pasan las tardes en sus tiendas, o metidos en internet viendo películas en chino. Por eso pienso que avanzan menos. En clase estoy pendiente de preguntarles, porque si no pasarían desapercibidos.
(Profesora de Lengua Española)

5. Intentar plantear actividades variadas. Llegamos a la conclusión de que en líneas generales nos parecía que eran más motivadoras para nuestros alumnos las que incluían cambios de actividades frecuentes pero siempre dentro de una organización con rutinas fijas.

Es decir, lo que mejor nos funcionaba era partir de que los alumnos cumplieran una serie de rutinas de trabajo y hábitos básicos, como que preparan el material que iban a necesitar en la asignatura en su mesa (ya que lo normal era que el profesorado tuviera que insistir cada día en algo tan básico). Nos parecía que un buen planteamiento podría consistir en hacer ruedas de ejercicios, como entrenamientos (plantearles retos a modo de los problemas de primavera, ejercicios repetitivos que ya conocen) y a la vez introducir dinámicas más arriesgadas, como son grupos interactivos, asambleas, excursiones, participación en premios..., que en definitiva rompen la rutina y suponen, por su novedad, un aliciente tanto para el profesorado como para los alumnos.

6. Dar importancia a la relación emocional y de asertividad con los alumnos.

Por ello el profesorado considera necesario conectar con su vida e intereses personales desde los contenidos y actividades que se plantean en el aula, desde las redacciones, ejemplos de problemas, historia, hasta juegos. Nuestra experiencia era que apelar a los ejemplos de vida, cercanos, tanto del profesorado como de los alumnos cuando impartíamos las clases aumentaba su atención. *Cuando hablo de mi vida me funciona*, dice la profesora de Música. A los docentes les preocupa comprender a los alumnos; hablar con ellos lo consideran necesario para ponerse en su lugar. Los seguimientos individuales, las tutorías, tienen importantes repercusiones en la dinámica del aula.

Actividades como el huerto escolar también fueron valoradas como muy motivadoras y muy interesantes para mejorar las interrelaciones.

La Profesora de de Geografía e Historia describió una actividad que resultó muy motivadora para los alumnos. En ella podemos observar cómo hay intenciones de reconocimiento, inclusión y respeto así como aprendizajes significativos. Una de las cosas que nos ha quedado clara tras escucharnos unos a otros ha sido la importancia de que cada uno sea coherente con su propio método pedagógico ya que difícilmente nos funciona lo que no realizamos con autenticidad. Cualquier metodología de éxito hay que hacerla propia.

Hicimos un coloquio-exposición sobre trabajo-proyecto “tradiciones en mi lugar de origen”. Por continentes los alumnos salían y exponían cómo se celebra la Navidad. Descubrimos costumbres parecidas y diferentes en los distintos países, familias o pueblos; pudimos hablar sobre el efecto de la globalización, las diferencias en el calendario entre China y Marruecos; los regalos, como en todos los países los niños son los protagonistas esos días: Paraguay: zapatos viejos bajo el árbol, para regalar a los más pobres. Marruecos: limosna, sólo en Navidad; Rumanía, limonada y donativo a la Iglesia. También compartimos costumbres: petardos, comidas especiales, celebraciones en familia, estrenar ropas nuevas, el color rojo, muñecos que se queman representando el año viejo, tesoros que se desentierran y se entierran. Curiosidades como la costumbre de tomar las uvas en Sol que tenemos en Madrid y que tienen su origen en un acto de protesta de los pobres que fue imitado por la burguesía; dragones que dan buena suerte; ritos de limpieza... Nos escuchamos, a todas las culturas les dimos su lugar, las compartimos, así las reconocimos. Fiorella preguntó: ¿Por qué hacéis eso...? Las respuestas se dan con respeto, con orgullo, hay espacio para todas, todas son importantes, las diferencias nos hicieron sonreír y aprender. Ningún libro de texto puede hacer una unidad didáctica tan completa y significativa para nosotros. (Profesora de Geografía e Historia)

7. Favorecer estrechas relaciones con las familias desde el primer momento, dado que sabíamos que sin duda repercutiría en los resultados académicos y mejoraría las relaciones docente-alumno.

Todos los participantes en esta investigación estábamos de acuerdo en que ya hacíamos un gran esfuerzo llamándolas para que acudieran a reuniones o entrevistas, aunque era un tema en el que tendríamos que seguir insistiendo en la búsqueda de soluciones, ya que las familias de nuestros alumnos vienen menos de lo deseable a nuestro instituto. Para nosotras era muy importante intentar atraer a las familias de nuestros alumnos.

A veces las personas tenemos miedo a que nos toque la tristeza, la soledad, la pobreza de los otros. Peor aún es la indiferencia, no me importa, no lo miro. (Profesora de Lengua Española)

8. Trabajar en grupos heterogéneos, desde el diálogo y la oralidad, dado que está demostrado que da buenos resultados.

Estuvimos de acuerdo en la necesidad de eludir conductas disruptivas por parte de los alumnos de las que buscan la expulsión, significarse y generan alboroto (*si no son excesivas*) desde el buen humor, la afectividad, y estableciendo límites mejor desde el consenso, como se hace en la experiencia que algunos profesores han tenido en la práctica de la asamblea de clase. Una profesora apunta como estrategia de éxito el dar positivos por los trabajos bien hechos o por el buen comportamiento, pero no todos comparten esta estrategia.

Las profesoras estaban de acuerdo en que da mejores resultados para el funcionamiento y la motivación del grupo hacer grupos heterogéneos; el problema era que a veces resultaba imposible, y otras, desde la jefaturas de estudio, que es la que finalmente organiza a los alumnos, no se tomaban todas las medidas posibles para favorecerlas.

7.2.2. Nuestras fortalezas

Como ya hemos visto, al buscar nuestras fortalezas, hicimos un reconocimiento a la cantidad de actuaciones de éxito que se han hecho en años anteriores. Estuvimos de acuerdo en que realmente resultaba una pérdida para el IES, que por causas que ya hemos nombrado como ausencia y discontinuidad del profesorado, recortes de medios materiales, toda la inestabilidad que en estos momentos vive la escuela, etc., no hubiera sido posible un seguimiento real de esos proyectos que considerábamos de innovación y que se habían llevado a cabo por grupos de profesores que se unieron por circunstancias o afinidad, todos con la intención de hacer posible algunas mejoras del proceso enseñanza aprendizaje. Partiendo de que nuestro instituto contaba con una historia de innovaciones y proyectos de mejora, reflexionamos sobre esas actuaciones que sí nos funcionaban a nosotros concretamente, en el día a día. Y en estos momentos y para esta investigación reconocíamos nuestros mayores logros y encontramos nuestras fortalezas en:

1. Ser un equipo de profesionales dispuesto y tener un compromiso compartido.

2. Las actividades que ya habíamos puesto en marcha por algunos profesores (grupos interactivos, asambleas en tutorías, mediación entre iguales, proyectos interdisciplinarios).
3. La buena disposición del equipo directivo, su tolerancia y apoyo formal (aunque también aspirábamos a una implicación mayor).
4. Aquellas actividades de formación que habíamos realizado con ponentes externos en cursos anteriores pero planificadas por nosotros mismos desde nuestros intereses. Como en esta ocasión era el caso de contar con el apoyo de investigadores expertos en esta experiencia y la posibilidad de crear redes de aprendizaje con otros centros y con la Universidad.
5. Sentirnos un grupo de profesionales docentes comprensivos y comprometidos con la situación socio familiar de nuestros alumnos y con el objetivo de hacer realidad una educación de calidad para ellos.

7.2.3. Nuestros puntos débiles, los problemas

En la revisión de los problemas o puntos débiles que sentíamos más incidían en los malos resultados de nuestros alumnos y por supuesto relacionados con nuestra práctica docente, encontramos los focos de estudio que resultaban de más interés para el grupo. Se trataba de problemas que vivíamos en el día a día del aula. Nos preocupaban y queríamos mejorar.

1. Desde este primer momento se hizo especial hincapié en la necesidad de mejorar el autoconcepto académico de nuestros alumnos que vimos totalmente vinculado a su falta de hábitos de estudio y baja autonomía personal.

Estuvimos de acuerdo en que la mayoría de nuestros alumnos presentaban desfase curricular, junto con un alto grado de desmotivación hacia las tareas escolares, conductas disruptivas. La mayoría de nuestros alumnos muestran una actitud de desinterés por el trabajo de clase: no corrigen los ejercicios, no traen hechas las tareas de casa. También somos conscientes de que en muchas ocasiones no tienen condiciones y tampoco hábitos de estudio. Algunas conductas que se repiten son: protestar por todo, ponerse a la defensiva, no se centran en los estudios y los exámenes les bloquean. Observamos también una lejanía del mundo académico que pensamos está condicionada por la pertenencia a otras culturas. A esto se unen (o tiene como consecuencia) problemas de absentismo y expulsiones.

Pensamos que esta actitud se agravaba aún más porque estos alumnos tienen escasos referentes positivos entre ellos. El caso es que las características de nuestro alumnado hacen que la organización de los grupos suponga un problema. Así teníamos grupos homogéneos a la baja: por ejemplo, proporciones de diez alumnos gitanos de los doce del grupo en la clase de compensatoria, y en el resto de las clases panoramas muy parecidos lo que significa que prácticamente todos los alumnos inmigrantes con necesidades de compensación comparten grupo junto con alumnos de etnia gitana que también tienen que necesitan mucha atención y ayuda para intentar normalizar sus desventajas sociales, culturales y económicas.

Lo más normal es que nuestros alumnos tengan un bajo autoconcepto sobre sus capacidades académicas, estén desmotivados, sean disruptivos y no tengan hábitos de estudio y por tanto muy poca autonomía y como consecuencia lógica, baja autoestima. Por todo ello, se encuentran en un círculo que les lleva a reafirmar su baja autoestima académica; ellos parten de que no saben, de que no van a aprobar. Por lo que nuestro objetivo es que en el marco de un aprendizaje que sea significativo y eficaz conseguir que mejoren y consigan buenos hábitos de estudio y trabajo, así como hábitos de estudio: disciplina y orden que les ayude a compensar la falta de ambiente de estudio e inestabilidad en sus casas. Todo ello incidiría en la mejoraría su autoestima.

2. Vimos la necesidad de conseguir mayor apoyo por parte del equipo directivo de nuestro IES, para mejorar la organización.

Estuvimos de acuerdo en que eran muchas las dificultades para poder realizar el trabajo colaborativo que tenían que ver con la organización del instituto: los horarios no contemplaban las reuniones para coordinación entre el profesorado o cualquier tipo de espacios para intercambiar en la jornada laboral, las reuniones por tanto se tienen que agilizar y se reducen la mayoría de las veces a transmitir información formal. Esto da lugar a un grado alto de desmotivación a la hora de emprender acciones que necesiten coordinación. Por esa razón hay que valorar a este grupo de once profesoras y un profesor (de los sesenta que forman el equipo docente del IES) que al querer participar en esta experiencia demuestran una sensibilidad y un compromiso muy grande.

Necesitamos el apoyo del equipo directivo, como ya hemos comentado para conseguir acabar con la homogeneidad en el alumnado que caracteriza los grupos y que impide normalizar la dinámica de trabajo escolar. Sin embargo éramos, concededores también de los límites de las personas que lideran las escuelas,

pensábamos que teníamos que seguir insistiendo en la reivindicación de tener un apoyo institucional fuerte y claro que permitiera estabilidad y medios materiales, que confiara en los equipos docentes y directivos lo que haría más fácil que éstos pudieran implicarse y comprometerse con los proyectos de mejora.

3. Reconocimos la importancia de asumir que las relaciones con las familias presentan dificultades estructurales que les impiden controlar el orden de sus vidas y apoyar al estudiante y que tenemos que seguir trabajando para conseguir un mayor acercamiento.

La relación de las familias con el instituto es muy escasa. Las familias no se implican ni colaboran. Nos preocupaban las medidas de recortes educativos que estaban teniendo lugar en poblaciones de alto riesgo de abandono escolar como la nuestra. Junto a la desmotivación del alumnado y su desventaja social, cultural y económica, el profesorado vivía en estos momentos el empeoramiento de los recursos de una escuela pública (que no garantizaba la estabilidad del profesorado y empeoraba sus condiciones materiales y laborales) por lo que vivíamos una época de indignación y desánimo.

Porque nos cambian cada año, por lo que no podemos dar continuidad a los programas en que tanto esfuerzo e ilusión invertimos. (Profesora de Matemáticas)

7.2.4. Las soluciones

El paso siguiente que dimos fue pasar a la búsqueda de soluciones haciendo el ejercicio de imaginar cual sería la situación “deseable” para desde ella definir nuestra meta. Se trataba de comparar entre lo que ya teníamos y lo que aspirábamos conseguir. Lo que nos permitiría imaginar el camino a seguir, los pasos a dar.

1. A los alumnos los imaginamos como personas que desarrollan lo mejor de sí mismos con nuestro acompañamiento: seguros, activos y motivados por el estudio, preparados para asumir de una manera activa su compromiso con la sociedad.
2. Al equipo directivo: empático, con energía suficiente para sentirse capaz y apoyando para construir y sostener un proyecto pedagógico junto con el profesorado y la comunidad educativa, padres y alumnos.
3. Al profesorado formando equipos estables que permitieran implementar y dar continuidad a proyectos comunes y singulares para cada escuela.

4. Al personal no docente. Comprometido con una educación más justa, coherente, sacando adelante iniciativas motivadoras para ellos y sus alumnos.
5. Las familias nos gustaría que se sintieran no sólo incluidas sino formando parte del proceso, representadas en su cultura y sus necesidades.

De estas soluciones generales pasamos a concretar las soluciones que podíamos intentar con en el objetivo de mejorar nuestro IES.

Con respecto a los alumnos:

1. Conseguir mayor grado de colaboración profesor-alumno: continuar insistiendo en las dinámicas de tutorías participativas y asambleas.
2. Animar a los alumnos a participar en metodologías que considerábamos motivadoras y que daban buenos resultados y resultaban positivas para trabajar la autoestima (como grupos interactivos, trabajo cooperativo).
3. Trabajar en clase las competencias de autonomía y aprender a aprender, los conocimientos básicos, la comunicación oral y escrita.
4. Hacer grupos heterogéneos donde el estímulo de alumnos con más nivel e interés tire de la dinámica escolar para mejorarla. Evitando grupos homogéneos como el 3º de Diversificación compuesto en su totalidad por alumnos de compensatoria ante el que la profesora responsable dice sentirse impotente. Eso significa, como ya hemos visto, mayor implicación del equipo directivo a la hora de tomar decisiones en cuanto a la distribución de los alumnos con más dificultades y siempre que sea posible evitar crear creen grupos-gueto ya que la experiencia nos ha demostrado que presentan tantas dificultades para ser gestionarlos por los docentes que están abocados al fracaso.

Con respecto a las familias y alumnos:

1. Elaborar e implementar en el proyecto educativo de este instituto, programas estructurales para estas situaciones concretas de desestructuración familiar, inclusión intercultural, etc.
2. Liberar más horario del profesorado para atender las necesidades de alumnos y familias.

Con respecto al profesorado:

1. Trabajar colaborativamente, intentar propuestas de mejora para desarrollar más trabajo en equipo (como este seminario), así como una cultura de investigación constante del proceso educativo que ayude a potenciar la profesionalización docente junto con la mejora de los resultados de los estudiantes, de estructuras organizativas y pedagógicas en el instituto.
2. Recuperar experiencias de éxito e implementarlas en el proyecto curricular para que tengan continuidad y sumen progreso.
3. Formación en: investigación-acción, competencias básicas (centrándonos en autonomía y aprender a aprender y áreas instrumentales), autoestima y autoconcepto académico.
4. Implementar en el proyecto educativo las actuaciones que nos den buenos resultados.

Los grupos interactivos se trabajaron con éxito el año pasado, los pequeños grandes logros se han vuelto a perder entre la reubicación de los alumnos en el instituto “de abajo” y la desaparición de gran parte del equipo docente. Ahora los nuevos profesores que se interesan por estas metodologías, no las conocen (los tres últimos cursos se realizaron seminarios y grupos de trabajo entre profesores, grupos interactivos, formación sobre el enfoque de enseñanza por competencias básicas, y utilización de estrategias de mediación en conflictos).

Muy interesante ha sido durante toda la experiencia de la investigación observar cómo los propios profesores conocen las soluciones para sus problemas y se encuentran con este nuevo dilema:

D. 5. ¿A qué concedemos los docentes más validez y en qué confiamos más: en nuestros conocimientos, obtenidos desde la práctica, sobre cómo mejorar sus clases y en general la educación y el instituto o en la opinión externa? ¿Hasta dónde estamos dispuestos a implicarnos, realizando el esfuerzo extra necesario para hacer realidad algunas buenas ideas más allá de las exigencias que no hacen los demás?

Sin duda encontramos la mayor dificultad en implicar a la comunidad educativa.

En esta ocasión para tomar decisiones contamos con los resultados de las evaluaciones objetivas (los resultados de las pruebas CDI de 3º ESO), las notas de la primera evaluación y exámenes de la prueba inicial, el test de autoestima y por primera vez con el asesoramiento de investigadores expertos. Partiendo de todo ello concretamos el diagnóstico y decidimos nuestros focos de actuación. Aquí

surgió otro problema; pensábamos que los colaboradores de la Universidad nos mostrarían el camino correcto. Por esta razón, el encuentro con expertos investigadores fue esperado con expectación por parte de las profesoras. Fue el primer encuentro con todos los integrantes del seminario, por lo que la mayoría de las personas no se conocían. Hubo buena disposición de todos a colaborar. Javier Murillo, Reyes Hernández y Nina Hidalgo se unieron a nuestra sesión quincenal del seminario como colaboradores externos. Su intervención consistió por su parte en contextualizar nuestra investigación-acción en el marco de la I+D+I, explicaron los objetivos y el funcionamiento del grupo de investigación con el que colaborativamente íbamos a realizar esta experiencia. Entre todos y con los resultados del diagnóstico definimos los focos de actuación en los que centraríamos nuestras acciones: el autoconcepto académico y los hábitos de estudio. Pero también se nos instó a los docentes a seguir indagando sobre las causas de nuestros problemas y las consecuencias de nuestras acciones. Llegamos a compromisos de colaboración: desde la Universidad nos harían llegar la información de las últimas investigaciones sobre autoconcepto, autoconocimiento y autoestima, con el objetivo de aprender para poder trabajarlo desde argumentos científicos en la práctica. Decidimos seguir pensando conjuntamente maneras de involucrar a nuestros alumnos, con nuestras lecturas para aprender de autoconcepto y hábitos de estudio y, por supuesto seguir buscando las actuaciones posibles para mejorar en estos ámbitos. Nos transmitieron una consigna importante, que no se trataba de acertar, sino de ser creativos.

Muy importante fue en este intercambio la reflexión y aclaraciones que nos hicieron tomar conciencia sobre el papel que los alumnos debían tener en la investigación. Una de las características que más diferencian esta investigación de otras más tradicionales es el papel que juegan los alumnos. Desde el primer momento de la investigación nos propusimos que estuvieran informados de la intención del profesorado, animándoles a ser ellos también parte del proyecto, a que también se comprometieran y decidieran sus propias acciones para mejorar estos aspectos. Reflexionamos sobre la importancia de entablar con ellos un diálogo sobre estos temas, ver qué pensaban y sentían ellos. A nivel social nos importaba ese papel de los alumnos. Esto es muy interesante, tiene muchas repercusiones a nivel sistémico; el profesorado no siempre cuenta con la capacidad de sus alumnos para participar en iniciativas de las que son el objetivo pero además convertirse en agentes activos, en protagonistas de su aprendizaje. Estábamos empezando a sentirnos investigadores, pero no teníamos claro cómo hacer participar a los alumnos,

incorporarlos al proceso, cómo conseguir que ellos se sintieran parte de la investigación. Descubrimos que esta cuestión también estaba ligada a las expectativas, el concepto que los docentes tenemos sobre nuestros alumnos y cómo a ellos les condicionan. Reflexionamos sobre esto: las altas expectativas nos influyen, nos hacen esforzarnos más, nos hacen sentir optimismo, nos permiten enfocar los logros.

Desde el primer momento, ellos saben que se va a hacer algo especial, tienen que saber que vamos a intentar hacer las cosas de forma distinta, que estamos metidos en un proyecto, tienen que saber que ellos forman parte de esta reflexión conjunta, de esta mejora conjunta. Eso quiere decir que hay que contar con ellos a la hora de saber cuáles son sus deseos, plantear esos objetivos también en la planificación y también su compromiso, al igual que con el profesorado plantear un compromiso personal. (Murillo, Investigador coordinador de GICE)

Los docentes participantes demandaron expertos externos, alguna prueba útil y objetiva sobre autonomía, hábitos lectores, incluso hábitos culturales y nocturnos, que nos permitiera hacer un diagnóstico más científico, objetivo, profundo; ya que este tipo de control no podemos realizarlo desde la escuela. Nosotros conocíamos a nuestros alumnos pero pensamos que una prueba de este tipo podía complementar nuestra observación y nos aportaría mayor fiabilidad. Así, se pasó un test al principio y al final de la investigación que nos ayudó a saber si nuestras actuaciones habían tenido algún resultado medible.

Las profesoras nos comprometimos a seguir reflexionando sobre las cosas que podíamos mejorar a nivel personal, planteándonos objetivos y actividades en la práctica hasta llegar a elaborar cada cual su compromiso personal con lo que se proponía hacer ese curso.

7.2.5. Los problemas que encontramos: la complejidad, la incertidumbre, el esfuerzo

Sin embargo, es interesante lo que sucedió después de este encuentro: el ánimo del grupo decayó después de la visita de los expertos de la Universidad. Podemos argumentarlo explicando que un grupo de profesoras esperaba más concreción en general, una guía más clara de lo que tenían que hacer y se bloquearon ante la sugerencia de los expertos de que teníamos que seguir reflexionando. Toda la fase de diagnóstico habíamos hecho un gran esfuerzo en este sentido, que considerábamos suficiente. Ya nos urgía la acción, pasar a soluciones, concretar; los

alumnos, nuestros problemas en clase nos exigen siempre actuar con inmediatez. El clima del grupo se vio muy afectado por el desánimo y el cansancio que aunque partió de unas pocas profesoras, se unió al estrés que conlleva la época de las evaluaciones y sus dificultades y, acabó afectándonos a todos. Tenemos un dilema entre lo que queremos conseguir y el esfuerzo que estamos dispuestos a hacer. Una lucha constante con la falta de tiempo.

D.6. ¿Qué es más práctico: que confiemos en nuestras conclusiones y lecciones aprendidas en la práctica del aula o que alguien desde fuera nos diga cómo hacerlo? ¿De verdad creemos en las recetas?

El sentimiento del grupo fue que necesitaríamos volver a llegar a acuerdos que nos dieran confianza y nos ayudasen a seguir, madurar nuestros objetivos, encontrar caminos de participación acordes con cada uno. Parece que, a pesar de las reflexiones previas sobre la importancia de encontrar cada cual su compromiso personal, de crearlo, seguíamos esperando soluciones rápidas e incluso “desde fuera”. Esto nos llevó a reflexionar sobre esa reivindicación que a menudo expresamos, los docentes pensamos en la mayoría de los casos que sería indispensable que las reformas educativas tuvieran en cuenta nuestra opinión pero nos cuesta tomar la iniciativa y confiar en nuestros propios conocimientos fruto de la práctica de la docencia, de la formación continuada, del conocimiento que tenemos de nuestros estudiantes, nuestra propia intuición y sentido común.

Me parece difícilísimo poner en marcha las acciones. No sé. Además se trata de que entre todos encontremos las respuestas. (Profesora de Tecnología)

Me doy cuenta de que liderar un grupo es sobre todo adquirir un compromiso enorme. Preparo las sesiones a conciencia, sé que tengo poco tiempo y que es importante que el profesorado concrete. Es fundamental dar la palabra a cada uno de los profesores y profesoras. Quitar seriedad, buscar alguna nota de humor, para que fluya el diálogo más sincero. Las iniciativas de cambio no se pueden imponer, tienen que surgir del propio grupo. Necesitamos más tiempo, hacernos muchas preguntas. (Diario de la investigadora)

En este momento la coordinación de esta investigación, también planteaba dilemas y dificultades. Las exigencias eran muchas debido a mi doble papel en este momento: por un lado profesora pero en comisión de servicio fuera del instituto este curso. A pesar de la implicación en los cursos pasados con otros proyectos que perseguían la mejora desde la formación y el trabajo en equipo, del conocimiento

profundo de la realidad del centro, a pesar de estar presente en todas las sesiones de trabajo, de asumir la responsabilidad de la coordinación intentando que este trabajo de equipo fuera realmente de utilidad y el tiempo y el esfuerzo que todos mis compañeros estaban invirtiendo no fuera en vano. Habían confiado en mí y por eso se habían embarcado en esta aventura. Se trataba de docentes entusiastas, dispuestos a arriesgarse en una experiencia nueva, a comprometerse con la dedicación de su tiempo y trabajo. Como es natural a todos nos surgieron muchas dudas sobre cuestiones como dónde nos posicionábamos: como participantes o colaboradores; o hasta dónde debía llegar nuestro compromiso e implicación.

D.7. ¿Podemos exigir a los demás hasta donde deben llegar?

En estos momentos lo que algunos profesores manifestaban sentir era una sensación de pérdida de tiempo. Vivimos una lucha con la incertidumbre, con la prisa por obtener resultados, con el miedo a confundirnos. Fue un momento de crisis o de bloqueo del grupo. Por experiencia, algunos docentes sabemos que en situaciones como estas, que se dan en las dinámicas grupales, es importante tomar decisiones que permitan avanzar, ampliar la mirada a posibles caminos a recorrer, intentar desbloquear y conseguir una actitud positiva, proactiva, ser creativos, recuperar la coherencia y el sentido de lo que hacemos, superar la incertidumbre hablando sobre ella con honestidad hasta comprender que también forma parte del proceso. Para que esto ocurra es importante desarrollar dinámicas de encuentro, de diálogo en las que todos nos sintamos escuchados y que tomemos decisiones conjuntas, desde el diálogo activo y el respeto. Esto supone crear capacidades de escucha, de ponerse en el lugar del otro, de tolerancia. La necesidad primordial era según lo anterior superar la negatividad, tomar consciencia y asimilar que todos ya estábamos llevando a cabo acciones y que la incertidumbre producida por el hecho de tener que tomar decisiones constantemente, de no estar seguros de la eficacia o validez de las innovaciones, es algo natural y forma parte del proceso. Enfocando lo importante que es sin duda que hay que atreverse, arriesgarse a probar cosas nuevas, siempre dentro del sentido común y cada cual desde sus propias capacidades, intereses, motivaciones, o coherencia.

En este momento nos ayudaron mucho las técnicas de coaching con las que construimos un plan de acción, visualizando la meta y su coherencia así como los pasos siguientes a dar. De esta manera pudimos comprobar que no estábamos pedidos ni inmóviles sino avanzando eso sí en el camino que íbamos construyendo.

Volvimos a recordar en cada sesión las tareas pendientes, que al igual que a nuestros alumnos se nos hacían tediosas: traer los exámenes de las evaluaciones iniciales de nuestros estudiantes, el diario, como evidencias para poder sacar las conclusiones de la investigación. El profesorado se olvidaba, les daba pereza hacer estas tareas; la excusa era que una vez metidos en la dinámica escolar resultaba para ellos un esfuerzo muy grande estar pendientes y se volvían a olvidar una vez y otra. Esto nos plantea muchos interrogantes entre la teoría y la práctica: ¿Son significativas las tareas que nos hemos impuesto para esta investigación, creemos en ellas, nos motivan? ¿Somos malos estudiantes como nuestros alumnos? ¿Tenemos mejores excusas? ¿Es mejor decidir por nosotros mismos o lo que queremos es que alguien externo nos diga lo que tenemos que hacer?

Los docentes tenemos una concepción curiosa sobre la Universidad y los expertos: queríamos que nos trajeran los mejores expertos, que nos dijeran exactamente lo que teníamos que hacer, y así lo expresaba una profesora:

Con respecto a la autoestima, me gustaría que viniera un psicólogo y que me dijera cómo aplicar cosas en mi clase, y después volver a medir, a ver si ha mejorado, y con respecto a los hábitos de estudio igual, para la autoestima me gustaría un psicólogo coach. (Profesora de Música)

Sin duda es una contradicción: reconocemos que nosotros mismos utilizamos metodologías útiles, que funcionan, pero pedimos que algún ‘experto’ venga a decirnos exactamente qué hay que hacer. Es más fácil que alguien te diga qué hacer, que alguien te asegure que lo que te dice te va a funcionar porque está comprobado que ya funciona. Sin embargo, finalmente esta profesora reconoce la importancia del aprendizaje entre iguales: cuando dice “a veces tengo la sensación de que todos hacemos muchas cosas”, habría sido deseable que hubiera dicho “estoy segura...” y que esta afirmación formara parte de nuestras creencias.

La sensación es estar dando vueltas sobre lo mismo, y yo necesito que alguien venga y me diga: prueba esto. Yo hago muchas cosas y a veces me dan resultado y otros no. (Profesora de Inglés)

D.8. Tenemos respuestas: esas cosas que “sí me dan resultado”, pero ¿quién nos asegura que son realmente válidas? ¿Dónde están los verdaderos expertos? ¿Quién tiene que validar nuestras decisiones? ¿Quién decide qué es realmente lo mejor para nuestro instituto?

A ver si es verdad que pudiéramos traer ponentes que nos cuenten metodologías que se están ensayando ya, de una manera sistemática, documentada, metodologías que funcionen; a lo mejor no podemos aplicarlas, o las aplicamos y no son productivas; estamos en una investigación-acción, hay que aplicarlas, ver si funcionan y aprender; a lo mejor estoy confundida, pero esperaba un poquito más también de fuera, porque a veces tengo la sensación de que todos hacemos muchas cosas. (Profesora de Lengua Española)

El problema que se nos planeaba es que necesitábamos ayuda, que solos no podíamos. Éste es un problema del sistema, no sólo de estos profesores concretos. En la Universidad estaban pendientes de nuestros progresos en la investigación-acción, pero ha sido poco tiempo de colaboración, para que esta relación hubiera tenido más impacto habría necesitado más tiempo, más encuentros, más tareas colaborativas. A pesar de todos estos interrogantes que surgen los docentes llegamos a la conclusión de que el foco principal debemos ponerlo en nuestra propia práctica: qué hacemos y por qué lo hacemos en el aula. Nos resultó interesante pero también nos costó mirarnos de una manera positiva, científica, dar validez a nuestros propios aprendizajes sacados de la experiencia.

Hay que comprender que el cansancio del profesorado es natural en determinados momentos del curso con más carga de trabajo y presiones, como es el final del trimestre, en el que se juntan las evaluaciones con las dinámicas de actividades extras de cierre de trimestre. Esta circunstancia tuvo sus repercusiones en nuestra investigación. A los docentes les costó más seguir manteniendo el nivel de esfuerzo al que nos habíamos comprometido.

He percibido mucho cansancio antes de Navidad. (Profesora de Lengua y Literatura)

D.9. El proceso de intentar cambiar una escuela es largo, necesita tiempo para que maduren las iniciativas, para crear los propios criterios de actuación, para poner en común y tomar decisiones conjuntas, pero ¿es incompatible con la realidad que nos toca vivir?

Una vez más gracias a la buena disposición por ser positivos y confiar en él las personas que lideraban el proyecto superamos las adversidades y continuamos avanzando.

Sí que me he planteado si el error es el planteamiento, a lo mejor resulta que este año sólo tenemos que observar, que a lo mejor nos tenemos que pasar todo el año dando vueltas, valorando, que

a lo mejor tenemos mucha prisa por ponerlo en práctica, y es un error, a lo mejor tenemos que madurar, que vengan a hablarnos y seguir analizando y observando todo el año. (Profesora de Lengua Española)

Yo creo que sí, pero también tenemos que tomar decisiones, tres cosas, y empezar a ponerlas en práctica, observar qué pasa, para analizar, para reflexionar y modificar si hace falta su acción. (Profesora de Matemáticas)

7.3. AUTOCONCEPTO ACADÉMICO Y RESULTADOS

Cuando analizamos el seguimiento de las acciones ya realizadas, entablamos un diálogo sobre las lecturas y las conexiones que hacíamos con nuestra propia experiencia, en el que todos aprendíamos de todos. Reflexionar, llegar a conclusiones y decidir nuevas acciones nos hizo relacionar conceptos importantes:

1. Los dilemas del currículum (atención a la diversidad, adaptaciones curriculares...) y su relación con el autoconcepto académico.
2. Las expectativas del profesorado sobre sus estudiantes y su metodología y su relación con los resultados académicos.

Concluimos que todos los alumnos quieren tener experiencias de éxito escolar y que están relacionadas con su autoconcepto y su actitud y motivación hacia el estudio.

Creo que la cuestión es que nuestros alumnos tienen pocas expectativas. En clase de Lengua quiero metodologías que me ayuden a rescatar esa parte de los alumnos que les hace trabajar, siendo conscientes de que los alumnos no estudian. (Profesora de Lengua Española)

Estuvimos de acuerdo en que es importante proporcionárselas y que tomen conciencia de ello, de la misma manera que lo es para el profesorado comprobar hasta qué punto las actuaciones que han elegido funcionan y que si no, hay muchas más posibilidades para intentarlo.

La importancia que nos parecía tenía el autoconcepto académico de los estudiantes, su autoestima, las expectativas del profesorado y su relación con la motivación y los resultados nos llevó a investigar sobre el tema, leímos y dialogamos basándonos en las evidencias que ya habían sido investigadas a partir del texto que nos propusieron los investigadores de la Universidad: *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*

(González y Tourón, 1992). A partir de su lectura hicimos una tertulia dialógica en la que se manifestaron las creencias como profesores sobre el tema y del proceso educativo desde la experiencia de cada uno.

7.3.1. Autoconcepto y resultados académicos

Los resultados de las pruebas objetivas, el test autoconcepto, analizado por los colaboradores de la Universidad nos trajeron la conclusión general de que nuestros estudiantes, a medida que avanzan en su escolaridad, empeoran su autoconcepto. En otra prueba posterior de seguimiento, pudimos comprobar como los grupos control habían experimentado cierta mejoría.

La experiencia nos dice que los resultados académicos están totalmente relacionados con la imagen que nuestros alumnos tienen de sí mismos como estudiantes, de sus expectativas, motivación y disposición para aprender.

Si alguien sabe qué pasa en su cabeza: pasan de..., no me importa, no los he hecho., ésa es la dinámica de clase. ¿Sabemos cómo sacarlos de ella? (Profesora de Tecnología)

El profesorado *hizo algunas hipótesis de por qué sus alumnos se sentían desmotivados hacia el estudio*, también manifestaron su dificultad para comprenderlos, para entablar un diálogo con ellos, su preocupación por encontrar nuevas acciones, maneras de comunicación, donde profesores y alumnos pudieran participar hasta llegar a sentirse escuchados y comprendidos.

Nuestros alumnos hacen muchas tareas en casa que además les hace sentirse útiles, mayores, que realizan una aportación muy importante a su familia, esa es una de las razones por las que descuidan sus trabajos escolares. Así lo expresaban los docentes:

Su autoestima de tareas en casa es muy alta, se sienten mayores, Cuando se pasan todo el día haciendo las tareas de la casa, lo del Instituto no le dan importancia. (Profesora de Lengua y de Diversificación)

¿Por qué para ti es importante acabar la Secundaria? para conseguir mejor trabajo, ¿qué tienes que hacer para obtener el título?, estudiar ¿Pero, no estáis haciendo nada? ¿No queréis el título? Sí, yo quiero estudiar Bachillerato... Pero al final están solos en casa, sus padres trabajan, en casa no valoran los estudios, sólo que atiendan a sus hermanos. (Profesora de Lengua y Literatura)

La asistencia, faltan mucho, por lo que no se avanzan. Las destrezas no se adquieren porque no practican bastante. Es muy duro, que falten. (Profesora de Música)

Con estos testimonios podemos constatar que no tienen modelos positivos de referencia como estudiantes, académicos, estudiar no es una expectativa de futuro rentable para ellos.

Nuestros alumnos tienen pocas expectativas de futuro y pocos modelos en los que fijarse para ser buenos estudiantes. ¿Qué futuro les espera? Ellos saben que no van a ir a la Universidad. (Profesora de Geografía e Historia)

Además los líderes que tenemos en la clase generan desidia. Les gusta el Tuenti, la ropa, la música, las cuestiones de ocio, de amoríos... (Profesora de Tecnología)

Piensan que ser un buen alumno no es rentable, le pides más tarea, esperas siempre más, que trabajen más. (Profesora de PCPI)

A ello se une la propia complejidad de la edad adolescente.

A la pregunta ¿te gusta estudiar?, te contestan que no, ¿por qué? porque eso es mucho esfuerzo. Y cómo los sacas de ahí. (Profesora de Inglés)

Por qué no estudian: porque son adolescentes. No siempre hay un trasfondo social. A veces no hay problemas en casa, lo tienen todo, no quieren esforzarse y presumen de lo mal que lo hacen. (Profesora Tecnología)

Se nos plantea el décimo dilema:

D.10. ¿Nuestros alumnos son malos estudiantes o no saben cómo salir de esa dinámica? ¿Tenemos competencias para crear situaciones de colaboración? ¿Necesitamos ser psicólogos todos o nos basta con ser docentes?

Algunos profesores opinaban que por su experiencia, los alumnos no serían capaces de cumplir con los compromisos que se habían propuesto:

Estudiar más, portarse mejor, aprobar un número de asignaturas, suenan a propósitos que ya se han hecho más veces pero que quedan en agua de borrajas. No es una cuestión de disciplina, es más vaguería, "no quiero hacer nada, ver la tele todo el día me obligan a venir". (Profesora de Matemáticas)

En lo que sí estuvimos de acuerdo es en que esos propósitos necesitarían que se trazase una planificación con ellos y también un seguimiento de los pequeños logros que les reforzara para continuar esforzándose, etc. Esta tarea se dejó para

que cada tutor la hiciera con su clase. Así, la continuidad que tuvo dependió mucho de las ideas previas que cada uno tenía sobre su utilidad y sobre las expectativas sobre sus propios alumnos.

También una vez más se planteó la necesidad de buscar una apertura en la actitud del profesorado, en cuanto a buscar maneras de pasar la responsabilidad de sus acciones a los propios alumnos y con ello acrecentar el protagonismo y confianza en sí mismo, acercándole al reconociendo y toma de conciencia sobre sus capacidades y pase a esforzarse para mejorar de una manera consciente.

Cuando tenemos un mal autoconcepto de nuestras capacidades, el hacer que el alumno conozca sus capacidades y sea capaz de reflexionar sobre el camino a recorrer puede ayudar. (Profesora de Música)

Los docentes compartieron diferentes experiencias que conocían para desarrollar la autonomía de los alumnos. Lo que sí pareció claro para todos es que el grado de autonomía mayor implica mayor motivación en los estudios, y viceversa.

Los resultados académicos fueron una gran preocupación para algunos de los profesores del grupo. La profesora de matemáticas expresaba así su visión de los últimos resultados de las pruebas CDI:

El departamento de Matemáticas somos los últimos. En Lengua aprobamos pero en Matemáticas no, y la media baja mucho. En Matemáticas hay mucha gente con cero. No hacen los ejercicios, ¿qué podemos hacer nosotros? (Profesora de Matemáticas)

La respuesta del grupo fue que éste era un reto para planear desde y en el propio Departamento de Matemáticas. También reflexionamos sobre el hecho de que otras escuelas que estaban en condiciones parecidas habían llevado a cabo innovaciones metodológicas de éxito escolar y con ellas habían conseguido a una mejora de la motivación y por tanto de los resultados.

El profesor de Lengua expresó que debíamos tener cuidado con los comentarios que hacíamos sobre los alumnos en la sala de profesores, ya que nuestra opinión sobre ellos les llegaba. Planteando con este comentario un asunto que nos hizo reflexionar a todos sobre las expectativas que tenemos sobre nuestros estudiantes y lo que les transmitimos desde ellas.

Reconocíamos la necesidad de buscar un equilibrio entre las altas expectativas y la imagen de un autoconcepto realista que evitara frustraciones inútiles. Conscientes de la complejidad del tema, lo que no nos ofreció ninguna duda fue la importancia

del autoconcepto y sus repercusiones en el aprendizaje .Con distintos matices por ejemplo la Profesora de de Geografía e Historia no lo consideraba determinante para el éxito académico y lo argumentaba así desde su experiencia:

Tener un buen autoconcepto no es determinante, yo creo que aun elevándolo, no garantiza que tengan buenos resultados. Todos conocemos niños que lo tienen y luego no tienen buenos resultados. El tema es más complejo. (Profesora de de Geografía e Historia)

En cambio la de Tecnología desde su propia experiencia nos hacía pensar en la nuestra propia, y estuvimos de acuerdo con ella:

Los mejores profesores fueron para mí los que me exigieron y me dieron herramientas para ser yo misma. (Profesora de Tecnología)

Sin embargo declaramos claramente que no sabíamos cómo trabajar el autoconcepto académico. Algunas habían intentado el diálogo:

Cuando has invertido un montón de tiempo en que intenten razonar ellos mismos te dicen: déjate de rollos y dime lo que tengo que hacer. (Profesora de Inglés)

Otras las técnicas de trabajo emocional:

Me gustaría conocer técnica de coaching para que yo luego pueda aplicarlo en clase. El problema es que no sabemos cómo hacerlo. (Profesora de Música)

Otras profesoras opinaban que no es nuestro cometido trabajar como psicólogos y apostaban por metodologías innovadoras:

Me gustaría conocer metodologías en el aula que nos ayuden a enganchar con esa parte de nosotros que nos anima a hacer las cosas bien. Yo creo que las hay. El año pasado, con los grupos interactivos, aunque no hemos conseguido que den resultados académicos como en el Instituto de las seis mil viviendas de Sevilla, una zona como ésta, pero consiguieron un cambio académico, es población prácticamente gitana. Lo consiguieron implicando a las familias, también tienen familiares en la cárcel. Buscar esas maneras. Sólo quiero ser profesora de Lengua. (Profesora de Lengua)

Yo en mi clase no puedo trabajar esos temas porque es informática, en inglés es más difícil, en matemáticas tienen que cumplir unos mínimos... Nos ayuda conocer experiencias concretas para nuestra materia. (Profesora de Tecnología)

Es evidente que en cualquier área se pueden llevar a cabo acciones que mejoren los resultados; lo que ocurre es que *a veces no sabemos cómo trabajar de otra manera.*

En Secundaria el profesorado es más reacio a trabajar cuestiones psicológicas, emocionales. Dan mayor importancia a los conocimientos y les cuesta enfocar el tema de introducir en su asignatura momentos de mirada a los alumnos, de atención a temas personales no relacionados con la asignatura: temas como la relajación, aprender a pensar, a ser. Su visión es: yo doy el tema, tú te lo estudias, te examino y si te lo sabes porque has estudiado apruebas. Entienden que su actuación acaba ahí no pueden arreglar las familias, el ambiente, las carencias, y les parecen pérdidas de tiempo dedicar parte de la clase para trabajar el autoconcepto por ejemplo.

Concluyendo, nuestros alumnos se mueven en un ambiente de desmotivación hacia el estudio tienen pocas oportunidades de apoyo desde sus familias, los ejemplos de otros alumnos también son negativos, sin embargo sabemos que *la escuela es precisamente en muchas ocasiones su única oportunidad de tener una experiencia distinta* y que también nosotros los docentes nos convertimos en esos modelos e inspiración a seguir o les podemos ayudar a encontrarlos a través de nuestro ejemplo y de los contenidos que impartimos.

7.3.2. Experiencias de éxito, autoconcepto y resultados académicos

La profesora que fue Jefa de Estudios el curso anterior llamó la atención sobre lo bueno que sería *hacer rituales de éxito*, como por ejemplo hacer fiestas públicas, invitando a las familias y a otros miembros de la comunidad escolar, en 4º y Bachillerato a los aprobados. Eso nos permitiría motivar a otros alumnos al contemplar a sus compañeros que consiguen acabar la Enseñanza Secundaria. Así celebramos una fiesta para los alumnos de cuarto que resultó muy gratificante para todos, alumnos y profesores.

También tuvimos otras ideas, como mostrar a los alumnos *ejemplos de antiguos alumnos* que habían continuado con sus estudios y como consecuencia habían conseguido trabajos interesantes, etc., en la búsqueda de mejores referentes que cambiaran la imagen del Instituto, que considerábamos que estaba muy deteriorada.

También el profesorado necesita comprobar sus aciertos y reforzar su autoestima como docentes. Al compartir, reflexionar para argumentar ante los compañeros nos reafirmamos, aprendemos, quitamos acritud a nuestras limitaciones ante las oportunidades de un aprendizaje apoyado por el grupo.

Cuando uno aprueba le entra alegría. (Profesora de de Geografía e Historia)

D.11. ¿Es fundamental que tanto profesores como alumnos tengan experiencias de éxito en sus enseñanzas y aprendizajes?, ¿éxito académico y/o personal? ¿Podemos realmente considerar éxitos nuestros pequeños logros?, ¿no nos estamos engañando?

En la clase, la profesora de Geografía e Historia *encontró una estrategia que le daba buenos resultados* para mejorar los hábitos de estudio y crear un mejor autoconcepto académico en los alumnos:

Todos los días les preguntaba lo que habíamos visto el día anterior, como no estudiaban era un fracaso. Así que he probado a dejarles 5' para repasar en la clase y sí, se lo saben, han podido comprobar que con trabajar cinco minutos tienen un éxito inmediato, resultado positivo. A partir de ahora pretendo normalizar esta práctica. A partir de aquí también comenzaré la clase con los objetivos del día y acabaré preguntado ¿qué has aprendido?
(Profesora de Geografía e Historia)

La profesora de matemáticas desde el principio perseguía un objetivo para ella fundamental: "que corrijan". Nos explicaba que lo estaba intentado desde el principio, pero no lo conseguía. La profesora de inglés apoyaba esta postura, ella también tenía una meta desde el principio: Que se dieran cuenta de lo que ponía en el libro, "que ni lo miran". Su estrategia era insistir. Esta actitud nos hizo reflexionar sobre la capacidad que tenemos de ponernos en el lugar de los demás y dudar de nuestras propias convicciones; de lo difícil que nos resultaba dejar de hacer lo mismo que hacemos siempre para hacer otras cosas.

La profesora de Educación Física, Refuerzo de Lengua y Música y tutora de Segundo (era la misma profesora, así estaban las cosas este curso para la enseñanza pública, pero éste es otro tema) probó sus acciones para la mejora desde el entrenamiento del autoconcepto. Propuso a sus alumnos visualizar su futuro y planificar y decidir una acción para conseguir sus metas. Esta profesora estaba muy sensibilizada con la Psicología.

La profesora de Lengua de Segundo estaba contenta con las acciones que había emprendido y su resultado:

Me están funcionando muy bien las exposiciones orales en clase. Cuando les propongo cosas diferentes se entusiasman, pero me

cuesta que centren la atención. La dispersión es una constante. También funcionan y seguiré intentando las clases de teoría muy cortas. Tenía un alto concepto de sus alumnos: mis alumnos son bastante buenos, tienen capacidad. Una idea clara sobre sus motivaciones: Cuando son cosas que les interesan se esfuerzan.
(Profesora de Lengua)

La Profesora de PCPI reconoció que, dadas las características de estos alumnos (disruptivos, absentistas y nivel curricular con un desfase de más de dos años), a pesar de tener una clase poco numerosa y haberse planteado unos objetivos muy sencillos, como conseguir que realicen tareas básicas con corrección: escribir con claridad, orden, que lean los enunciados, que revisen el trabajo, releen... le resultaba muy difícil crear el hábito de trabajo cotidiano. Para que fueran conscientes de sus progresos pensó en hacer un diario de aprendizaje abierto, como un proceso de reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje sus éxitos, dificultades, etc. Esta iniciativa, que al principio le entusiasmaba no consiguió tampoco llevarla a cabo.

El profesor de Lengua trabajó con buenos resultados desde la dinámica de la asamblea, donde los alumnos podían ponerse de acuerdo, expresarse, tomar sus decisiones y de esta manera implicarse en su aprendizaje. La profesora de Música apoyó esta iniciativa con la propuesta de hacer reuniones de delegados de las diferentes clases para, en esta misma línea de autogestión, implicarles en el proceso de enseñanza y dar lugar a sus testimonios, argumentos, necesidades, etc.

El trabajo en grupo fue valorado por todos el profesorado como de gran interés para obtener mejores resultados con nuestros alumnos. Intentar algún proyecto interdisciplinar, ya que en cursos anteriores ha dado muy buen resultado el trabajo de grupos interactivos. Como resultado de ello, este profesor organizó algunas sesiones de este tipo, interdisciplinares, con la profesora de inglés, que tenía curiosidad por conocer la estrategia. Algunos profesores estaban de acuerdo en hacer dinámicas como ésta, que incluyan la ayuda de voluntarios externos al IES y que hagan que los alumnos puedan conseguir alcanzar otros conocimientos potenciales a través del trato y el modelo de estas personas. Otros profesores consideraron que el esfuerzo que supone preparar grupos interactivos no resulta rentable.

En nuestra opinión cualquiera de estas acciones tiene una enorme potencialidad para alumnos y profesores si se hace de forma constante, quedando en pura anécdota si se hace un año y luego no se le da continuidad.

Anotar los éxitos para compartir aprendizaje reflexivo de nuestra práctica docente en el día a día, tener y hacer que los alumnos conozcan los criterios de evaluación para que ésta sea realmente formativa, trabajar los planes de trabajo haciendo registros en los que los alumnos puedan ver su realidad académica, son algunas de las medidas que el profesorado consideran que deberíamos emplear, ya que dan buen resultado en general y especialmente con estos alumnos.

Tal y como habíamos programado en la sesión anterior, la colaboradora de la Universidad que formaba parte del grupo pasó durante estas últimas semanas por las clases haciendo dos dinámicas, una para reforzar la autonomía y otra para reforzar la implicación y la concienciación de los alumnos en la investigación. Resultaron bien en general, pero exige que se haga un seguimiento desde tutoría y se planifica con ellos los pasos a dar para conseguir los objetivos que se han propuesto.

Aunar esfuerzos nos pareció otra estrategia clave para la transformación y el cambio, sería bueno llevar todos estos descubrimientos y datos cuando acabemos a los equipos pedagógicos, para ir institucionalizando algunas medidas y actuaciones que puedan resultar más eficaces con este tipo de alumnado. Sería deseable que este esfuerzo no se perdiera, que los esfuerzos que hacemos cada año fueran sumándose.

Nos preocupaba también el hecho de que los resultados académicos de los alumnos en nuestro Instituto no se corresponden con el éxito social. En nuestra sociedad el lugar que las personas ocupan en la escala social depende de su estatus académico. Sin embargo en nuestro centro se da una contradicción que preocupa mucho al profesorado y es que por el contrario es el fracaso lo que consigue grado de reconocimiento por parte de los demás entre los estudiantes, de éxito social. Los alumnos que son estudiosos y obtienen buenas notas son señalados negativamente, esta es otra de las preocupaciones del profesorado, proteger a estos alumnos, reforzar su esfuerzo y su actitud, ya que llegan a no querer destacar y a ocultar sus trabajos para no ser señalados.

*En 3ºB había dos niñas que podían salir adelante, familia preocupada, han dejado de hacer lo que podían para no destacar.
(Profesora de Inglés)*

Se han dado situaciones en las que al tener que elegir el mejor trabajo sale elegido el del líder sin tener en cuenta la calidad del mismo. La profesora de música llama la atención sobre la importancia de valorar públicamente otras habilidades, por

ejemplo el deporte para que todos se sintieran valorados por algo. Habría que buscar metodologías en las que el éxito no fuera castigado, propone la profesora de Lengua, como trabajo por grupos interactivos en los que el éxito está repartido, es compartido, se motivan entre ellos. El trabajo entre iguales, ayudarse entre ellos

Habría que buscar metodologías para que el éxito no fuera castigado: una de las experiencias más tristes ha sido con un niño gitano que llegó a primero y no soportó la presión del grupo, llegó aprobando todo y ese mismo año repitió, y venía de estar en el consejo escolar participando. (Profesora del Departamento Orientación)

Hay otras referencias al éxito en nuestro Instituto como este reconocimiento de las mejoras del IES por parte de un antiguo alumno que parece vivió tiempos de verdadera conflictividad:

Vino un antiguo alumno y me sorprendió su comentario: "Estudiando aquí y volando las mesas mira dónde he llegado". (Antiguo alumno)

Recordamos con orgullo también otro ejemplo de éxito: el de una alumna muy inteligente y muy querida que está ya en Primero de Bachillerato. A. que considerábamos irrecuperable cuando estaba en Segundo de la ESO, que tenía un historial de expulsiones y mal comportamiento que hacía que estuviera al límite, a punto de ser expulsada definitivamente del instituto, conseguimos que recuperara su interés por sus estudios haciéndola participar en una iniciativa de montar una obra de teatro. Su actitud cambió totalmente y también la de su curso uno de los más problemáticos en el curso pasado.

Sin embargo, sólo teníamos nuestra propia valoración de estos y otros casos de éxito y no nos resultaba suficiente, no creíamos en la validez de la opinión subjetiva de un grupo de profesores. Los docentes sentimos una enorme atracción por los resultados de las pruebas, datos, mediciones objetivas, supongo que buscando seguridad, ese es su valor. Sin embargo creo que a menudo que tenemos que confiar más en el sentido común y nuestra propia experiencia. De hecho lo que suele ocurrir es que si los "datos objetivos" no responden a nuestra percepción de la realidad, nos cuesta los consideramos fiables.

7.3.3. Dilemas del currículum, expectativas que tenemos sobre nuestros alumnos

Un viejo mito: el programa, monstruo que nos come y nos deja sin posibilidades. Tenemos que dar un programa, los objetivos los marca el programa.

Yo tengo que dar el programa, no puedo aprobar, no puedo marcar objetivos con niveles tan distintos. (Profesora de Matemáticas)

Nos preguntábamos si aprenderán más nuestros alumnos si éramos capaces de dar todo el programa tal y como se me exige a nivel que institucional, sin adaptarlo a su nivel curricular o por el contrario lo correcto era hacer adaptaciones e intentar que hicieran un aprendizaje comprensivo y avanzaran en la medida en la que pudieran.

D.12. ¿Se puede cumplir en currículum y atender a la diversidad? ¿Cumplir el “programa” es lo contrario de buscar la comprensión y la motivación de los estudiantes? ¿Se puede cumplir el programa sin atender a la diversidad? ¿Discrimino a mis alumnos cuando les adapto el currículum? ¿Es incompatible hacer adaptaciones con llegar impartir una educación de calidad?

El problema de muchos programas, está mal planteado, es que podríamos buscar puntos de contacto y trabajar interdisciplinariamente, bloques en lo que todo se mueve alrededor, favorecería, trabajo por proyectos interdisciplinar. Programación trimestral. (Profesora de PCPI)

Desarrollar la autonomía y la motivación por medio de planes de trabajo, se baraja como una forma de conseguirlo. Trabajar por proyectos, llevar a cabo planes de trabajo, son metodologías conocidas pero practicadas por alguno, los menos, profesores del grupo. El resto las consideran atractivas, a algunos les gustaría intentarlo, y otros manifiestan descartarlas desde el principio por considerarlas complicadas y opinaban que no todo es negociable con los alumnos con respecto a las tareas escolares.

Yo creo que hay cosas que son negociables; el año pasado teníamos hojas de autoevaluación en las que ellos anotaban lo que habían aprendido, y aunque no hemos llegado a medir cómo de útil ha sido, yo creo que a determinados alumnos les funciona y se lo toman en serio. Con la clase magistral consigo sólo el diez por ciento, si con esto consigo el veinticinco ya es un éxito. (Profesora de Lengua)

El currículum reflexivo, aprender a aprender nos parecieron formas de trabajar con los alumnos que daban mejores resultados en cuanto a motivación y nivel de aprendizaje. Sin embargo al profesorado de este grupo le ofrecen muchas reticencias. Alegaban al respecto que los alumnos no eran suficientemente autónomos para estudiar por descubrimiento.

Les cuesta razonar, se cansan e incluso se desaniman cuando no tienen pautas muy claras y dirigidas y sobre todo no tienen habilidades para trabajar de forma autónoma” (Profesora de Tecnología).

Los profesores consideraban que la mayoría de los alumnos de sus clases funcionaban mejor cuando les daban pautas muy claras, se perdían cuando les daban tanta libertad; necesitaban tener cierta seguridad, según la opinión de algunos docentes. En cualquier caso, llegar a ese grado de autonomía que requiere trabajar con un plan de trabajo, en un proyecto, sería un proceso progresivo.

Cuando tratas de que estudien por descubrimiento, poniéndoles dudas, retos, llega un momento en que se cansan, “me estás liando, dime lo que tengo que poner”. (Profesora de Lengua)

Al profesorado le preocupaba sobre todo aquellos alumnos cuya motivación denominaban de “cero”, con los que realmente se sentían sin recursos.

Pero a mí me preocupa, en este centro, esa mayoría que no se engancha. Tendrías que abordar el problema de cómo los enganchamos al carro mínimamente; entonces nos pondríamos a plantear metodologías. Tendríamos que conseguir que se propusieran la meta de querer aprender mínimamente, pero ¿qué autonomía vamos a trabajar si no quieren aprender? El alumno ideal es el que dice “quiero, estoy dispuesto”. (Profesora de Matemáticas)

A pesar de que algunos profesores dicen estar intentando el trabajo por proyectos, el análisis y deducción de problemas en el caso de matemáticas, dudan si el tiempo que esta forma de trabajo necesita, resulta rentable con estos alumnos, y ya que supone un desgaste importante.

Mi experiencia personal en otros centros es con otras características, que si se enganchan más a las estrategias de aprender a aprender, a mí misma metodología me da mejores resultados. (Profesora de Lengua)

Porque tienen la motivación, es otro punto de partida, que hace que cuando tú les das unas herramientas ellos las utilizan, pero no llegamos ni a eso... (Profesora de Matemáticas)

Aunque todos tienen claro que el objetivo es ayudar a los estudiantes insistiendo hasta que consigan autorregularse, el profesorado coincidían en que muchos de sus alumnos mostraban un gran desinterés por todo lo relacionado con las tareas escolares, una actitud pasiva. Incluso en asignaturas como la Educación Física por no traer sistemáticamente el chándal o negarse a ponérselo, y en Educación Plástica

por no entregar los trabajos, no traer material. Es tanta la apatía que han convertido estos dos tareas en criterios de evaluación. En este punto el profesorado de estas asignaturas se lamentaba de hasta qué punto habían bajado el nivel de la asignatura para aprobar. Nuestros alumnos han desconectado de la enseñanza reglada, no todos, pero sí un número significativo. Nuestra experiencia nos dice que si no planteamos medidas de adaptación estos alumnos se quedarán en esa actitud pasiva y también que si bajamos los mínimos demasiado perjudicamos a los que van mejor.

En Música aprueban la primera si aprueban la segunda. (Profesora de Inglés)

Yo les he dado hasta las preguntas. (Profesora de Tecnología)

D.13. ¿Hasta dónde hay que adaptar el currículo? ¿Estamos dando respuesta a aquellos que sí pueden llegar al nivel normalizado? ¿Estamos consiguiendo llevar a cabo una educación de calidad? ¿Cómo tenemos que hacerlo?

Sería deseable que no hubiese carencias que compensar, poder partir de unos mínimos, pero en nuestro caso se hace necesario atender y compensar la diversidad que nos caracterizan para garantizar que todos los alumnos estén atendidos en sus necesidades. Sin embargo no todos el profesorado entienden igual lo que significa atender la diversidad:

Yo no puedo enseñar todos los años a empezar a dividir. Sé que muchos de mis alumnos no van a entender el lenguaje algebraico, que es lo que ahora nos toca, en 3º ESO, algunos sí van a aprovechar. No puedo hacer adaptación a alumnos que tienen aprobadas las Matemáticas de primero, tengo que dar lo que corresponde a mi nivel. (Profesora de Matemáticas)

Yo no encuentro una tarea de nivel óptimo de dificultad y me tengo que atener a los objetivos básicos que me da la Comunidad de Madrid. (Profesora de Matemáticas)

Hemos reflexionado sobre las ideas que tenemos de cómo aprenden nuestros alumnos, qué esperamos de ellos y ellos de nosotros, qué métodos usamos para presentar las asignaturas, etc. A los docentes algunas veces nos cuesta aceptar que algo no funciona a pesar de que nos ha funcionado otras veces y nos parece tan lógico, sencillo que nos cuesta admitir que los alumnos no están aprendiendo.

Inglés lo tienen atragantado, no saben estudiar, lo tienen delante, el ejercicio es fácil, no lo leen, sólo tienen que mirar el libro. Yo les digo "vete a la página". (Profesora de Inglés)

Yo quiero demostrarles que no lo vean tan difícil, porque lo tienen delante; el “compara lo que has hecho” no lo saben, que lo miren.

Creo que debería partir de lo que está mal para corregir.

*Se me plantea: “O me ayudas o no lo hago”, “es que no me lo sé”.
(Profesora de Inglés)*

Esta idea de abandonar a los que tienen más desfase no tiene sentido, cuando son la minoría los que pueden seguir el nivel de las clases. Una y otra vez esta profesora repetía la misma estrategia. No le funcionaba, pero la veía tan lógica que se resistía a cambiarla.

Esto nos lleva a reflexionar en cuestiones como estas: ¿qué pasa por ejemplo cuando uno de nuestros hijos tiene dificultades con las matemáticas y no sabe dividir? Lo normal es que se le busque un profesor particular, porque tenemos claro que no le vamos a dejar sin esos conocimientos básicos ya que le estaríamos negando la posibilidad de seguir aprendiendo.

Y reflexionamos sobre la idea de ponerse en la piel del alumno e intentar averiguar la razón, tener claro que hasta que realmente un alumno decide que tira la toalla y ya no quiere estudiar pasa muchas fases en las que tenemos la responsabilidad de ayudarlo. Creemos que todos nuestros alumnos querrían ser buenos estudiantes; así deberíamos verlos, buscar cómo ayudarles a superar sus dificultades, volviendo las veces que haga falta, de mil maneras, a esos conocimientos básicos que realmente son las llaves de otros conocimientos. Porque en muchas ocasiones cuando ellos empiezan a ser conscientes de sus progresos, y si tienen algunos éxitos académicos se sienten más seguros y encuentran razones para dar sentido al esfuerzo académico. Tenemos que partir de esta idea para nosotros mismos mantener una actitud positiva y esperanzadora cuando les damos clase.

Las medidas de compensación como apoyos extraescolares no parecen tener resultados claros, apuntó la profesora de Pedagogía Terapéutica. Esto parece una contradicción ya en este instituto se hacen muchos esfuerzos extraescolares para atender las carencias de nuestros alumnos.

Estamos atendiendo a 75 alumnos por la tarde en apoyo escolar, y eso se traducirá en algo. Porque aunque le echen horas, sé que los monitores trabajan bien, 6 alumnos con un monitor, 4 horas a la semana, ¿dónde está el fallo? (Profesora Técnica de Pedagogía Terapéutica)

Sí, nuestros alumnos repiten muchas veces, no sé, tienen poca iniciativa para descubrir por sí mismos la forma de aprender y encontrar el sentido del aprendizaje. (Profesora de Lengua)

Encontramos problemas y nos ocupamos en la búsqueda de soluciones entre las que se nos ocurrían: proponerles metas, objetivos específicos, adaptados; organizarlos en grupos flexibles dentro del aula, traer gente de fuera que nos apoye como por ejemplo alumnos de prácticas ya que con grupos tan numerosos y con tantas necesidades es difícil atenderles a todos, trabajo en equipo heterogéneo donde se puedan ayudar entre iguales, dividir la clase, entre otras. Lo positivo era que veíamos soluciones, fuimos optimistas sobre todo porque compartíamos preocupaciones y nos podíamos apoyar en el grupo.

Todos, alumnos y profesores necesitamos tesón, pero también imaginación, creatividad. Buscar maneras de desarrollar la comprensión, la autonomía, el sentido del aprendizaje, descubrir y ayudar a nuestros alumnos a que descubran sus propias inteligencias o capacidades, y con ello motivación para aprender, éxito académico y mejora de su autoconcepto como estudiantes. Y algo fundamental, junto a las pequeñas metas de estudiante de Enseñanza Secundaria, una meta de vida, de futuro que de sentido al esfuerzo que tiene que hacer en la escuela.

Metas inmediatas, a corto plazo. . ., yo creo que en la vida tienen que tener metas de futuro, qué quiero hacer con mi vida, yo también insisto en esto. Que el mundo no se acaba a los 16 años. Las metas no sólo tienen que ser inmediatas. (Profesora de Lengua)

La forma de hacerlo es lo que tenemos que ir descubriendo, forma parte de nuestra maestría como docentes, es un tema siempre pendiente que nos impulsa a los a la formación, a la investigación.

Como podemos comprobar con estos testimonios y reflexiones, la atención a la diversidad fue para el grupo un punto clave. Buscábamos metodologías para poder dar el temario pero también para poder adaptarlo y planificando metas alcanzables, ayudar a nuestros alumnos a hacer un seguimiento de sus logros a través de la tutoría, acordar con ellos las siguientes acciones a enfocar para ir alcanzando las metas que ellos mismos se había propuesto eran algunas de las acciones que propusimos para conseguirlo.

Repasando uno a uno el resultado que nos estaban dando las pequeñas innovaciones que habíamos introducido en nuestras clases, proyectamos las siguientes que pondríamos en marcha, según los resultados que nos estaban dando.

Sin duda la observación consciente de nuestra actuación en clase y estas reflexiones que compartíamos con el grupo nos hicieron aprender y abrirnos a los demás. El ejemplo de los demás nos ayudaba constantemente.

Todos los participantes en esta investigación-acción manifestaron estar tomando consciencia de los pequeños logros y que sin embargo, no se sentían satisfechos, e incluso una profesora declaró que con su clase, especialmente problemática, no encontraba la manera de introducir actuaciones diferentes. Este tipo de confianzas al grupo ya implicaban en cualquier caso que la actitud de estos docentes era mucho más abierta que cuando empezamos.

7.4. IMPLICACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

La escuela es un complejo entramado de interrelaciones sociales. Se hace necesaria una mirada a todos sus miembros que forman la comunidad escolar y sus relaciones para desde el reconocimiento, la comprensión y la compensación si es necesaria, facilitar la participación de todos para que todos sientan que forman parte del proceso educativo y puedan desde sus aportaciones hacer realidad su responsabilidad y su compromiso.

A través de estos testimonios podemos comprobar cómo es la relación con el sistema escolar de algunos de sus protagonistas, cómo están reconocidos, su participación y su vivencia de esta investigación.

Con este objetivo planificamos los grupos de discusión en los que participaron alumnos, padres y profesores. Reflexionamos sobre lo que queríamos preguntar (sobre los focos de nuestra investigación: cómo percibían cada uno el Instituto, a los demás miembros de la comunidad y sus relaciones y a ellos mismos con relación al IES: autoconcepto académico, resultados, capacidad de trabajo, etc. Distribuimos las tareas para su ejecución, la participación mixta entre profesores e investigadores fue muy enriquecedora. La mayor dificultad pensamos que la encontraríamos en conseguir que participaran las familias. Pero finalmente todos se hicieron con éxito.

7.4.1. Los alumnos

Se han hecho esfuerzos por implicar a los alumnos desde el primer momento en el proceso, pero estos esfuerzos han decaído en algunos momentos. Es una de las tareas más interesantes y también más difíciles para nosotros, ya que enseguida buscamos resultados y sin duda es un proceso lento, para el que tampoco nos hemos sentido totalmente formados. Reconocemos que nos faltan estrategias,

metodologías, y que hay que armarse de paciencia y confiar en ir lográndolo. De hecho nos ha costado aceptar los buenos resultados de los test de autoconcepto que se pasaron a los alumnos después de llevar a cabo las acciones.

Creo que los alumnos han captado nuestra intención de mejorar. De las acciones que he probado, algunas me han dado mucho resultado, y los alumnos me lo piden. (Profesora de Geografía e Historia)

He empezado con alguna cosita y me empieza a funcionar; sobre la argumentación, ha funcionado mejor de lo que pensaba. (Profesor de Lengua)

Yo he cambiado de alumnos, entonces no he tenido estabilidad ni patrón para aplicar. No he tenido campo. Si hubiera tenido un grupo más estable habría podido hacer una evaluación inicial y el seguimiento, pero es que de mis alumnos la mayoría se han ido a mitad de curso. Se pasa fatal cuando cada día tienes unos alumnos (Profesora de PCPI).

Los alumnos en un primer momento fueron informados por sus profesores de nuestra investigación, de los objetivos que teníamos y de la importancia de su participación activa también para conseguirlos, en general aceptaron muy bien esta iniciativa.

Mis alumnos están deseando ver los resultados. (Profesora de Música)

En mi clase preguntaban quién y cuántos profesores estamos, y decían “es lógico” (Profesora de Geografía e Historia)

A pesar de estos comentarios positivos, nuestra percepción final sobre la implicación de los alumnos es que no se había trabajado lo suficiente. La conclusión que si nosotros mismos no teníamos las ideas muy claras, ni estábamos realmente comprometidos porque no veíamos proyección de futuro en el instituto, lógicamente nos costaba transmitir a nuestros alumnos más entusiasmo.

Parece que ha ido por un lado la investigación y el autoconcepto y por otro el trabajo colaborativo, que nos ha hecho aterrizar, en el sentido de que nos ha dicho, esto se puede hacer; cuando un chaval falta, le puedes decir “te necesitamos” en lugar de “es que faltas mucho”. (Profesora de Música)

Sería deseable y más justo socialmente que los centros como el nuestro, donde se juntan tantos problemas, no llegaran a tales extremos y eso se conseguiría si el alumnado en desventaja estuviera más repartido en el conjunto de los centros, lo que facilitaría su inclusión en grupos con niveles más normalizados, consiguiendo

así clases más heterogéneas lo que también facilita el aprendizaje entre iguales y el aprendizaje cooperativo que nos parece de gran interés. Pero si las circunstancias que tenemos son las que son también podríamos afrontarlo si contáramos con un proyecto educativo de centro integral, que tuviera en cuenta las carencias afectivas, físicas, psicológicas, las necesidades básicas sin cubrir de nuestros alumnos, capaz de contemplar su problemática y hacer un planteamiento didáctico que abarcara, desde la flexibilidad y la comprensión, además de los contenidos y competencias básicas para el estudio la inclusión de aspectos más emocionales como enfocar el logro de una autoestima positiva y competencias comunicativas y de colaboración en alumnos y docentes.

D.14. Es un hecho que el autoconcepto es un elemento importante del aprendizaje y que algo pasa en nuestro instituto y nuestro Sistema Educativo para que los alumnos tengan a medida que suben de nivel peor autoconcepto. ¿Sólo tenemos que trabajar contenidos en la escuela? ¿Se puede separar el trabajo de contenidos del desarrollo emocional y relacional?

En el grupo de discusión alumnos los alumnos manifestaron que era muy positivo el hecho de poder expresar sus opiniones con libertad. Entre ellas destacamos:

- Los alumnos *tenían una buena percepción del instituto*. Todos coincidieron en que la imagen del mismo desde fuera es negativa, pero que no les importaba. También creían que en este IES no se exigía tanto a los alumnos como en otros.
- Todos eran *conscientes de la participación de algunos de sus docentes en la investigación y valoraban positivamente* su esfuerzo e interés por mejorar el instituto, manifestaron que pensaban que *sí habían mejorado su práctica docente desde que llevaban a cabo las experiencias* y apuntaron que todos los profesores deberían hacerlo.
- Todos percibían como *un buen docente* a aquel que no sólo se centra en aspectos académicos sino *también en aspectos emocionales*. También consideran que son mejores los profesores que se muestran *dinámicos*, que varía sus actividades, que refuerza con ejercicios los contenidos trabajados.
- Manifestaron que *si los docentes les preguntasen directamente cómo mejorar las clases y tuviesen en cuenta su participación y opinión, podría mejorarse mucho el proceso de enseñanza aprendizaje*.

- En general manifestaron una visión poco clara de si son o no buenos estudiantes. Consideran que *podrían esforzarse más* pero que les faltaba motivación.

Nos planteamos esta investigación como un camino para llegar a una comprensión más profunda sobre lo que pasa en la realidad escolar. La experiencia nos dice que sólo por el hecho de mirarlas empiezan a cambiar las cosas. El esfuerzo que realizamos por comunicarlo y transmitirlo aclaró nuestras ideas creando en nosotros mayor consciencia. Sin embargo no todos los profesores valoraron este esfuerzo de utilidad. No forma parte de la cultura escolar en los centros de Secundaria el hecho de compartir y dialogar sobre la práctica docente. En ese sentido vivir la experiencia de investigación-acción ha supuesto para todos los implicados un ejercicio de apertura, mostrarse y dejar entrar en nuestra práctica a otros compañeros poniendo en el punto de mira de todos y del estudio en lo que hacemos y cómo lo hacemos. También ha implicado una práctica de inclusión y participación dejando que otros fueran los protagonistas, aprendiendo a acompañar, dejar espacio y escuchar de verdad. Pocas veces nos decimos cosas claras, positivas o negativas; poder escucharlo y compartirlo ha sido muy importante. Compartir responsabilidades, defender y buscar aliados para llevar a cabo las ideas propias es un aprendizaje hacia el liderazgo compartido, un camino para crecer en competencias para desarrollar una cultura de cambio sostenible.

Estas son algunas de las conclusiones que expresamos en nuestras discusiones:

- Creemos indispensable el trabajo en grupo como forma de mejorar la educación con eficacia y justicia.
- Desde la experiencia creemos que los proyectos educativos de los centros tienen que ser sensibles a necesidad de implicación, inclusión y reconocimiento de todas las personas que forman la comunidad educativa: desde los alumnos, padres, Administración, docentes.
- El optimismo es esencial, ya que es importante mantener la constancia y reinventarse una y otra vez, el proceso es largo y en todo momento es importante seguir intentando innovaciones confiando en que siempre es posible mejorar.
- Es importante comunicar nuestros aprendizajes, escribirlos, sistematizarlos para que puedan servir a otros, este es el sentido de esta tesis, comunicar y

compartir los conocimientos de nuestra práctica por si pudieran ser de utilidad.

- El esfuerzo que ha hecho este grupo sin duda aporta un valor positivo al Instituto, difícil de cuantificar, pero que sumará aprendizaje en su proceso de mejora.

7.4.2. Las familias

Para conseguir mayor participación de las familias en el Instituto desde nuestro seminario realizamos con ellos un grupo de discusión. En este momento contábamos sólo con una madre, en el AMPA. A pesar de su buenísima disposición sin duda insuficiente. Dedicamos una sesión para planificar los grupos de discusión, una actividad que es la primera vez que hacíamos, con el objetivo de obtener evidencias para la investigación. Lo llevó cabo la profesora de Pedagogía Terapéutica voluntariamente, esta iba a ser su acción, para mejorar la relación de las familias con el instituto, contamos con el asesoramiento de una colaboradora de la Universidad. Entre todos, revisamos las preguntas, las pensamos, elegimos a padres, profesores y alumnos para que resultaran grupos representativos. Decidimos también compartir con las familias los resultados del test sobre hábitos de estudio, que confirma cómo fallan, para que adquieran conciencia de por dónde hay que empezar a cambiar y ayudar a los alumnos para obtener mejores resultados académicos.

Las familias manifestaron que *les gustaba de este Instituto* que resultaba cómodo, había buena gente, sobre el profesorado que “eran majos” y el trato bueno. Además destacaban que siempre les atendían, incluso sin cita previa. Dato que resulta muy significativo de la actitud de apertura, la sensibilidad, apoyo, reconocimiento de las dificultades que el instituto en su conjunto tiene hacia las familias.

En general *la visión que tienen de sus hijos como estudiantes es ajustada a la realidad*. Las familias y madres de alumnos con mejores resultados destacaron a sus hijos como buenos estudiantes y aquellas familias cuyos hijos tienen más dificultades en el plano académico también reconocieron dichas dificultades.

En general *destacaron que la autoestima de sus hijos es buena* (excepto en un caso); *no ocurre lo mismo con las técnicas de estudio*, pues compartieron que en la mayoría de los casos sus hijos se ponen a estudiar pero pierden mucho el tiempo y no saben organizarse bien.

En cuanto a cómo contribuye este IES en la mejora de la autoestima de sus hijos, las familias destacaron que el profesorado en ocasiones podría mejorar la forma de decir las cosas a los alumnos y no regañarles delante de los demás compañeros. A este respecto demandaban más mediación, pues los conflictos mal solucionados dan lugar a peleas entre el alumnado y el empeoramiento progresivo del ambiente.

Opinaron que en general el profesorado sí se preocupaba del plano afectivo del *desarrollo de sus hijos*, y cuando han pasado una mala época en casa sí se han sentido apoyados por el IES.

En cuanto a cómo se podrían mejorar los resultados de sus hijos, las familias hacen propuestas concretas entre las que destacan: medidas que mejoren la participación de las familias en el Instituto, que puedan entrar en las aulas en ciertas actividades, participar en las salidas extraescolares y tener algún día de encuentro. Explican que en Primaria participaban mucho más en los colegios, sin embargo en Secundaria reconocen que se han alejado.

Consideraban que el profesorado puede mejorar algunos aspectos como cuidar ciertos comentarios hacia los alumnos, hacer las clases más participativas y prácticas, con contenidos más significativos y motivacionales, explicando a los alumnos para qué sirven los conocimientos. También demandaban deberes, porque según ellos llevan poco trabajo a casa (uno de nuestros problemas, no hacen los deberes). En su opinión sería bueno tener más ordenadores en las aulas y pedían que no se cambien los libros de texto ya que supone un gasto excesivo.

Tampoco ellos estaban de acuerdo con el *ranking* de centros que la Consejería establece a partir de las pruebas CDI.

Se mostraron *interesados en la creación del AMPA* en el IES cuando se les propuso y se comprometieron a asistir a una reunión antes de que acabara el curso para organizar su formación de cara a que el empezar a trabajar en el siguiente.

Destacaron muy positivamente que el profesorado trabajase en equipo y que estuvieran llevando a cabo una investigación-acción en el aula, aunque apenas la conocían y tampoco habían notado cambios significativos al respecto.

Afirmaron que la visión que se tiene del IES en el barrio es muy mala. Dijeron que Vallecas es un barrio complejo y que los vecinos nuevos no tenían prejuicios sobre nuestro instituto, pero lo justificaron diciendo que los vecinos antiguos le daban mala fama en base a los conflictos de hace años. Destacan que ahora hay menos opiniones negativas. Respecto a cómo mejorar esta visión del IES respondieron que

con el boca a boca. Todas las familias coincidieron en que sus hijos acuden muy contentos, aspecto que les tranquilizaba mucho, así como su sentimiento de que podían contar con el instituto para todo lo que necesitaban y que, siempre que lo habían requerido, tanto docentes como equipo directivo o de orientación les habían atendido muy amablemente y preocupado por ellos. *Ninguno de ellos, cambiaría a su hijo de instituto*, aun con las opiniones negativas que desde fuera pueda tener. Y cuando les pedimos que buscasen una palabra con la que definirían el IES propusieron estas: *Acogedor, cariñoso, humano y familiar*.

Las familias se mostraron abiertas a expresar sus impresiones. Se creó un clima de confianza entre ellas en el grupo de discusión. Aunque algunos padres monopolizaron algunas partes de la conversación.

D.15. *Las familias y su problemática*, sus carencias y necesidades nos hacen sentir la impotencia de no llegar, de no solucionar. Sin embargo también sabemos que somos la única oportunidad en muchos casos de tener una experiencia distinta en la que inspirarse para nuestros alumnos. Somos modelo en todo lo que hacemos o decimos, en cómo somos.

A algunas cosas no llegamos, claro. Pero opinamos que ser un ejemplo distinto ya es aportar al alumno una salida, otro modelo posible a seguir, una inspiración que quizás le haga cambiar. Todos hemos tenido profesores que nos han transmitido e inspirado con su ejemplo.

Si no hay una familia que les apoya poco podemos hacer. No les vamos a solucionar la autoestima. (Profesora de Música)

No estoy de acuerdo; en el Instituto, a veces también salen expulsados y rebotados del Sistema Educativo. "Que nuestra actitud es muy importante como modelo diferente para ellos".
(Profesora de Lengua)

Buscar el tiempo para consensuar y llegar a un proyecto educativo común. Eso no forma parte de la cultura de la escuela.

Un deseo que no pudo cumplirse fue: Conseguir familias para abrir la biblioteca todas las tardes. Nuestra biblioteca obtuvo un premio del MEC como la mejor biblioteca escolar en el curso 2008-2009, pero ahora está cerrada porque los recortes de personal no contemplan la posibilidad de bibliotecario, como en cursos anteriores, ni de profesor encargado de la biblioteca, y mucho menos el que el profesorado tengan tiempo para reunirse y organizarse en tareas extras.

7.4.3. El profesorado

Organizamos un grupo de discusión con seis docentes, tres profesoras y tres profesores, no participantes en la investigación y que se ofrecieron como voluntarios para el mismo mostrando de esta manera estar interesados en su marcha. Su visión del instituto, de los alumnos, de la propia investigación la expresaron en las opiniones que recogemos a continuación.

Todos los docentes coincidieron en que este es un centro especial en un sentido de que atiende a un alumnado con necesidades socio-educativas muy diverso y esta circunstancia tiene como resultado la necesidad de trabajar en equipo, el resultado es un buen ambiente de trabajo, en sus palabras “es un centro con alma en el que se trabaja muy a gusto”.

Como contrapartida, los profesores y profesoras destacaban que su frustración ante la situación real que hacía que no fuera posible una mayor integración de estos alumnos debido a que consideran que en nuestro instituto no hay un número suficiente de alumnado que se pudiera considerar “normalizado” que pueda convertirse en referente para los alumnos con más desfase. Por el contrario hay muchos alumnos con los mismos problemas y necesidades de compensación que no permiten su inclusión o integración, dando lugar a grupos homogéneos empobrecidos, de bajo nivel académico.

Valoraron como el aspecto más destacable de nuestro centro era el esfuerzo y los logros en la mejora de la convivencia entre profesores y entre estos y los propios alumnos.

Todos identificaron la carencia de hábitos de estudio y autonomía del alumnado como uno de los principales problemas. Para mejorar este punto mostraron cierta impotencia pues afirmaban que la respuesta estaba en la mayor tutela y atención que necesita el alumnado en horario extraescolar y para compensar la que no encontraban en sus casas, labor ante la que nos sentimos sin recursos ante las restricciones en las horas de tutorías y los recursos de apoyo extraescolares que se están llevando a cabo.

Percibían el autoconcepto de los alumnos muy bajo, opinaban que nuestros estudiantes no creen en sí mismos, no se esfuerzan ni encuentran motivación en el plano escolar. Reconocían que para este tipo de alumnos es muy importante la relación cercana y de apoyo de los profesores.

A su vez destacaban como positivo la participación de los profesores en este tipo de investigaciones prácticas aunque lo veían casi heroico ya que han aumentado las horas lectivas y cada vez cuentan con menos tiempo en su horario para implicarse en este tipo de proyectos de mejora.

Algunos de los profesores no sabían qué otros profesores estaban participando en la investigación-acción ni sabían identificar tampoco cambios o mejoras en las prácticas docentes de estos compañeros ni en los alumnos de los grupos donde las intervenciones se están llevando a cabo. Por todo ello opinaron que era muy pronto para ver resultados.

Para que este fuera su instituto ideal coincidían en que en primer lugar no deberían tener tanta incertidumbre e inquietud acerca de la matrícula para el curso siguiente, ya que cada vez reciben menos alumnos en la ESO y desde hace varios cursos cada año se reducen grupos. En segundo lugar opinaban, debería cambiar la política de escolarización para que todos los centros públicos recibieran alumnado diverso y heterogéneo y así atender a sus necesidades educativas con mayor calidad.

7.5. TRABAJO COLABORATIVO

Resulta muy interesante descubrir a lo largo de esta descripción y análisis cómo se crearon visiones compartidas, competencias y habilidades comunicativas o dialógicas paso a paso. Sin duda aprendemos a colaborar ensayando situaciones reales en las que tenemos que ponernos de acuerdo y tomar decisiones respetuosos y representativas de todos. El trabajo colaborativo es una asignatura pendiente en la mayoría de los centros. Más en los niveles de Secundaria.

7.5.1. Nuestro punto de partida: nuestra experiencia y las creencias

En general comunicarse de manera eficaz y tiene sus dificultades para comunicarnos correctamente. Es otro aprendizaje básico para poder cooperar.

A pesar de que los participantes en la investigación manifestaron que mantenían relaciones más cordiales gracias a esta experiencia, según fue avanzado el curso manifestaron que no se relacionaban ni compartían tanto como les hubiera gustado. La propia dinámica del centro volvía a limitar a cada uno en su clase, en su departamento.

Me gustaría ver más a la gente. Compartimos el tiempo del seminario pero luego en el día a día algunos profesores

prácticamente no nos vemos, no coinciden en horarios, clases, no hay tiempo para coordinarse. (Profesora Departamento de Orientación)

El momento de mayor crisis interna fue un momento clave en nuestra investigación, en nuestro aprendizaje. Los ánimos antes de las vacaciones de Navidad estaban bajos y se notaba descontento por parte de algunas personas del grupo. Se hizo necesario aclarar, insistir en la *búsqueda de lenguajes comunes*, que nos permitieran dar otra vuelta a los objetivos y compromisos. Supuso un gran esfuerzo por parte de todo el grupo para hacer posible crear una situación en la que poder hablar con claridad, confianza, sinceridad, sin juicios, desde el *reconocimiento de que todos hacemos lo que podemos* y sabemos que con nuestra mejor intención. En estos momentos de crisis, es muy importante crear un contexto positivo y desarrollar el sentido del humor.

Reflexionamos sobre cuestiones clave como que *el esfuerzo que supone este compromiso* tiene sentido si nos ayuda a dialogar y buscar objetivos o metas comunes hasta llegar a dar forma a algo más importante que se convierta en proyecto o sueño común que nos motive de verdad y es que llegamos a la conclusión de que compartir lo que pensamos hasta crear un lenguaje común, que nos llevara a ponernos de acuerdo en una meta hacia la que caminar, necesitaba por supuesto una inversión en dedicación, tiempo, confianza y compromiso, por lo que cada uno tenía que decidir lo que estaba dispuesto a poner de su parte.

Creo que nuestros problemas los tenemos que gestionar dentro del grupo. Se crean sensaciones equivocadas. Un equipo habla con claridad, si no la hay es falso. Estamos haciendo un esfuerzo no sólo para nosotros sino para el centro. (Profesor de Lengua)

No nos sentimos todo lo apoyados que nos gustaría veíamos que estábamos haciendo un esfuerzo extra para el Instituto, para todos; sin embargo sentíamos que el interés que se mostraba desde el equipo directivo o el resto de los docentes era mínimo y dentro de nuestro propio grupo el nivel de implicación, de compromiso y de esfuerzo de cada uno era diferente:

Es ideal pero estoy haciendo muy poco, yo me siento culpable, yo no sé dónde tirar. Empecé con el diario, y ya tengo pereza para seguirlo. (Profesora de Matemáticas)

Hoy me he metido en el Dropbox y todo me lleva mucho tiempo, reconozco que le dedico poco tiempo. (Profesora de Lengua)

No veo vía de escape, no sé qué hacer, tengo que cambiar mucho, no me quedan fuerzas para cambiar. (Profesora de Tecnología)

Sorprende ese “no me quedan fuerzas para cambiar”, lo decía una persona que hacía sin duda muchas cosas innovadoras en su clase. Siempre está presente esa insatisfacción por no llegar que tenemos los docentes. Agobio, cansancio, distintos niveles de implicación. Todo esto nos está influyendo a la hora de actuar y junto a la visión que nosotros mismos tenemos de nuestro papel en la investigación y también lo que esperamos de fuera.

Acabamos esta parte de la reunión con la petición al grupo de claridad, confianza, y compromiso, cada cual a su nivel. Y seguimos caminando de la manera que consideramos más positiva y que podría ayudarnos a superar estos sentimientos: enfocando la concreción de las acciones.

7.5.2. Conclusiones desde la formación en trabajo colaborativo

Los *temas de formación que consideraron prioritarios estos profesores fueron*: La evaluación formativa, el plan de trabajo, cómo implicar a los alumnos, autonomía, estudio de la competencia de aprender a aprender, el autoconcepto, cómo trabajar la corrección, cómo llevar a cabo un planteamiento procedimental positivo, cómo adaptar los objetivos. Por consenso nos decidimos por aprender sobre grupos cooperativos, porque considerábamos por lo que ya conocíamos que era una metodología que incluía el trabajo de muchos de estos aspectos.

El trabajo colaborativo, aunar esfuerzos, trabajar en equipo en general, es una necesidad, dadas las características del centro y su alumnado, del barrio, y las familias...; los docentes sabíamos que era indispensable conseguir un grupo con el que trabajar colaborativamente. Nuestra experiencia en este instituto es que cada curso se llevan a cabo distintas actividades de formación, grupos de trabajo, etc., en las que participan algunos profesores, no todos, ya que se trata de actividades voluntarias por parte del profesorado que parten y dependen de las propias iniciativas, motivaciones, afinidades, etc. Además de las actividades propiamente de formación, como son las anteriores, surgen otras iniciativas innovadoras que también se llevan a cabo: presentarse a un Certamen de Teatro, participar en proyectos de las Bibliotecas Escolares, en actividades propuestas por la Junta Municipal el Día del libro, etc. Partimos de la idea de que el trabajo en equipo y las buenas prácticas ayudan a los grupos más conflictivos y crean un clima positivo entre alumnos y docentes.

El trabajo realmente colaborativo es una tarea aún pendiente para los equipos docentes. Facilitó que reflexionáramos, definiéramos nuestros propios argumentos,

clarificáramos ideas, afianzáramos valores, cuestionáramos creencias. Nos hizo más conscientes de la realidad y de nuestra capacidad de cambiarla. Es evidente que hay que esforzarse por conseguir construir un proyecto realmente común, significativo, en el que la implicación sea lo mayor posible, en los que todos participen y se encuentren representados y reconocidos. También es la única manera de hacer un trabajo coherente; lleva más tiempo, pero a la larga consigue que cada cual se responsabilice, encuentre su grado de compromiso, su lugar en el proyecto común. Implica una inversión inicial de tiempo y esfuerzo: se trata de comprender primero y hacerse comprender después.

D.16. Si los propios profesores conocen las soluciones para sus problemas, ¿dónde está la dificultad para que las lleven a cabo? ¿Quién tiene que liderar su realización? ¿Sería más fácil si se compartieran responsabilidades?

La colaboración lleva consigo incertidumbre y requiere confianza mutua para que sea posible clarificar no sólo los aspectos formales sino también las relaciones del grupo, el compromiso, la motivación, expresar miedos, expectativas, problemas para seguir adelante.

La colaboración y el apoyo de expertos (investigadores y formadores) fue muy importante y aportó claridad a nuestra investigación, nos ayudó a decidir los focos de actuación que ya teníamos en mente, a limitar nuestras actuaciones. Nos hizo parar para retomar, desde la evidencia de lo que ya habíamos avanzado, visionar la totalidad de nuestro proceso, reajustar objetivos, metas a corto plazo.

7.5.3. Las dificultades que encontramos para trabajar colaborativamente

El nivel de compromiso fue distinto para cada uno de los docentes. De una reunión a la siguiente nos poníamos pequeñas tareas, para implementar en clase o de estudio e investigación. Para ello intentamos utilizar instrumentos de comunicación y recogida de evidencias, compartirlas a través de medios informáticos, e incluso llegamos a abrir un blog. Sin embargo estas iniciativas no resultaron útiles para las profesoras que alegaban falta de tiempo y de hábitos, y lo vivieron como un trabajo añadido. A la presión del currículum y la preparación cada cual de su materia, se unían el desánimo por las circunstancias de endurecimiento de las condiciones laborales, la inestabilidad y la incertidumbre generalizada que se vivía en este momento en la escuela. Esta actitud por parte de los participantes se repetiría a lo largo de todo el seminario, pero el ánimo de todos estuvo aún más decaído coincidiendo con el periodo de evaluaciones, en el que era evidente la

preocupación y el agobio, la carga mayor de trabajo con la corrección de exámenes y las presiones sentidas por los resultados de las evaluaciones.

También cuando estudiamos los textos recomendados por los expertos de la UAM sobre el tema del autoconcepto académico, a la mayoría de los profesores les pareció demasiado esfuerzo, encontraron muy extenso el texto que nos aportaron y manifestaban que encontraban tiempo para leerlo. Tomamos la decisión de leer todos al menos el epílogo de la publicación. Otra objeción que el profesorado expresó fue a la fecha del estudio (1992) alegando que esperaban que desde la Universidad les aportaran información más actualizada, algunos opinaron que el texto era poco concreto y hablaba de generalidades. A pesar de todo ello nos dio mucho juego para dialogar y nos permitió exponer algunas ideas propias sobre actuaciones pedagógicas, metodologías que consideramos eficaces, y cuestiones relacionadas con la buena práctica docente y que están siendo expuestas en este capítulo.

D.17. Si piensan que no tienen tiempo, que no son capaces, que debe venir alguien externo a decirles lo que tienen que hacer, realmente tienen bajas expectativas sobre sus capacidades. ¿Tienen un autoconcepto positivo? ¿Quién tiene que valorar a los docentes?

Las profesoras demostraron que sabían mucho sobre cómo mejorar su práctica docente, pero también comprobamos que no lo valoraba lo suficiente, que demandaban formación externa probada, que les diera seguridad de éxito.

Una vez más tuvimos la necesidad de compartir sentimientos que teníamos y que empezaban a bloquearnos. Había una sensación general de no aterrizar, una necesidad de concretar acciones y un cierto malestar en cuanto a lo que esperábamos de la Universidad. Algunos de los comentarios del profesorado fueron:

Creo que estoy en un error, creía que iba a recibir más, y que estaba en un punto en el que pensé “ven para acá, que te voy a decir lo que vas a hacer”; ya sé que no es así. (Profesora de Matemáticas)

Tengo la sensación de que nosotros estamos esperando de la Universidad y ellos de nosotros y no arranco. (Profesor de Lengua)

Pido que seamos realistas y trabajemos cosas concretas, vamos a aterrizar, que si causas, objetivos. (Profesora de PCPI)

De nuevo se nos planeaba la urgencia en resolver el día a día, de 'los prácticos', y el profesorado lo expresó con esta petición: *Planteamos que alguien nos ayude ¡ya!*

Se repitió constantemente la queja por la falta de tiempo para el estudio teórico. En varias ocasiones tuvimos que volver sobre el tema y aclarar algunas ideas importantes como el hecho de que el aprendizaje más relevante que obtendríamos vendría de nuestra propia práctica docente y de las iniciativas y acciones innovadoras que estábamos llevando a cabo, por lo que no había que olvidarlo sino sumarlo al que nos pudieran aportar los expertos sobre trabajo cooperativo y las lecturas y encuentros que compartimos con la Universidad. La idea de ser los docentes los que podemos aportar conocimientos de gran valía sobre educación no es una creencia generalizada. Sin duda nuestro autoconcepto docente también tiene que recuperarse de la mala imagen que la sociedad y las Administraciones le han asignado en los últimos tiempos.

D.18. Esto nos lleva a una reflexión: ¿Qué expectativas tenemos los docentes sobre nosotros mismos, nuestra capacidad de aprender de los errores, nuestra confianza en nuestra capacidad de solucionar, salir adelante? (a pesar de ser expertos en solucionar conflictos con eficacia y a diario) ¿Qué esfuerzo estamos dispuestos a hacer para dar validez a nuestras ideas y propuestas de actuación?

7.5.4. Las aportaciones desde la formación sobre la metodología de trabajo cooperativo

Esta formación respondía a nuestros intereses en cuanto a cambiar la manera de hacer las cosas. Teníamos evidencias prácticas de que cuando trabajamos en grupo la motivación de los alumnos era mayor, casi todos teníamos experiencia en el trabajo en equipo, pero también muchas dudas de cómo hacerlo de forma más sistemática. Buscábamos en esta formación resolver dudas y encontrar estrategias de trabajo para nuestras clases.

Elegimos aprender sobre trabajo cooperativo porque es una metodología que te permite trabajar en grupos heterogéneos, no sólo en lo académico sino por nacionalidades, género, edad, nacionalidad, disrupción, factores psicopedagógicos que encontramos en un grupo (Diario Investigadora)

Esta metodología ha sido probada en muchos centros docentes, está avalada por estudios internacionales y hemos encontrado una experta, que ha estado en la investigación de su aplicación para la inclusión de alumnos con altas capacidades, y actualmente la está llevando a centros donde el problema es la inclusión de

alumnado en desventaja, con buenos resultados. Sin embargo una premisa importante para el éxito de esta metodología es que se practique por la mayoría del profesorado del centro, en casi todas las asignaturas. En nuestro caso lo teníamos difícil, ya que la mayor parte de los que participaron en este seminario es seguro que no estarían en el IES el año siguiente.

Esta metodología respondía a nuestras necesidades de formación para conseguir los objetivos que perseguíamos: desarrollar los contenidos curriculares trabajando en grupo desde los parámetros que lo hace el trabajo cooperario es decir trabajando la autonomía del alumno, el aprendizaje entre iguales, enfocando la competencia de aprender a aprender y la evaluación formativa. Todo ello profundamente relacionado con el autoconcepto académico y los hábitos de trabajo y estudio, los focos de nuestras acciones de mejora en estos momentos. Recuperamos a continuación algunas de las ideas que sacamos de esta formación y que consideramos que podíamos aplicar para mejorar nuestras clases.

En la metodología de trabajo cooperativo, el alumno debe entender que tiene una doble responsabilidad: aprender contenidos curriculares que marca el profesorado y hacer entender al equipo esos aprendizajes que ha hecho él. Es decir que es responsable de él y del grupo. Se trata de sentir la responsabilidad de tener una meta común y compartida con el grupo.

Aprendimos nociones interesantes sobre el trabajo cooperativo que ya podíamos aplicar a nuestro propio trabajo como equipo de trabajo colaborativo que pretendíamos ser:

- La importancia de preparar al grupo para un trabajo realmente colaborativo implicaba ensayar previamente estrategias de diálogo, hasta conseguir un grado de homogeneidad suficiente, según el objetivo busquemos.
- Si queremos que un grupo funcione debemos ir preparándolo, estudiando cuidadosamente su evolución comenzado por trabajar por parejas para poco a poco seguir desarrollando estrategias de relación, de responsabilidad, enseñando a desempeñar diferentes roles hasta llegar al trabajo en grupo. Hacer los agrupamientos no es algo que se pueda improvisar y realizar al azar como solemos hacer.
- Descubrimos la importancia también de atender y dar respuesta a los sentimientos y necesidades de los alumnos en estas interrelaciones que

tenían lugar en la dinámica para conseguir repartir bien la carga y que funcione la cooperación.

Destacaríamos también algunas ideas de esta metodología que nos resultaron muy útiles por su relación con el desarrollo del autoconcepto académico y global así como con la creación de hábitos de trabajo y estudio.

- Para llevar a cabo el trabajo cooperativo en la clase es necesario crear grupo.
- Tomar conciencia de las necesidades asertivas que debemos tener presentes, como que los alumnos se sientan incluidos y aceptados tal y como son, con sus singularidades.

Lo que significa que nuestra respuesta ante su desmotivación y los problemas que nos plantean para tener una actitud activa de estudio debe ser algo así: “entiendo tu situación, me preocupa y he estado pensando de qué manera podemos mejorar”.

- Analizar las distintas formas de participación de nuestros alumnos, sus manifestaciones, para conseguir que haya metas compartidas por equipos o parejas, donde todos intervengan finalmente, y que esas intervenciones puedan ser valoradas y evaluadas.

Afianzamos aspectos que ya habíamos experimentado como el de que todos, profesores y alumnos, debemos llegar a tomar decisiones de hacia dónde caminamos y estar de acuerdo en las metas. Lo que significa hacer cuando sea necesario un parón en el camino, para plantearnos ¿qué cosas necesitamos como grupo? Lo que será a la larga una forma de avanzar mejor y más rápido. Esto lo podíamos aplicar a algo tan fundamental como crear las normas de clase entre todos, el grupo, desde el planteamiento de las necesidades del mismo, no es una práctica habitual en los Institutos. Lo que se suele hacer en la mayor parte de los grupos es imponerlas (“estas son las normas del Instituto”) sin consensuar, sin hacerlas propias. Reconocemos que esto lleva al desconocimiento, la desmotivación para cumplirlas. Las normas dan seguridad al grupo, y un saber cómo actuar dentro del espacio compartido; por eso tienen que ser consensuadas. Resultarán de esta manera más justas, coherentes y útiles.

- El trabajo cooperativo implica que los alumnos asuman distintos roles o funciones. Educar y apoyar en su desempeño dará lugar a trabajar la responsabilidad y el respeto mutuo.

- También implica trabajar la comunicación, posibilitando espacios en los que ellos expresen opiniones y sentimientos sobre lo que está pasando, sobre lo que estamos poniendo en marcha y cómo lo están viviendo.

Actuar según esta metodología ayuda a dar cohesión al grupo, a la resolución de los conflictos por el grupo y aumenta el nivel de confianza. Todo esto da lugar a un sentimiento de pertenencia al grupo, fundamental para motivación y autoconcepto. Este trabajo previo es fundamental. Además la teoría confirmaba que tener altas expectativas como grupo es muy motivador para las personas que lo forman.

Esta formación dio un respiro al grupo y nos hizo cambiar algunas creencias que teníamos sobre la forma de gestionar los grupos y hacer un trabajo colaborativo eficaz. Fue muy bien valorada y nos dio muchas buenas ideas para cambiar y mejorar nuestras clases. También nos planteó preocupaciones prácticas sobre cuestiones de espacio y organización de los grupos para hacerla viable que habría que cambiar, preocupaciones que reconocimos también como oportunidades de encontrar espacios comunes, desde los departamentos por ejemplo, vimos la necesidad de que una metodología de este tipo para que funcionara, tendría que ser asumida por un número significativo de docentes y formar parte del Proyecto Educativo de centro, sólo así podría mantenerse a pesar del cambio del profesorado ya que cuando llegamos a un centro donde hay una metodología en la que los compañeros confían en general es fácil asumirla. De nuevo enfocábamos la importancia de tener objetivos comunes, una meta hacia la que caminar, evidencias de que los esfuerzos se suman y avanzamos en algún sentido.

A pesar de que a estas alturas ya estábamos en el tercer trimestre y no nos podíamos planear implementarla, nos inspiró y reforzó algunas de las acciones que ya se estaban poniendo en marcha. La Profesora de Geografía e Historia, por ejemplo comentó cómo ella cada día hacía una actividad del tipo conocimientos previos y a raíz de esta formación había introducido una variante, dejar que se ayudaran entre ellos, y que eso le estaba funcionando mejor.

Los profesores cambiaron algunas de sus creencias respecto a cómo atender la diversidad de niveles, llegando a la conclusión de que con esta forma de trabajo sí era posible trabajar distintos niveles académicos a la vez en el grupo, reconocieron que era un fallo no dar mayor importancia a la cohesión del grupo clase que a las propias expectativas personales del profesorado ya que es la base de un buen funcionamiento del proceso de aprendizaje.

A través del diálogo, desde un trabajo común, en estas sesiones empezamos a consensuar ideas, llegamos a puntos comunes, cambiamos algunas creencias, nos abrimos a escuchar al otro, nos inspiramos, al compartir dudas y preocupaciones se nos hacen más livianas, creamos una cultura propia basada en la anterior, cambiante como natural. Se producen pequeños cambios, el paso parece muy lento, pero pequeños elementos, sutiles comentarios, producen cambios esperanzadores. En el fondo creo que todos sabemos que organizarse de otra manera es posible.

Finalmente éramos más conscientes de que un proceso de cambio es una tarea de años de trabajo compartido, consensuado, debe contar con un liderazgo de todos, en el sentido de personas que crean realmente en un proyecto educativo de calidad, posible, que mejore el que existe, es imprescindible y se comprometen asumiendo su parte de responsabilidad y también la importancia de tener objetivos claros para nosotros mismos como personas, para nuestra comunidad de aprendizaje y también metas comunes y compartidas con el centro.

7.6. EVALUACIÓN DE ROL QUE DESEMPEÑAMOS EN LAS DINÁMICAS GRUPALES

Uno de los aspectos que evaluamos del seminario fue precisamente cuál había sido nuestra experiencia en el trabajo en equipo. Empezamos por definir la tarea que nos habíamos propuesto y en este sentido descubrimos diferentes matices en la forma de entender el propósito que nos había ocupado. Estos datos que se exponen a continuación son de gran interés para comprender el rol que cada uno de nosotros desempeñó a lo largo de la experiencia.

En primer lugar repasamos el propósito de nuestra investigación, tal y cómo lo habíamos experimentado. La tarea fundamental que nos propusimos, nuestro objetivo prioritario al iniciar la investigación se expresaron así:

Hacer un trabajo en equipo, basado en la metodología de investigación-acción que nos permitiera llegar a pautas comunes. Investigar las dificultades del aula, en la práctica docente, conocer el entorno y sus necesidades. Detectar los problemas para encontrar soluciones que nos hicieran mejorar como centro.
(Respuestas del profesorado en la evaluación final)

A continuación autoanalizamos *el rol que habíamos desempeñado en el grupo*, siendo conscientes de, por un lado, las valencias de cada cual o qué valor de nuestra forma de ser y actuar nos había ayudado en la tarea que nos propusimos, y, por

otro, qué características personales nos impidieron avanzar más. Esta evaluación nos permitió reflexionar sobre nuestra propia evolución, lo que habíamos hecho, y dio mayor claridad a cuáles serían los siguientes pasos que queríamos dar. Haciéndonos a todos más conscientes del grado de responsabilidad y compromiso que habíamos asumido, así como de nuestros sentimientos.

La evaluación es un hecho subjetivo que depende de la visión que cada uno tiene de lo que está haciendo y de sus propios intereses, valores, compromiso. Por eso el sentido que le dimos en esta experiencia radicó en lo que nos podía suponer de ayuda para aprender más de nosotros mismos, de nuestro trabajo como docentes, del trabajo colaborativo, del proceso de investigación y en general del proceso de enseñanza y aprendizaje. A partir de reflexionar sobre el rol que cada uno había decidido desempeñar en este trabajo en equipo, pudimos profundizar más en las causas y consecuencias, en los problemas y los logros vividos y también en los valores y creencias que se ponen en juego en este proceso.

Aprendimos que un proceso de cambio es una tarea de años de trabajo compartido, consensuado, que implica un liderazgo de todos, como personas que crean y aportan sus iniciativas personales en la construcción de un proyecto educativo de calidad, posible, que mejore el que existe. Implica comprometerse asumiendo cada cual su parte de responsabilidad. Lo dijimos con estas palabras:

La autonomía, la motivación son claves; cuando me di cuenta de que debíamos dejar que ellos se responsabilizaran de tener lo necesario para empezar la clase, empecé a actuar de otra manera.

El profe que eres tiene que ver con tu historia.

No confiamos en nosotros mismos. Damos más validez a lo que nos dicen desde fuera.

Hemos aprendido mucho de T. y su experiencia.

Al principio no sabíamos qué era esto de la investigación, lo hemos tenido que ir aprendiendo, descubriendo.

Sin embargo he hecho poco, se me pasaba la semana y llegaba la reunión y no había hecho la tarea que nos habíamos propuesto.

(Intervenciones en la evaluación sobre el rol que hemos desempeñado)

La profesora más joven del grupo, reconocía que a pesar de su poca experiencia, siempre que se ha enfrentado a alumnos desmotivados, en ambientes difíciles, lo que mejor le ha funcionado *ha sido su relación de cercanía*. A pesar de ello reconoce una gran impotencia para hacerse con el grupo, y muestra su frustración

por no haber sido capaz de tomar un papel más activo y crítico en el grupo de investigación. Explicaba que sentía que se ha limitado a observar y, por otro lado, concluía declarando que no lo había podido hacerlo mejor.

He hecho de observador, paquete, parásito. Desde el primer momento, con mi clase y mis alumnos no he podido hacer casi nada, he tenido pocos resultados... Me habría gustado tener más experiencia y más conocimiento práctico, haber colaborado de una manera más activa. (Profesora de Tecnología)

El caso de la profesora de Geografía e Historia fué el contrario: cuenta con muchos años de experiencia, y por tanto muchas iniciativas probadas con sus alumnos que aunque reconoce que no las había sistematizado sabía que funcionaban. Ése es el valor que pensaba había aportado al grupo y que de hecho el todos le reconocimos y valorado mucho. El reto personal que se propuso, después de esta reflexión, fue ser más innovadora. En su opinión, una lección que te da la experiencia es que nunca acabas de saber, siempre hay que dejar abierta la puerta a lo nuevo.

Mi rol en el grupo ha sido: aportar mi experiencia, con todo lo que ello supone, todas las cosas que ya he probado en otros centros y que, aunque no las sistematice, te surgen, y junto a ello el cansancio. Me gustaría ser más innovadora, a veces soy muy clásica. Las tareas, con una práctica muy sencillita creo que sí he mejorado los resultados, comportamientos, actitudes, interés por la materia, resultados. A cambio he innovado muy poquito. (Profesora de Geografía e Historia)

La profesora de Matemáticas empezó el seminario con bastantes expectativas. Ella es definitiva en el Instituto, por eso tenía mucha ilusión en que nuestro esfuerzo tuviera una importante repercusión en el centro, y en este sentido se siente decepcionada. Reconoce ante el grupo que siempre tiene prisa, está desmotivada, y eso hace que, aunque es muy cumplidora y ha hecho todas las tareas que hemos propuesto en el seminario, no ha tenido una actitud realmente activa con el proyecto. Su intervención nos aportó una reflexión interesante sobre la proyección en el trabajo en equipo que tiene nuestra actitud. Sin duda, la intención que ponemos en nuestras acciones, condiciona sus resultados de manera que no se trata de hacer mucho sino de hacerlo con consciencia y con intención de aportar para avanzar en lugar de dejarnos llevar por el desánimo y la crítica negativa que no nos deja avanzar a nosotros ni al grupo.

Las personas que se han mantenido siempre a la espera, con muchas reservas, y no se han implicado, han influido en el grupo de forma negativa. En este sentido

podemos llegar a la conclusión de que es imprescindible que el grupo se dé el tiempo suficiente para reflexionar y que cada uno haga suya y se comprometa en mayor o menor grado, con sinceridad, con una intención única de mejora, que las personas que participan en un proyecto común sean proactivos y no se dejen llevar por el desánimo. Por eso es muy interesante hacer autoevaluaciones como esta, que nos ayudó a reflexionar sobre el proceso personal que cada uno estaba viviendo, sus aprendizajes, sus motivaciones, retos personales, etc. Que hiciéramos estas reflexiones delante del grupo es una muestra de que habíamos aprendido mucho sobre competencias de comunicación y también que, a pesar de haber vivido momentos de entusiasmo y momentos de desánimo, lo que había quedado era una actitud sincera de apoyo mutuo, la intención de comprender a los demás, un reconocimiento de que todos tenemos valores que habían ayudado y nos habían hecho poder observar nuestra realidad educativa desde distintos puntos de vista, lo que sin duda había aportado comprensión y apertura en nuestras creencias ayudándonos a cada uno a plantearnos nuestra responsabilidad personal y el sentido que damos al trabajo colaborativo.

Para la profesora de inglés, entre sus valores destacaba la constancia y el trabajo a conciencia. Admitía su falta de paciencia y su actitud negativa, ya que, reconocía, que aunque había intentado seguir el seminario en el fondo no había podido evitar partir de la base de que lo que hacía no le iba a servir para nada. Su conclusión fue que “no había obtenido resultados”.

Me falta paciencia y soy muy negativa. Yo lo experimento todo, pero parto de la base de que no va a servir para nada. Al principio tenía como expectativas aprender cosas para mejorar el resultado de los alumnos. He ido bajando las expectativas y he llegado a cosas que creo son muy mediocres; me funcionaba una cosa un día y al día siguiente no. La tarea la he cumplido, leer, practicar, enseñar, pero claro, el hándicap es que no me ha dado resultados, en conseguir que los chicos quisieran hacer una cosa distinta a lo que hacen. (Profesora de inglés)

La Profesora de PCPI también tenía pocos años de experiencia en el aula. Como aportación pensaba que su valor más importante era su capacidad de decisión. Se lanzaba enseguida a hacer cosas, sin embargo declaraba que en el fondo y en general le gustaría no ser tan impulsiva, ser capaz de parar para analizar lo que hacía. Por otro lado reconocía como positivo que esta forma de actuar, en su opinión, ponía en juego todo su bagaje personal y salía airosa gracias a su ingenio y experiencia. Sin embargo se proponía cambiar ya que pensaba era necesario

recolocar, asentar ideas, conclusiones, etc. en lugar de lo que sentía en este momento que hacía que consistía en una búsqueda del éxito desde la impaciencia y el desánimo.

La profesora de Lengua, por el contrario, declaró que su mayor valía era que creía mucho en la capacidad de cambio del alumnado y en general de la escuela. No compartía el desánimo; su interés era encontrar formas de “medir” que algunas de las actuaciones sí tienen resultados. Aprender a investigar le parecía que podía ser un camino para ello sin embargo después de la experiencia de esta investigación, aún no se sentía preparada para ello.

Expectativas que no se están cumpliendo: no he conseguido aprender a investigar, porque estoy segura de que hacemos cosas que sí dan resultado, pero no sé cómo medirlo. (Profesora de Lengua)

Esto es lógico puesto que cuando damos por finalizado el seminario, en el momento en el que expresa esta opinión aún no han sido analizados los datos y por tanto este aspecto no ha podido experimentarse.

Cada persona debe encontrar su motivación dentro del proyecto común. No se puede obligar al compromiso, ni a la motivación. Esta investigación-acción como cualquier intento de cambio que se lleve a cabo, necesitó de una actitud positiva por parte de las personas que la llevaron a cabo recondujo en la medida e que fue posible los problemas en oportunidades de aprendizaje.

Me ha gustado mucho la visión: mira, es lo que tienes, no te desesperes, es el grupo con el que vas a trabajar, es el entorno que tengo. Hasta que tú no estás en grupo no tienes esa perspectiva; te das cuenta de que en Madrid capital hay un deterioro de los alumnos que nos gustaría tener. Pero cuando alguien te dice “tienes que trabajar con lo que tienes” y hay habilidades diferentes con las que puedes trabajar... (Profesora de Tecnología)

El compromiso, va ligado a la responsabilidad personal, a los valores y las creencias que cada cual posee, con el propio proceso personal que mostramos en nuestra implicación y en cómo nos relacionamos con nuestros compañeros, con el grupo con el que trabajamos. Las circunstancias personales, las condiciones de trabajo también limitan o nos potencian nuestra motivación o nuestra implicación en la escuela. En nuestro seminario por ejemplo se ha dado el caso de varias profesoras que no estaban a gusto con su asignatura: han sido designadas a otras asignaturas por afinidad con la propia (la profesora de Música completa su horario impartiendo Educación Física y la Tecnología que imparte Plástica), por temas de organización y

recortes de personal, esto ha hecho que estuvieran más desmotivadas. Otro ejemplo de desubicación profesional es el de la profesora de Tecnología que es la primera vez que imparte esta asignatura y se lamenta de las condiciones: pocos ordenadores, obsoletos, algunos no funcionan. A esto se unía su situación laboral provisional, con lo que temía que su realidad era que ni siquiera iba a poder conocer el centro o a los chavales en un solo curso, y ya se tendría que ir a otro centro; Lo expresaba como que este curso estaba aquí pero no podía dejar de pensar en cuál será su suerte, su destino el año próximo. En estas condiciones dan lugar a mucha frustración como profesionales y también nos planteamos dilemas sobre hasta dónde llega nuestra profesionalidad con respecto a nuestra especialidad.

D.19. Es verdad que tenemos una especialidad por la que hemos accedido a la plaza que ocupamos pero por otro lado también es cierto que hay materias que son muy cercanas y que a menudo denunciemos la forma de organizar los contenidos como materias separadas cuando los alumnos aprenderían más si tuvieran una visión más global de los contenidos. ¿Podemos y/o debemos asumir esta organización de materias impuesta desde los Programas de Estudio establecidos o podemos organizarnos de otra manera?

El grupo ha servido en ocasiones de catarsis, de lugar donde desahogarnos, ha sido una oportunidad de conocernos mejor, de compartir, que nos ha hecho llevar mejor el curso. Fuera del seminario las relaciones entre las personas que lo componíamos han sido más fáciles a nivel personal y a la hora de trabajar en grupo.

Cuando trabajamos colaborativamente hay una parte de esfuerzo y trabajo personal que cada uno debe asumir hemos comprobado en esta práctica que aprendemos más cuando compartimos con un grupo y somos capaces de enlazar estas tres realidades la personal, la grupal o social y la profesional. Hemos podido corroborar también en esta experiencia, que cuanto más te implicas con el grupo y como persona más aprendes. La observación de nuestras acciones a través de nuestro diario, la recogida de notas y las posteriores reflexiones nos ha dado la posibilidad de ser más conscientes y valorar más lo que hacemos, de abandonar las falsas creencias de que debemos cada cual resolver los problemas de nuestra clase. Acercarnos a una concepción de la escuela entera vista como un todo y no como clases o grupos aislados es mucho más interesante ya que son muchos los problemas pero también son más los logros que podemos sentir como nuestros en los que inspirarnos y apoyarnos para mejorar todos.

Concluyendo podemos afirmar que en estas sesiones hemos debatido mucho sobre nuestra práctica docente: qué pensamos, qué creemos que piensan nuestros alumnos, cómo lo manifiestan, cómo damos clase, cómo nos gustaría que fueran nuestras clases, etc. Esto que debería ser una práctica habitual en los centros Educativos no lo es muchas ocasiones, a pesar de que todos hemos tenido la experiencia de que aunque implica un esfuerzo personal, estamos de acuerdo en que el trabajo colaborativo resulta de gran ayuda, motivación y aprendizaje tanto a nivel personal como académico o pedagógico. En este caso “Investigarnos” nos ha mantenido más atentos, alerta, conscientes, unidos, ilusionados. Es laborioso hacer un diagnóstico realista y es imprescindible crear una mirada común, dar coherencia y significado a la planificación, a las acciones. Nos hemos dado cuenta de la enorme importancia en el aprendizaje del autoconcepto académico. Esto es muy interesante ya que en general cuando los profesores de Secundaria nos planteamos “estudiar” nos volcamos más en el estudio de nuestras materias que en los aspectos emocionales o pedagógicos y hemos podido comprobar con esta indagación en la práctica como el autoconcepto académico, y los resultados académicos están completamente interrelacionados. Y cómo enfocarlo nos ha llevado a la necesidad de revisar otros aspectos del currículum que están también ligados: la atención a la diversidad, la compensación de conocimientos, la adaptación curricular, el uso de metodologías más inclusivas, integradoras y adaptadas a los alumnos con dificultades.

Re-unirse para mejorar el centro necesita desarrollar la capacidad de ser positivo, comprensivo, comunicativo y en cualquier caso seguir aportando y buscando modos de avanzar, asumiendo miedos e incertidumbres que forman parte de cualquier proceso de innovación. A lo largo de la experiencia, hemos pasado de una actitud pasiva, en la que esperábamos que alguien nos trajera la solución desde fuera, a asumir que la solución teníamos que encontrarla, con apoyo mejor, pero con nuestras acciones y desde nuestra intención. Asumimos la dificultad que supone volver una vez y otra a plantearnos lo que hacemos. Constatamos una vez más la necesidad de seguir buscando a la luz de las investigaciones y la experiencia y la certeza de que el profesorado tenemos que hacer un esfuerzo por confiar más en nuestros propios conocimientos desde la práctica, pedagógicos y metodológicos, cambiar nuestra actitud y plantearnos investigar como parte de nuestra formación. Sin renunciar a la formación externa y/o compartida con expertos o con otros profesores que tiene el valor de hacernos salir de la espiral en la que a veces nos encontramos en los centros docentes con más dificultades en los que es más difícil

vencer las tendencias limitadoras (crítica negativa destructiva, pesimismo, buscar culpables, no escuchar, no compartir, no aportar...). Compartir nuestra experiencia y ver otras experiencias siempre resulta interesante e inspirador. No estamos solos en esta tarea haya muchas posibilidades de compartir y muchos recursos a nuestro alcance que facilitan encontrar otras formas de enseñar y aprender más acordes con los tiempos que vivimos.

Ya sabemos que sólo tres de las profesoras de este grupo quedarán aquí el próximo curso. En este sentido no podremos hacer una proyección como grupo. Dos de ellas esperan poder seguir profundizando en metodologías cooperativas para el trabajo con los alumnos. Habría sido deseable que las conclusiones de este grupo se hubieran recogido e incorporado al proyecto educativo del centro de alguna manera. Las profesoras reconocieron que la formación sobre trabajo cooperativo podría resultar eficaz para trabajar en el centro y obtener mejores resultados de cara a próximos cursos, e implementada en un número significativo de asignaturas y cursos.

Las sesiones del seminario terminaron, el final del curso (2011-12), las evaluaciones, acapararon la atención de los docentes. Este capítulo, con este análisis sobre acciones y valores y metas compartidas ha intentado mostrar las luces y las sombras de un proceso de trabajo colaborativo con una meta común: ayudar a nuestros alumnos y a nuestra escuela. Muestra los pasos dados, buscando su sentido dentro de un proceso, sumando con humildad esta iniciativa a otras muchas. Su utilidad entendemos que consisten en mostrar la realidad tal y como la vivimos, pensamos y sentimos los docentes.

Capítulo 8.

CONCLUSIONES

“Únicamente desde la responsabilidad personal, se puede contestar a la vida”

(Víctor Frankl, 1946)

La descripción de la experiencia de investigación-acción llevada a cabo en el Instituto de Educación Secundaria Vallecas-Magerit intenta constatar y comprender la realidad de sus estudiantes, profesores, padres, de la comunidad escolar en su conjunto y en su contexto a la vez que tiene como finalidad mejorar los resultados del alumnado. Hemos configurado estas conclusiones reflexionando en profundidad en los *aspectos más relevantes* que tienen lugar cuando un centro con dificultades inicia un proceso de cambio para mejorar.

Este capítulo recoge las lecciones aprendidas desde la práctica y a la luz de la indagación teórica sobre el cambio educativo para la mejora escolar y sus factores

más determinantes así como los aprendizajes que para este grupo de profesoras y profesores ha supuesto la propia investigación acción y su aplicación.

Haremos un resumen de los resultados de esta experiencia, lo que hemos aprendido como consecuencia de nuestra vivencia de la misma y nuestra visión sobre su utilidad y aportación a la investigación y la práctica. Analizaremos también las limitaciones de esta tesis y por último las posibles líneas de investigación que podrían darle continuidad.

Nuestra escuela después de acabada esta investigación-acción sigue teniendo muchos retos pendientes. Este ha sido un intento innovador que se suma a una historia de esfuerzos con humildad e intención de contribuir a la mejora del Instituto, contribuyendo a aportar mayor conocimiento sobre sus dificultades y también sus posibilidades de mejora. La esperanza para centros como el IES Vallecas-Magerit está en que el grupo de personas que lo sustentan sigan apoyándolo y colaborando en la búsqueda y construcción de acciones hacia la escuela de calidad que nos gustaría tener.

8.1. LECCIONES APRENDIDAS

Esta experiencia de investigación en nuestra práctica educativa, nos ha hecho centrar la mirada en nuestra realidad: carencias y fortalezas, señas de identidad, valores y creencias que nos definen como comunidad educativa, en nuestra cultura. Rememorando el camino recorrido hemos podido recopilar una serie de conclusiones, lecciones que nos muestran pistas importantes para inspirarnos y orientar las estrategias a seguir si queremos hacer frente a los desafíos y transformar la realidad escolar mediante el trabajo de todos.

En líneas generales hemos aprendido que el cambio de las escuelas implica también una transformación de las personas que comparten las tareas pedagógicas y que tienen que ir buscando, mediante el trabajo compartido, los paradigmas en los que deciden enmarcar la tarea educativa, dándole sentido y significado propio, real.

El cambio tiene que producirse desde las diferentes iniciativas personales y escolares con las institucionales. En un ir y venir de unas a otras de manera que desde todas las instancias y las organizaciones entablemos un diálogo activo, de comprensión mutua, cuyo resultado sea la eficaz mejora de las escuelas y con ella de los resultados de sus estudiantes. En este sentido un camino posible puede ser el que los centros inicien sus cambios a partir de la reflexión que les lleve a tomar

conciencia de su realidad a la vez que investigan sobre sus necesidades y posibilidades, tomando decisiones conscientes hasta conseguir elaborar una propuesta propia, adaptada, posible, de criterios de naturaleza emancipadora, liberadora, que centre los esfuerzos de todos, desde el trabajo colaborativo, inteligente, desde la reflexión de la práctica y el estudio cooperativo y desde y para la conciencia y el desarrollo personal y social del que la educación es responsable.

Las administraciones tienen que escuchar haciendo posibles vías de participación. Tienen que abrirse a la comprensión de las escuelas en sus peculiaridades así como ejercer una correcta evaluación externa de sus resultados para ayudarlas a mejorar. Son muchas las acciones que se pueden emprender desde las administraciones: apoyar la formación de calidad del profesorado, proporcionar cauces para gestionar las coordinaciones entre distintos especialistas, apoyar económicamente a los centros con menos recursos personales y materiales, entre otras y en general dar respuesta a las demandas de los Equipos directivos y profesores.

Por su parte el profesorado tiene que conseguir profesionalizar su trabajo hasta lograr un grado de maestría y conocimientos óptimos. Asumir tomar la iniciativa es la respuesta lógica a su responsabilidad y la muestra de su implicación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto tendría como consecuencia el desarrollo de un cambio cultural en cuanto al liderazgo en las escuelas que haría posible un liderazgo distribuido, inclusivo y basado en las aportaciones y necesidades de todos y cada uno de los involucrados en un proceso de enseñanza y aprendizaje.

La profesionalización docente implica una actitud de indagación a lo largo de toda la vida profesional en las pedagogías de éxito, convirtiendo así la práctica escolar en una constante investigación para la mejora del aprendizaje del alumnado. Conlleva también tomar una postura positiva, activa que lleve a recuperar la confianza en la sabiduría, los talentos, el bien hacer de estudiantes y profesorado.

Los estudiantes, con nuestro apoyo, tienen que enriquecer su autoestima y conseguir tener un autoconcepto académico óptimo, adecuado a su edad y nivel madurativo para poder asumir su responsabilidad e iniciativas en lo que tiene que ser un estudio activo, creativo, crítico, significativo y emocionante en colaboración y cooperación con el contexto, la sociedad, el mundo.

Organizamos a continuación los aprendizajes que nos ha aportado esta experiencia en tres apartados relevantes: en primer lugar las conclusiones y lecciones que desde la práctica y la indagación teórica resultan clave sobre cómo llevar a cabo la

investigación-acción. A continuación los aspectos más relevantes a tener en cuenta a cerca del propio proceso de cambio y lo que esta investigación aporta sobre el papel en él de los implicados, docentes, estudiantes, familias e instituciones.

Todas estas conclusiones tienen el valor y la limitación de ser el resultado de la visión desde dentro de la experiencia, los profesores participantes son también los protagonistas y esta tesis tiene como objetivo mostrar lo más fielmente posible su voz.

8.1.1. Sobre la investigación-acción

Hemos podido comprobar en la práctica de la investigación-acción llevada a cabo en nuestro Instituto que efectivamente es una metodología útil y por otra parte muy cercana a la dinámica habitual de docentes y equipos pedagógicos en su forma de hacer el seguimiento y evolución de las actuaciones en el aula, aunque no la tenemos integrada en nuestra actuación. Realizar su seguimiento de forma más consciente, reflexiva y sistemática, nos ha mostrado también lo importante que es contar con el registro de datos, para su constatación y análisis y como resultado en la valoración sobre los resultados obtenidos. Sobre todo a la hora de tomar decisiones sobre el camino a seguir estos datos se convierten en argumentos, junto con otros criterios más subjetivos, para valorar la evolución y los logros obtenidos. Hemos comprobado que la tarea educativa encaja en la imagen cíclica de la investigación-acción ya que en la práctica entendemos que se trata de un proceso también en construcción y cambio, en el que se introducen constantes variaciones que persiguen la mejora. Nos reconocemos ahora más conscientemente actuando en un ciclo interminable de fases que se retoman una vez y otra de diagnóstico, planificación, actuación y reflexión como característica esencial del proceso educativo para los docentes en sus aulas y con el resto del equipo pedagógico. Una espiral infinita de posibilidades donde encajar innovaciones cuya finalidad es conseguir mejorar.

Por estas razones podemos concluir que la investigación-acción es una metodología de gran validez para sistematizar y crear una cultura educativa de indagación, reflexión e investigación continua que hace posible una transformación sostenible. Aporta una visión del proceso planificado: del punto por el que vamos, del camino seguido y el que queremos seguir. Por todo ello ofrece la posibilidad de ir en todo momento reajustando acciones. De nuestra vivencia al llevar a cabo esta investigación-acción destacaríamos las siguientes lecciones aprendidas:

- Existen muchos modelos de investigación-acción porque en realidad cada comunidad educativa tiene que ajustarla a sus características (priorizando sus necesidades y definiendo sus objetivos, su meta), precisamente esa es una de las ventajas de esta investigación junto con su valor para transformar. En este sentido tiene el valor de hacer posible el reconocimiento de la propia identidad con sus fortalezas debilidades desde la que partir.
- Es importante contar con que la mejora educativa es un proceso largo, que requiere tiempo para llegar a mostrar resultados importantes. Por esta razón, cuando se realiza una investigación-acción hay que tener en cuenta que el verdadero interés no está en que salga bien, es decir en “los resultados obtenidos” sino en todo lo que permite aprender a lo largo del proceso sobre la propia situación real que queremos transformar, sobre las acciones, las personas, es decir nos da la posibilidad de reajustar los diferentes factores que inciden en el proceso educativo hasta conseguir crear una cultura de eficacia que permita una adaptación sostenible de las escuelas.
- Investigar en la acción permite vivir la práctica del trabajo colaborativo. La experiencia de poder compartir la diversidad de pareceres, intereses, motivaciones, etc., supone un aprendizaje entre iguales, hace posible la inclusión, la implicación de todos, el diálogo activo, etc.
- Es una metodología transformadora y formativa desde el momento en que requiere un esfuerzo por parte de todos para argumentar y comunicar ayudando a aclarar y afianzar criterios.
- Es realmente eficaz si se completan varios ciclos, si se cierran los ciclos, sacando conclusiones y llegando a comunicar y compartir los resultados. Si se retoma y se integra como dinámica de funcionamiento el tiempo suficiente como para que puedan observarse cambios significativos. En nuestro caso no ha sido posible.

8.1.2. Sobre el proceso de cambio y docencia

Hacemos hincapié en apostar por el aprendizaje colaborativo y la reflexión personal como caminos importantes. El cambio educativo es posible si también tiene lugar una transformación en las personas que lo hacen. Partir de la revisión de los paradigmas en los que nos apoyamos: compromiso, pensamiento crítico,

solidaridad, democracia, participación, inclusión, Justicia Social y recrear valores y creencias, dará coherencia al proceso de enseñanza-aprendizaje entendido como el desarrollo integral de las personas, cuyo resultado capacitará a los estudiantes para convertirse en agentes activos del cambio social y cultural en la creación colectiva de un mundo más humanizado y humanizador.

De la misma manera vemos la necesidad de fomentar la participación de los estudiantes, su implicación. Es fundamental que la escuela se convierta en la representación de todos, valorando los aspectos particulares que cada estudiante y sus familias aportan con su presencia. Ahondar en el tema de autoconocimiento y autoestima de estudiantes es clave para conseguir su progreso como personas proactivas socialmente.

Podemos aprender de las distintas formas de afrontar el cambio, pero desde el convencimiento de que es posible, alcanzable a pesar de la complejidad que lo caracteriza. Mejorar los centros requiere profundizar en la comprensión de la cultura de las organizaciones y en el desarrollo en ellas de actitudes positivas de confianza, colaboración y aprendizaje.

En el caso de los docentes su profesionalización también significa cambiar su rol, el propio aprendizaje es la base del progreso de todos, confiar en su propia sabiduría. Capacitarse para la comunicación y la interacción. El apoyo y colaboración entre los docentes tendrá como consecuencia la necesaria desprivatización de las aulas y la práctica del trabajo en equipo como parte de la cultura escolar. Una actitud abierta hacia la innovación, comprometida, potenciará el sentido de pertenencia, la toma de iniciativas y facilitará el liderazgo compartido. En este sentido las lecciones desde la práctica las resumimos a continuación.

- Sin duda son muchas las dificultades para desarrollar un proyecto de mejora en un centro de Educación Secundaria. Implica un proceso que durará muchos años hasta poder conseguir los primeros resultados y un cambio en la cultura del centro. Cada centro lo afronta de distinta manera, dependiendo de su historia y su cultura su punto de partida será diferente. No todos los centros tienen la misma capacidad para asumir la autogestión de su proceso de cambio y mejora. Capacitarse implica crear una cultura de investigación, colaboración y profesionalización docente. Un buen punto de partida puede ser apoyarse en las propias experiencias de éxito y seguir caminando sin perder de vista la meta, superando retos. A corto plazo sucede que nos desanimamos cuando no tenemos la visión de hacia dónde

nos dirigimos y no valoramos nuestros propios logros. No conocemos la trascendencia de lo que hacemos, por lo que debemos confiar en que se trata de llevar a cabo actuaciones que consideremos coherentes y válidas para nuestros fines, basadas en intenciones altruistas humanizadoras, confiando en su repercusión. No se trata de hacer mucho sino de cómo lo hacemos, de la intención que ponemos en ello.

- La cultura de un centro, favorece los procesos de transformación si es positiva, proactiva, centrada en las soluciones, el aprendizaje. Es imprescindible confiar en la mejor versión o en las potencialidades de instituciones y personas aunque no sean visibles o incluso difíciles de imaginar. Confiar y tener altas expectativas con las personas y con la institución. Se avanza más si se parte de las lecciones aprendidas, si se implementan las experiencias de éxito.
- Crear una cultura positiva es un camino largo. Ayuda mirar los progresos, los éxitos, el camino recorrido y ajustar la meta (“un centro y una educación de calidad”) hasta hacerla propia. Ante la perspectiva de un camino sin duda largo, incierto y complejo la indagación en la práctica y el estudio colaborativo son estrategias necesarias. Junto a la creatividad y el optimismo en la búsqueda de soluciones investigando sobre estrategias que nos permitan cambiar lo que no sirve. El sentido del humor es una tarea pendiente en la docencia. Es un valor más serio de lo parece. El humor ayuda a la tolerancia, la inclusión, a dar coherencia y sentido práctico a lo que hacemos, evitando en muchas ocasiones enfrentamientos y con ellos bloqueos innecesarios.
- Los malos resultados de las pruebas externas deben convertirse en una oportunidad para repensar la escuela y plantear una evaluación de resultados que tenga en cuenta la diversidad y los procesos evolutivos de los alumnos, más allá de valoraciones cuantitativas y estadísticas. También sería más interesante que los profesores encontraran maneras de convertir los exámenes en momentos de aprendizaje, que sirvieran para aprender más, para que los alumnos, conocieran mejor sus potencialidades y limitaciones, en una constante actitud de investigación del proceso enseñanza aprendizaje.
- El cambio debe ir más allá de materias y niveles. La cuestión clave no es cambiar una forma de enseñar sino cómo gestionamos ese currículum,

cómo organizamos los recursos materiales y personales con los que contamos y las relaciones de poder en la escuela. En este sentido las evidencias apuntan hacia una docencia muy diferente a la magistral, en la que tanto profesores como alumnos aprenden compartiendo e intercambiado roles como enseñantes y aprendices.

- Propuestas de innovación para conseguir una escuela de calidad, en el sentido también de ecuanimidad son: Las Comunidades profesionales de Aprendizaje. Sólo desde el reconocimiento y la escucha activa estaremos en camino de convertirnos en una comunidad que aprende junta, lo que pasa por una potente profesionalización docente. La preocupación por realizar un dialogo y colaboración sinceros en el seminario, implicó abordar hasta hacer propias y poner en la práctica algunas competencias de trabajo colaborativo como la escucha activa, el desempeño de roles y la comunicación eficaz.
- La autoestima del profesorado también es un factor clave. La imagen que los docentes tienen de sí mismos como líderes así como sus valores y creencias dan lugar a diferentes maneras de afrontar su labor docente y su propia formación. También el reconocimiento de la dedicación que la docencia requiere por parte de la sociedad y las familias es de enorme importancia para el profesorado.
- En cuanto a la dirección de la institución es un liderazgo distribuido la mejor opción ya que permite la participación, la distribución de responsabilidades junto con la implementación de estrategias de trabajo colaborativo donde todas las aportaciones puedan encontrar lugar y sentido, siendo garantía de la sostenibilidad del proceso de mejora. Para empezar es fundamental consensuar una meta común, un fin claro, amplio, altruista, en mente, que nos ilusione y nos guíe. Ante las dificultades, la actitud personal ha de ser abierta, flexible, tolerante y con altas expectativas. Liderar para la sostenibilidad implica que todas las personas asumen parte de la responsabilidad de sacar adelante la institución como reto propio.
- Evidencias científicas y práctica educativa demuestran enseguida que la Justicia Social es responsabilidad de todos. No se puede separar

transformación social de educativa, de la personal. No se pueden separar los conflictos y decisiones personales de los sociales o educativos.

- Hay que dignificar también lo externo, convertir el espacio en metáfora de aprendizaje. Para nuestros alumnos fue muy importante a nivel de reconocimiento la vuelta al edificio principal. Eran plenamente conscientes de la mejor calidad de sus patios, biblioteca, salón de actos, etc.

8.1.3. Sobre los estudiantes

Es fundamental que los alumnos se sientan activos y participen en su aprendizaje. El aprendizaje es un proceso inacabado que sólo se hace real cuando el estudiante lo hace propio. Cada uno aprende desde sus propias características personales, conectando con su inconsciente. También aprendemos de los demás, con los demás.

Los docentes tenemos que transmitir a nuestros alumnos que hay muchas maneras de expresar y llegar a los aprendizajes, cada cual tiene que encontrar las suyas. Afianzaremos así su capacidad de autonomía, el conocimiento de sus capacidades y dificultades, ayudándoles a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Por ello es fundamental conectar con las propias motivaciones. Aprender sólo es posible si resulta emocionante, por lo que podemos acompañar a nuestros alumnos en el descubrimiento de lo que realmente les sorprende. Recordando que también es un proceso que se hace acompañado: profesores y alumnos aprendemos juntos, todos de todos, buscando múltiples posibilidades de trabajar colaborativamente.

La escuela es un lugar más donde se aprende pero el aprendizaje está en todas partes y cada uno tiene que hacerlo real. El rol de los docentes debe cambiar hasta convertirse en acompañantes en el aprendizaje de los alumnos a la vez que también actúan como aprendices de ellos y con ellos.

En la práctica hemos llegado a las siguientes conclusiones sobre el aprendizaje del alumno y su autoconcepto:

- El autoconcepto global determina el autoconcepto académico y, por tanto, el aprendizaje del estudiante. Con ello, no solo hay que ocuparse y preocuparse de su autoimagen en cuestiones académicas, también en las cuestiones sociales, personales, afectivas...
- Ayudar a los alumnos a que se conozcan, sean conscientes de sus propias capacidades y también de los aspectos que necesitan mejorar es el punto

de partida para recuperar la iniciativa personal y mejorar la autoestima y un autoconcepto académico positivo.

- Es importante contar con la implicación activa de los estudiantes en su educación. Para eso los docentes tienen que replantearse sus metodologías, cuestionarse cómo aprenden realmente sus alumnos y confiar en sus talentos.
- Debemos ver los conflictos como un proceso que nos da la oportunidad de conocernos más: a nosotros mismos, a los demás, al grupo. La convivencia es una oportunidad de aprendizaje continuo sobre todo en ambientes diversos en los que hay muchísimas posibilidades de conocer muchas realidades diferentes con la complejidad y riqueza que eso implica.
- Es fundamental llevar a cabo estrategias y metodologías inclusivas, participativas que permitan a docentes y estudiantes realizar un aprendizaje activo, significativo y por tanto motivador más adaptado a los tiempos actuales.
- Docentes y estudiantes necesitamos recuperar la confianza en nosotros mismos y en nuestros talentos.

8.2. REVISANDO HALLAZGOS

Realizar esta investigación acción nos ha llevado a la necesidad de profundizar en los aspectos más relevantes que tienen lugar cuando una institución educativa se plantea iniciar un proceso de cambio. Según esta tesis:

1. Para llevar a cabo un proceso de cambio significativo, transformador y eficaz es necesario partir de las señas de identidad propias, necesidades, fortalezas, paradigmas que sustenta la cultura escolar de cada institución, recursos, etc. de manera que personalizando el proceso se pueda hacer realidad una cultura escolar colaborativa, positiva, inclusiva, liderada por todos, consciente y coherente que haga posible su sostenibilidad en el tiempo.
2. Una vez más la práctica señala al igual que la teoría la importancia de enfocar el aprendizaje del alumno y su autoconcepto como elementos determinantes del éxito de la mejora y de la calidad educativa.
3. De la misma manera es indispensable invertir en el desarrollo de profesionalización docente a través el trabajo en equipo comprometido con la sociedad y consciente que haga posible el aprendizaje de las

organizaciones y la consecución de una cultura más solidaria que haga posible una educación de calidad para todos.

4. Hay formas de organizarse más acordes con estos planteamientos que apuntan hacia un liderazgo distribuido y sostenible.
5. Así como el cambio forma parte de la vida, lo es la tarea de repensar la Educación.

8.2.1. Es posible y necesario desarrollar una cultura favorable al Cambio

Parece imposible con la actual organización de la Educación Secundaria desarrollar un proyecto educativo en un Instituto público como el nuestro. Nuestra experiencia es una muestra de ello. El Instituto de Educación Secundaria Vallecas-Magerit es también de Educación Profesional, con un alumnado integrado por un porcentaje alto de población gitana e inmigrantes, no puede contar con una plantilla ni siquiera medianamente estable, más de la mitad del profesorado son interinos. La mayor parte de los esfuerzos se invierten en solventar problema de disciplina, mediación, absentismo escolar, abandono.

A pesar de ello todos los años el profesorado hace proyectos de formación e intentos de transformar y mejorar el centro que varían con el paso de los docentes, su sensibilidad, sus intereses, etc. Las reuniones del seminario para llevar a cabo la investigación-acción nos han ayudado a exponer y compartir un malestar común, a debatir sobre nuestras creencias educativas, conocer otras opciones desde los testimonios y la experiencia personal de los compañeros, llegar a consensos y aprendizajes hasta plantearnos posibles cambios para mejorar nuestra escuela.

- 1) *El reconocimiento de la dedicación que la docencia requiere por parte de la sociedad y las familias es de enorme importancia para los docentes.*

La imagen de la política de mejora educativa ofrece a menudo en una serie de retratos más o menos sesgados sobre las deficiencias y fallos del profesorado que no llegan a cubrir las expectativas y demandas que los expertos externos, reformadores ajenos a la realidad del aula, las familias o la sociedad en general tiene sobre la escuela. El profesorado se esfuerzan cada día por salir al paso de este mundo cambiante. Sin embargo a base de ser ninguneados y desempoderados por unos y otros nos encontramos en este momento con una actitud de innovación, el profesorado no se atreven a hablar con claridad, menos a compartir y confiar en los logros que han obtenido, la mayoría de la veces en solitario, con enormes

dificultades casi siempre, peleándose con la organización e incluso con la dirección del centro, introducen interesantes innovaciones en su práctica diaria.

Se trata de aunar esfuerzos y conseguir reformas educativas sostenibles, para ello todos los participantes deben sentirse representados. Las propuestas de la Administración deben incluir la opinión del profesorado y alumnos, de los expertos en educación, pedagogos y conocedores de experiencias de éxito escolar. Los proyectos educativos deben ser útiles, ir paralelos a los cambios culturales y sociales y a la vez tienen que basarse en principios éticos, de Justicia Social y humanizadores como el reconocimiento de las personas y su valía, inclusión y participación, compensar las desigualdades.

Con esta experiencia, en la que un grupo de profesores trabaja con una meta común que consiste en introducir cambios en sus clases con el fin de mejorar los resultados de sus alumnos, buscar soluciones a problemas concretos, implica confiar en el ingenio y maestría de cada cual en su asignatura, compartir y aprender unos de otros haciendo realidad esa desprivatización de las aulas que prescriben como elemento facilitador de la mejora escolar. Hemos conseguido el reconocimiento y la escucha activa de otros colegas. Grandes logros que nos ponen en camino de convertirnos en una comunidad profesional de aprendizaje.

Nuestros debates sobre la escuela necesaria nos llevan a plantear la inutilidad de una escuela que se basa sólo en la transmisión de conocimientos, no corresponde con la realidad. El Bachillerato se convierte en un ensayo de la Universidad y la ESO en un ensayo del Bachillerato. Unos por otros dan lugar a una forma de trabajar con los alumnos en la que el profesorado acaba reproduciendo lo que ellos han vivido como alumnos. En nuestro seminario hemos reflexionado sobre estas cuestiones y hemos llegado a la conclusión de que *es importante contemplar nuevas las nuevas metodologías que se denominan activas* porque requieren un papel participativo funcional y significativo del aprendizaje por parte de los aprendices y los enseñantes, de creación, investigación y conexión de conocimientos así como la puesta en práctica de las competencias personales y ello incide en la autoestima.

Por esta razón, entre nuestras acciones, hemos organizado sesiones de formación sobre trabajo cooperativo y algunos profesores reconocen que sus alumnos están más motivados cuando trabaja por ejemplo sobre un proyecto interdisciplinar que requiere poner en juego diferentes competencias y permiten la participación y la interrelación de los estudiantes. Otros profesores han apostado por seguir practicando metodologías como los grupos interactivos o dinámicas de organización

como la asamblea. En este sentido también los docentes sentimos que asignaturas como la música, la plástica, el teatro cada vez ocupen menos espacio en los programas educativos ya que en la práctica sabemos que hacen más fácil la interdisciplinariedad y van mucho más allá de los contenidos propios ayudando por ejemplo a mejorar la convivencia, al autoconocimiento y resolución de conflictos.

- 2) Los malos resultados de las pruebas externas, y los dilemas que se nos plantean sobre su utilidad, pueden convertirse en una oportunidad para repensar la escuela y plantearnos una transformación integral más allá de valoraciones cuantitativas y estadísticas.*

Esta cuestión es complicada: por un lado estas evaluaciones son para los centros con problemas un hándicap que nos estigmatiza. Sin embargo encontramos mejores resultados en otros centros y zonas en desventaja como la nuestra, lo que demuestra que en esos casos se están tomando medidas con éxito, realizando acciones que sí dan resultado. Por lo tanto existe otra manera de interpretar los resultados externos que es realizar una indagación a conciencia sobre lo pasando en nuestro centro para tener peores resultados, llegando a la conclusión de la complejidad de la respuesta y de los numerosos factores que entran en juego. Descubrimos que es un fenómeno multifactorial, influyen el profesorado, los alumnos, el entorno, las circunstancias, los acontecimientos sociales, políticos, económicos que tienen lugar en este año, en la comunidad de Madrid, en nuestro barrio, a lo que hay que añadir la importancia de la postura que cada persona implicada en este proceso toma al respecto ya que sin duda todos tenemos nuestra parte de responsabilidad. Sin duda los resultados no son el objetivo sino la mejora de la escuela en profundidad, lo que cualquier propuesta para mejorar la escuela debe ir más allá de la obtención de buenos resultados en las pruebas externas.

- 3) La cuestión clave es cambiar la forma de organizarnos. Tender hacia un liderazgo distribuido, que permita la participación, la distribución de responsabilidades junto con la implementación de estrategias de trabajo colaborativo inclusivo, donde no se excluya a nadie y se llegue a consenso sobre los planteamientos aseguraría la sostenibilidad del proceso de mejora.*

Sobre el equipo directivo de nuestro Instituto constatamos que tiene una calidad humana excelente, asume el liderazgo de un centro que podemos considerar a la deriva, una tarea que no hay otras personas del Claustro de profesores que quieran asumir por su especial dificultad. Mantienen una dedicación, actitud de escucha y

apertura excelente. De Lucha constante con la falta de comprensión y apoyo administrativo, de resistencia. Sin embargo este Equipo no consigue un grado de implicación de sus docentes suficiente sino muy desigual, debido como hemos comprobado razones de inestabilidad y condiciones laborales duras que desaniman e incluso no facilitan la creación de momentos de intercambio y puesta en común. Conseguir un grupo de profesores que asumiera de forma colaborativa el liderazgo, distribuyendo responsabilidades, poder contar con una implicación mayor por parte de todos, conseguir que esta escuela fuera concebida como propia por cada uno de los que la viven sería la situación deseable para éste y otros centros que conocemos en concreto en esta zona. Es muy importante *el reconocimiento de todas las personas, de todos los esfuerzos.*

Que cada cual desde su sitio y desde sus señas de identidad se sienta parte y artífice de la organización educativa. Cuando estamos más implicados, comprendemos más y somos más tolerantes. El reconocimiento y el mirar a todas las personas es esencial si queremos hacerlas participativas y motivarlas a aprender. Lo hemos visto cuando los alumnos reconocen que el profesorado que participan en esta experiencia hace un esfuerzo extra y están pendientes de ellos. El profesorado se desanima por las dificultades que encuentran para hacer llegar a los demás profesores su trabajo. Fomentar formas de compartir y aunar esfuerzos nos ha hecho sentirnos mejor.

4) No se puede separar transformación social de educativa, de personal. No se pueden separar conflictos personales de sociales.

Ante la resolución de un conflicto, al dialogar y sólo con el intento de buscar soluciones conjuntamente aprendemos sobre de habilidades sociales. A la vez que cambias cosas de fuera, se producen cambios personales. Cualquier conflicto está rodeado de mucha complejidad. Todos tenemos nuestras razones para actuar de determinada manera, por eso tenemos unos deseos. “Yo sabía que eso iba a pasar”.

5) La transformación de las personas va unida a la transformación de la comunidad y de la sociedad, por eso existe una relación entre las señas de identidad de una escuela y su grado de escuela justa, y una relación directa entre escuela justa y de calidad.

Es imprescindible confiar en la mejor versión o en las potencialidades de instituciones y personas aunque no sean visibles o difíciles de imaginar incluso.

Confiar en las personas, tener altas expectativas con las personas y también con la institución.

Este Instituto cuenta con un profesorado diverso como es natural, con distintos puntos de vista, intereses diferentes, todos ellos valiosos y difíciles de compartir, distinto grado de implicación y conciencia social, educativa, pedagógica, etc. Todo ello se traduce en diferentes formas de enseñar. Como la mayoría del profesorado de Educación Secundaria, los de nuestro centro también imparten sus asignaturas en solitario en la mayoría de los casos, sin conexión alguna con las demás. No todos, algunos (sobre todo los maestros que tienen más cultura colaborativa) proponen trabajar las asignaturas interdisciplinariamente y de una manera más práctica en modalidades por ejemplo de taller o proyectos relacionando los contenidos de una manera más significativa y práctica. Esto no lo comparte la mayoría que considera que esta forma de trabajar atenta contra el orden y la seriedad, por lo que apuestan por el discurso impartido por el profesorado que sigue el libro de texto, del que el alumno toma apuntes, memoriza y se examina. El tiempo contemplado para la coordinación por nuestro Sistema Educativo en el horario del profesorado es mínimo, no lo permite. Esta metodología de trabajo que es la norma, poco tiene que ver con la era de la comunicación y la tecnología, con la forma de aprender de los alumnos y por tanto con la motivación. Tampoco las aulas de informática ofrecen la calidad necesaria para que trabaje toda una clase. Ayudar a mejorar los resultados implica defender una serie de condiciones que permitan el cambio metodológico, la coordinación, que contemple el aprendizaje por competencia, de conexión a los conocimientos de las distintas materias entendiendo que todos los conocimientos están relacionados.

6) La cultura favorece si es positiva, proactiva, sí parte de sus los éxitos.

El profesorado deben ser positivos, proactivos, valorar los pequeños logros, confiar en las aportaciones de sus compañeros, en el trabajo colaborativo, en ellos mismos como verdaderos especialistas. Luego cada cual debe encontrar su sitio, su misión, su motivación, desde sus creencias y valores, desde la honradez personal lo que quiere y sabe puede aportar al fin común que es llegar a esa meta que es lo que nos gustaría tener en lugar de lo que tenemos.

8.2.2. El foco debe ponerse en el aprendizaje del alumno y su autoconcepto

7) Sobre alumnos-autoestima llegamos a la conclusión de la importancia de ayudar a los alumnos a que se conozcan, siendo conscientes de sus propias

capacidades y también de los aspectos que necesita mejorar es el punto de partida para recuperar la iniciativa personal y mejorar la autoestima y el un autoconcepto académico positivo.

Los problemas de conducta se presentan como una forma de compensar limitaciones. Se desencadenan por falta de habilidades sociales, de comunicación, baja tolerancia a

La frustración, dificultades emocionales. Nuestras respuestas a veces se deben a aprendizajes previos negativos, no saber controlar nuestras emociones, una percepción de la realidad distorsionada por cualquier causa física, emocional, cultural, etc. Por eso hemos llegado a las siguientes conclusiones que de actuaciones que debemos llevar a cabo cuando damos clase:

Es fundamental enseñar habilidades sociales de forma explícita., apoyo conductual positivo, mediación en conflictos,) forme parte de los aprendizajes que se dan en la escuela, no como algo aparte sino integrados en la dinámica del proceso educativo. Estas habilidades junto con las de comunicación y las estrategias ejecutivas o hábitos de trabajo son la base para una mejor adaptación al entorno académico, mejor comunicación con sus iguales y con los adultos y el éxito académico.

También es determinante conseguir experiencias positivas, de éxito académico que suban autoestima y el autoconcepto como estudiantes realimentando así la motivación para asumir retos educativos. Aunque se creó un interesante debate sobre este aspecto acabamos buscando actuaciones que impulsaran esa valoración propia y de la comunidad de los éxitos pequeños o mayores. Se llevó a cabo un registro en algunas clases de los avances personales y también se propuso por ejemplo hacer un acto para entregar los diplomas de la ESO que nunca se ha hecho en este centro.

Finalmente es fundamental *mirar a los alumnos no por lo que son sino por lo que pueden llegar a ser.*

8) El aprendizaje se produce del estudiante al docente y al revés también.

La cuestión es ¿Qué podemos hacer para que las escuelas mejoren haciendo posible el aprendizaje de los alumnos, del profesorado con ellos, creando *capital profesional*? En este sentido hemos encontrado los referentes a seguir en *Las buenas prácticas docentes*, que consiguen una enseñanza competente y efectiva, se articulan en la escuela desde la esperanza y el optimismo consciente y preocupado del profesorado, capaces de creer en la naturaleza humana y sus potencialidades y

por tanto de impulsar a sus alumnos a los mejores resultados y por otro lado capaces de comprometerse y responsabilizarse del bienestar y el aprendizaje de sus alumnos.

En nuestro seminario, que ha sido una comunidad profesional de aprendizaje hemos apostado por metodologías como las asambleas, comunidades de aprendizaje, trabajo por proyectos interdisciplinares. De hecho los grupos interactivos, práctica metodológica que integra personas del contexto como factores educativos en la escuela se practica por algunos de los miembros de este grupo, así como el profesorado son conscientes que las necesidad de ser sensibles y mejorar el autoconcepto académico de los alumnos junto con sus competencias para el estudio.

9) *Tener en cuenta cómo aprenden más nuestros alumnos y la necesidad de que se conviertan en estudiantes activos, creativos e investigadores.*

Hemos llegado a la conclusión de que a nuestros alumnos, que tienen muchas dificultades para motivarse hacia las tareas académicas, les resulta muy atractivo y les movilizan hacia el estudio cuando les proponemos hacer tareas nuevas, diferentes. Al profesorado les ocurre algo parecido: también les sirve de aliciente *participar en experiencias innovadoras*, unir sus esfuerzos, en propuestas que suponen un reto. Es más complicado estar siempre “inventando” pero

Cuando hablamos de los demás, lo hacemos de nosotros mismos. Una profesora se pasó toda las sesiones del seminario repitiendo que ella tenía que conseguir que sus alumnos escucharan, para eso su estrategia era decírselo cada día, cuando los demás le sugerimos que probara otra estrategia no nos escuchaba y volvía repetir: *yo lo que quiero es que me escuchen, y ya lo he intentado todo: se lo he repetido hasta la saciedad*. Los alumnos quieren sin duda quieren aprender, ser buenos estudiantes aunque sus manifestaciones se empeñen en decir lo contrario. *Comprenderles implica aprender a desarrollar una escucha activa pro parte de todos*, escuchar es de vital importancia. En muchas ocasiones ellos nos están diciendo: “eso no funciona” y ahí entra nuestro reto para encontrar otras estrategias, hasta encontrar la que sí nos funciona. En muchas ocasiones lo sabemos, todos tenemos experiencias de éxito, compartirlas nos hace tener una visión más amplia y completa que aúna las propias, las de los compañeros, las de todos. Desarrollar la creatividad, el pensamiento crítico va unido a la práctica de la autoestima y la confianza en nuestras propias capacidades.

8.2.3. Es importante invertir en el desarrollo del aprendizaje colaborativo de las organizaciones y la profesionalización docente

Ante la perspectiva de un camino sin duda largo, incierto y complejo los docentes debemos mentalizarnos para mejorar nuestra formación, colaborar en una intención única para mejorar la educación que haga posible un mundo más justo.

10) Aprender a colaborar, cooperar, capacita para asumir el cambio, una tarea que forma parte del proceso.

Los expertos recomiendan que antes intentar poner en marcha un proyecto de cambio se tenga en cuenta el hecho de que es necesario que el centro tenga unas condiciones mínimas para poder llevarlo a cabo. En muchos casos, como en el nuestro, estas “condiciones” hay que seguir creándolas, no se dan en todos en general pero hay algunas personas que están más cerca de ellas e incluso las promueven desde su forma de actuar. Es un aprendizaje que tiene que ver con trabajar en equipo, adquirir un grado de compromiso con la escuela, la sociedad, las personas, hasta aspectos prácticos como aprender competencias de aprendizaje en red. En nuestro caso, no hay más remedio que seguir asumir la necesidad de seguir capacitándonos.

Podemos afirmar desde nuestra experiencia que no partir de unos mínimos sin duda implicará mayor esfuerzo pero no es imposible seguir avanzando. No llegamos a los resultados que nos gustaría a pesar de los esfuerzos entre otros condicionantes ya expuestos porque nos falta crear metas compartidas por la mayoría de la comunidad, encontrar la manera de dar continuidad a los pequeños éxitos con el inconveniente de que por la dinámica de nuestro centro las personas que los consiguen no pueden permanecer. De ahí la importancia de llevar a cabo una labor colaborativa, buscar cauces de comunicación y decisión conjunta y dinámicas de funcionamiento democráticas donde todos puedan participar y se sientan parte de, será la única manera de ir sumando y haciendo de todos y para todos los logros del día a día.

11) Es fundamental tener una meta común, un fin claro, amplio, altruista, en mente, que nos ilusione y nos guíe.

En un grupo cada cual tiene sus razones para hacer esto o aquello, que definen su forma de ser, su comportamiento, y todo ello debe mirarse por el sistema, reconocerse. Después de superada la tarea titánica del curso en las condiciones tan duras, nos queda la sensación de no haber resuelto, perdemos la perspectiva de

todo lo que hemos hecho porque no tenemos una ruta clara, una planificación, un proyecto compartido, creado entre todos, explicitado, transparente para toda la comunidad escolar.

12) La actitud personal tiene que ser abierta, flexible, con altas expectativas.

No es sin embargo necesario que todas las personas tengan iniciativas innovadoras. De hecho el entusiasmo de unas cuantas personas puede servir como motivación para todos. Y la riqueza consiste en que cada uno desde la coherencia con su forma de ser, formación, etc. Desarrolle su propia versión de la innovación.

Altas expectativa que trascienda los objetivos educativos descontextualizados y atienda a la interrelación entre todos los ámbitos de la vida humana, la importancia de ser solidario con la humanidad. Todos los esfuerzos unidos no tienen sentido las reformas desde las Administraciones sin las aportaciones y la conexión con las innovaciones desde las escuelas.

13) Hay que dignificar también lo externo, el espacio metáfora de aprendizaje.

Los espacios, las clases, la organización del aula, su armonía, su utilidad, la forma de colocar las sillas... Para conseguir una educación de calidad. Los espacios son metáfora, símbolo de aprendizaje. Tenemos que enseñar con imaginación, empeño, valentía, como siempre, elevando nuestras miras, empeño, cohesionando conocimientos e intereses de nuestros alumnos y de una forma diferente a como hemos aprendido, eso requiere invertir en formación, y crecimiento del profesorado y recursos materiales, no escatimar en capital de tiempo y dinero. Creatividad, confianza y recursos.

14) Cuando se realiza una investigación-acción el interés no está en que salga bien, es decir en "los resultados obtenidos" sino en todo lo que se ha aprendido a lo largo del proceso.

Después de la experiencia vivida, podemos afirmar una vez más, que una investigación-acción, en la que se implica un grupo de profesores, debe abordarse desde el optimismo, el diálogo, desde la convicción de que transformar, normalmente es un proceso lento, que requiere constancia, paciencia. Por lo que hay que evitar ansiedad por conseguir resultados. Esto no se acaba nunca, ya que afortunadamente, por el interés que supone a nivel personal siempre el reto es innovar para aprender y aprender para transformar lo necesario.

En nuestro caso el objetivo final era mejorar los resultados académicos de nuestros alumnos, indagando en las causas descubrimos que para ello debíamos mejorar su autoconcepto académico, su autoestima, sus hábitos de estudio, sin embargo al evaluar la experiencia somos conscientes de siempre hay que hacer valoraciones relativas sobre los resultados, nos hemos planteado objetivos ambiciosos que necesitan más tiempo para desarrollarse. Las circunstancias laborales nos impedirán continuar con esta tarea, con estos alumnos en concreto. Sin duda podemos afirmar que ahora todos somos un poco más sensibles y nuestra actitud sin duda será algo diferente al enfrentarnos con nuevos grupos ya que también valoramos que esta investigación nos ha servido para ser más conscientes de lo que hacemos en el aula, de nuestra intención y sus consecuencias. Hemos aprendido a ampliar en algún sentido nuestra mirada, somos más sensibles sobre la importancia de implicar a los alumnos desde el primer momento, de empoderarlos, confiar en su sabiduría y sus aportaciones. Confiamos más en la propia sabiduría con respecto a cómo dar clase y la importancia de la colaboración. Todos hemos aprendido.

15) El trabajo colaborativo hay que practicarlo creando muchas experiencias para poder compartir la diversidad de argumentos, intereses, motivaciones, etc.

Debemos confiar en otro tipo de valoraciones (en nuestro caso a pesar de que el test sobre la autoestima de los alumnos nos demuestra que han mejorado, pero nos cuesta admitirlo (“no tengo ese sentimiento, me gustaría creerlo” es el comentario de una profesora al saber los resultados).

Trabajar colaborativamente es todo un aprendizaje: *ha sido” lo mejor” lo más enriquecedor, de lo que más hemos aprendido.* Somos más conscientes de la necesidad de poner atención, de escuchar activamente a raíz de hacer el esfuerzo por recopilar datos. Trabajar aportando y abriéndote a otras iniciativas es una opción de trabajo que aporta muchas ventajas y que requiere un esfuerzo consciente. Construir visiones compartidas sobre los problemas de la escuela, tomar decisiones consensuadas en las que exista un margen suficiente como para que sean representativas de todas las necesidades, e inquietudes es la manera más motivadora y lógica de planificar la actividad escolar.

Por eso son más interesantes los grupos heterogéneos, donde hay un grado de desacuerdo no tan enfrentado como para que no pueda haber diálogo y sí tan diverso como para que surja la necesidad de argumentar, defender opiniones, plantear necesidades, tender puentes comunes de ayuda mutua, crear objetivos y metas compartidas. Es normal que vayamos lentos, que haya gente reticente.

Los profesorados jóvenes, inexpertos aportan entusiasmo fortaleza y una mirada menos contaminada. Es cierto que en la mayoría de los casos se acaban encontrando con las clases más conflictivas, con las que el profesorado con más experiencia decide no elegir, pero no siempre es algo negativo para el centro y los alumnos. La realidad siempre es más compleja que la teoría. Así algunos profesores noveles, jóvenes con poca experiencia (como lo fui yo en su día, también lo digo por mi propia experiencia) llegan con muchas ganas de aprender, son más empáticos y cercanos con los alumnos que sin duda se identifican más con ellos dándoles más oportunidades de escucha. En muchas ocasiones es su propio ejemplo actuando, mostrando sus valores y creencias lo que más llega a los alumnos sobre todo a los adolescentes. Por otro lado, y en este momento, los docentes jóvenes saben más sobre tecnología lo que resulta de vital importancia, salvando esa brecha digital entre generaciones muy significativa en la Secundaria. En este grupo de investigación contamos con tres profesoras muy jóvenes, con poca experiencia docente y que aportaron al grupo ganas de aprender, escucha sincera y valor a la experiencia del profesorado con más experiencia, reconocimiento de su labor y también comprensión por su cansancio. Como siempre creo que no hay reglas y hay que llegar más allá de la crítica razonable y contemplar muchos puntos de vista, y aun así seguir preguntándose y admitiendo la importancia de contemplar el sentido de los acontecimientos, las actuaciones, etc. dentro de un contexto, de una cultura, de un momento concreto del proceso, sea el que sea.

16) Necesitamos adquirir competencias de comunicación para afrontar el trabajo colaborativo: la mejor manera en la práctica. Ser competentes comunicadores.

La preocupación por realizar un dialogo y colaboración sinceros en el seminario, nos hizo abordar para hacer nuestras estrategias de colaboración, poniéndolas en práctica.

Es fundamental *crear un buen clima*. Todos necesitamos apoyo, sentir que tenemos un lugar (reconocimiento) y se nos tiene en cuenta, que podemos aportar y ser útiles, a la vez que recibir la ayuda de los demás y hacer más llevaderas las dificultades. Nos hemos sentido queridos, valorados, implicados, protagonistas y creativos en el proceso de reflejar en voz alta o por escrito los sentimientos y las necesidades, o bien sólo las necesidades, que oímos o intuimos que puede tener el otro, las personas con las que compartimos la tarea de enseñar o las instituciones.

Se trataría de desarrollar en nosotros *la actitud de comprender primero*, y a continuación desarrollar la capacidad de comunicar con la intención de hacerse comprender. Para ello tenemos que practicar el ponernos en la piel del otro. Ampliar la mirada hasta llegar primero a tener una idea de cómo los demás, los alumnos, profesores, padres, administradores, comprenden el problema, el entorno.

- Desde la confianza hay que aprender a decir las cosas que quieres con claridad y la mayor exactitud posible.
- Desarrollar un actitud proactiva , lo que significa hacer siempre lo que se pueda
- Sin duda es necesario hacer una planificación clara como conjunto de personas que está en un mismo proceso, que permita que todos nos organicemos y dentro cada cual de nuestro rol poniendo en práctica mejorando nuestra -función ejecutiva.

También se trata de ir *incorporando* en nuestra forma de relacionarnos con la comunidad educativa *estrategias que favor en la comunicación* atenta, consciente, y por tanto la empatía en nuestra propia dinámica de seminario como por ejemplo:

- Escuchar en silencio
- Parafrasear o repetir las palabras del otro sin juzgar y de forma positiva. O reformular sin buscar respuestas.
- Hacer preguntas centrándonos en las observaciones, sentimientos, necesidades y peticiones. Evitando sonsacar, dejando tiempo para pensar y para responder.

17) Los conflictos deben verse como parte del proceso educativo, podemos elegir cambiar la actitud ante ello, y plantearlos como desafíos, oportunidades de conocernos más: a nosotros mismos, a los demás, al grupo.

Esto es posible si en lugar de intentar evitarlos implementando normas, creando leyes los exploramos nos beneficiaremos de su poder de transformación, de la oportunidad de mejorar las relaciones que implica la resolución del conflicto en sí mismo, para eso debemos tener una mente abierta no sólo a mis propias creencias y valores sino a lo que vaya aportando el resto de los componentes del grupo cada cual con su idiosincrasia. *El conflicto también es una relación con uno mismo*, en el sentido de que tomar decisiones puede hacerme sentir incómodo al entrar en

conflicto conmigo mismo. Es ideal trabajar los conflictos que surgen en el grupo a nivel colectivo, dentro del grupo como algo sistémico. En general no es fácil llegar a la solución de un conflicto pero se aprende mucho sobre estrategias de comunicación y empatía en ese proceso de diálogo y expresión de pensamientos y sentimientos que conlleva intentarlo. (Boal, 1985)

18) El valor del reconocimiento de la propia identidad con sus fortalezas debilidades desde la que partir pasa por esta tarea de escribir .

Poner palabras a los acontecimientos, interpretarlos intentando no distorsionarlos demasiado, sabiendo que vemos y señalamos cada uno lo que lleva dentro. Difícil, comprometido, porque de alguna manera al hacerlo te expones en lo que eres y lo llevas dentro. Un reto difícil, comprometido y necesario. Difícilmente podremos conquistar nuestro merecido prestigio como docentes si no somos capaces de argumentar y defender porqué y para qué hacemos lo que hacemos. Difícil, comprometido, necesario y apasionante. A medida que estas conclusiones van tomando forma, esperamos que se haga realidad la posibilidad de que lleguen a otros docentes y entre todos contribuir a que escuela se explique desde dentro y reivindique y persiga desde las palabras y los hechos hasta lograr los grandes ideales de la humanidad o las mejores y las más justas expectativas para el mundo educativo.

19) Crear una cultura positiva significa mirar los progresos, los éxitos. Reconocerlos por parte de la Comunidad y realizar un esfuerzo conjunto por darles continuidad, implementarlos, de manera que vayamos acumulando buenas sensaciones y una mejor imagen de las personas que forman la comunidad.

La celebración de los logros no formaba parte de la cultura de nuestro Instituto. En el seminario llegamos a la conclusión de su importancia en el desarrollo del autoconcepto académico de los alumnos y de la propia institución.

Al final del curso se organizó en el centro un sencillo acto de entrega diplomas a los alumnos que acaban la Secundaria 4º, era la primera vez que se hacía y a raíz de la propuesta de nuestro grupo de animar al centro en general a mirar los éxitos de sus alumnos. En este acto estaban los alumnos que habían comenzado con algunos de nosotros hacía cuatro años en Primero de la ESO. Del grupo de veinticinco habían acabado la Secundaria siete, pero con magníficos resultados. Faltó al acto una alumna también brillante, cuyas notas eran tan altas que podría haber pedido el

premio para los mejores expedientes en la ESO, no podrá porque ha regresado a su país (Ecuador), con sus padres como consecuencia de la crisis y la falta de trabajo. Se le hizo un reconocimiento. El resto de los alumnos no todos han abandonado, algunos han repetido, se han cambiado de centro, están en otras modalidades educativas adaptadas a alumnos con dificultades. Resultan muy emotivas las palabras a los recuerdos de estos años por parte de los alumnos y también de su tutora. Aunque no estén todos creo que es un triunfo para todos.

20) Los profesores y profesoras deberíamos convertir la docencia en investigación. Replanteándonos la pedagogía, actualizándonos para acomodar la educación a las nuevas formas de vida, como en el resto de los ámbitos.

Investigar como docente la propia práctica docente es sumamente interesante, te permite descubrir muchos matices que no ves o no aprecias lo suficiente en la dinámica del trabajo diario. Transformar las escuelas requiere una actitud investigadora, en constante búsqueda pedagógica. Materializar los resultados de esta tesis como un resumen de conclusiones ha sido un trabajo duro y también emocionalmente que nos ha hecho en primer lugar sentir la necesidad de confiar en nosotros, reconocer nuestra experiencia y con ello dar validez a nuestros conocimientos como expertos en la docencia, a los aprendizajes desde la práctica, propios y de los demás compañeros, mirándolos desde una óptica de estudio, nueva para nosotros, descubriéndolos como imprescindibles para completar el conocimiento dentro de la complejidad que implica acercarnos a la verdad. A la vez hemos sentido (unos más que otros, claro está) también la necesidad de completar este conocimiento práctico con otros, de seguir formándose y profundizando en metodología, didáctica y conocimientos.

21) No se trata de hacer mucho sino de cómo lo hacemos, de la intención que ponemos en ello. El aprendizaje requiere participación crítica y proactiva. Hay que repensar la escuela.

Una escuela será más justa si encuentra formas de respetar su diversidad y desde la inclusión consigue la participación de todos sus protagonistas. Eso sólo se podrá conseguir a desde la práctica diaria.

“Poner por escrito” nos ha permitido aclarar las propias ideas en el intento de exponer con claridad para intentar ser entendido. Ha supuesto, pararse y reflexionar sobre muchos comportamientos que tenemos integrados y que no nos

ayudan como por ejemplo la prisa por solucionar todo lo antes posible. Y es que replantearse la forma en que actuamos todas las veces que haga falta es necesario, mejor la práctica de reflexionar, analizar lo que nos ocupa y tomar decisiones se hace con la ayuda y el apoyo de un equipo, Esto nos permitiría tener presentes y hacer propias las metas que perseguimos, teniéndolas como referencia de los logros y el camino recorrido.

Esta experiencia nos ha hecho más observadores con nosotros mismos, nos ha dado la oportunidad de escuchar más conscientemente a nuestros compañeros, a pensar las razones por las que actuamos de determinada manera y a abrirnos a otras formas de actuar compartiendo ideas, respetando puntos de vista y sentimientos. Así como la posibilidad de ponernos en el lugar del otro. Escribir la experiencia, implica poner palabras a los argumentos pedagógicos que dan sentido a nuestra forma de actuar. *Es una tarea compleja*, es un reto, buscar las palabras para que el mensaje llegue lo más auténtico posible y las verdaderas intenciones queden expresadas.

22) Se aprende desde la experiencia, creando lazos con nuestro mundo interior, y recreando los conocimientos cada uno desde su punto de vista y expresándolo en muchos lenguajes y si es posible con sentido del humor.

A todos, profesores, alumnos, *no gustan las cosas divertidas*, a todos nos cuesta hacer “las tareas” a todos nos viene genial conocer estrategias de trabajo eficaz, técnicas de estudio, así como insistir en mejorar la imagen que como docentes o estudiantes, tenemos de nosotros mismos. Parece que todo trabajo con los demás comienza por el propio trabajo personal y que toda tarea nos aporta más si nos conecta con nuestros intereses. Aprendemos más desde la experiencia y cuando nos implicamos en proyectos de aprendizaje reales. Por eso junto a la importancia de desarrollar el pensamiento creativo, la actitud positiva , proactiva y colaborativa que nos enseñan las lecciones aprendidas desde la teoría y la práctica, es necesario tomar una actitud *solidaria* con él, desde el mundo educativo y con la sociedad en general. Sin duda las cosas se pueden hacer mejor, de forma más coherente, honrada, altruista, solidaria, democrática y creativa.

8.2.4. Apuntar hacia un liderazgo distribuido y sostenible

Liderar para la sostenibilidad implica que todas las personas asumen parte de la responsabilidad de sacar adelante la institución como reto propio. En este sentido hemos llegado a las siguientes conclusiones:

23) La autoestima del profesorado también es un factor clave, la imagen que tienen de sí mismos como líderes, lo que se valoran su forma de aprender y enseñar que responde a sus valores y creencias sobre sí mismos, su rol, su valía y la acción de educar.

El profesorado debe valorar su trabajo, y defender sus actuaciones con argumentos pedagógicos. Como docentes, hemos observado en esta experiencia, que queremos que nos digan “lo que funciona”, los expertos externos, y nos sentimos defraudados cuando descubrimos que esas aportaciones no nos resultan resolutivas, porque en muchas ocasiones nosotros mismos ya tenemos hipótesis que consideramos más realista y adecuadas para resolver esos problemas de la práctica docente. Sin embargo no nos atrevemos a compartirlas explícitamente en la mayoría de los casos. Tener la oportunidad de haber puesto en común este sentimiento compartido por muchos de los docentes participantes en la investigación nos ha enriquecido enormemente, ayudándonos a comprender pero también dándonos más confianza en nuestras propias iniciativas.

Muchos profesores tienen la falsa creencia de que tienen que saber resolver todos sus problemas pedagógicos, didácticos, relacionales, etc., ellos solos. La desprivatización del aula sigue siendo un asunto pendiente para el profesorado en general y más para el de Secundaria. Tenemos que seguir insistiendo en la importancia de compartir y apoyarnos entre docentes ya no tiene sentido concebir la escuela como un conjunto de clases separadas y la experiencia nos dice que todo lo que mejora en una asignatura puede influir en las demás. Desde la docencia sabemos por ejemplo lo importante que es crear en el “recreo”, cuando todos los alumnos están en el patio, juntos. Tenemos experiencia de la enorme repercusión una resolución de conflictos bien gestionada puede ayudarnos a redirigir la dinámica general de las clases. De manera que lo que puede ser una potencial situación de problemas puede reconducirse hasta convertirse en todo lo contrario, una oportunidad de mejora de la convivencia, la motivación, la inclusión, el conocimiento personal, etc.

La importancia de ser consciente de la necesidad del cambio para mejorar implica un cambio en la cultura y también de las personas. Una vez más debemos insistir en que cada uno en su ámbito debe hacer lo que puede. No vale paralizarse esperar a que alguien asuma.

8.2.5. Repensar y humanizar la educación

24) No conocemos la trascendencia de lo que hacemos, por eso conviene hacer cosas realmente válidas y bien hechas, basadas en intenciones altruistas humanizadoras sin calcular sus repercusiones, confiando en que sirvan.

Intentar una vez y otra, sin perseguir o esperar el éxito sino a título de nuestra conciencia y la aportación que queremos hacer a la humanidad, desde nuestra mejor versión y visión del mundo, con alegría, disfrutando y haciendo disfrutar a los demás, desarrollando nuestro pensamiento crítico, desde nosotros mismos.

8.3. CONSECUENCIAS Y APORTACIONES DE LAS LECCIONES APRENDIDAS

Esta investigación-acción nos ha acercado a la comprensión de la naturaleza, las posibilidades y las dificultades de ese inacabable ciclo de esfuerzos, iniciativas innovadoras y aprendizajes que conforman el proceso de mejora de las escuelas. Nos ha llevado a la necesidad de repensar las estrategias y acciones que estamos llevando en nuestras clases y nuestro centro y su validez para conseguir el cambio transformador que buscamos para convertir nuestro Instituto un centro de calidad educativa. Todo ello nos ha llevado lecciones sobre el aprendizaje y la profesionalización docente y su desarrollo para la mejora de las escuelas en contextos con dificultades. Lecciones que desarrollamos a continuación como posibles propuestas de actuación por parte de los docentes, la Administración y la comunidad Educativa.

8.3.1. El profesorado, agente protagonista de la transformación

Los docentes tenemos un enorme poder de transformación de las escuelas y también un deber ineludible de mejorar la sociedad. Cada una de las decisiones y actuaciones que llevamos a cabo tienen trascendencia, por lo que es necesario tomar decisiones desde un grado de conciencia amplio y junto con un aprendizaje mayor sobre los contenidos propios de la profesión y la materia que impartimos, desarrollar el pensamiento y actitud crítica que nos permita replantearnos, siempre,

desde la metodologías que utilizamos para enseñar hasta la forma en que organizamos las clases y el centro, dar respuesta de calidad y eficacia en cada momento y situación educativa real. Los docentes tenemos la responsabilidad de convertirnos en ejemplo de valores solidarios y humanizadores que dan coherencia al proceso educativo y desde él la sociedad.

Capacitarse como docente implica una responsabilidad personal y compartida de formarse y transformar la educación. Compromiso y capacitación son necesarios para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Y también nuevas formas de entender la educación: cambiar de mentalidad y mirar el conflicto como fuente de aprendizaje recuperando en general el placer por aprender, la curiosidad y buscar metodologías que nos permitan otra forma de sacar adelante el currículo.

En función de lo que hemos analizado, consideramos las propuestas de actuación que hacemos a continuación útiles para mejorar la formación permanente del profesorado, su capacidad para asumir su responsabilidad, adquirir confianza en su propia maestría desde la práctica y hacer realidad su protagonismo en el proceso de mejora de las escuelas. Los profesores y profesoras pueden:

- Proponer e incidir al equipo directivo de la escuela en la necesidad de crear situaciones que hagan posible llevar a cabo dinámicas de reflexión y trabajo en equipo, incluyéndolas en el desarrollo de la organización. Por ejemplo reuniones asamblearias, grupos de trabajo en los que poner en común objetivos, preocupaciones y aprendizajes, cursos de formación en el centro que apoyen las necesidades reales en la resolución de dificultades o sobre los intereses relacionados con cualquiera de los ámbitos de la práctica educativa. Este tipo de actividades y formación compartida y colaborativa darán oportunidades a la comunidad educativa para repensar su trayectoria, sus metas, procedimientos, distribuir responsabilidades, compromisos y elaborar argumentos fuertes que les den seguridad a la hora de tomar decisiones, promoviendo el protagonismo y la iniciativa personal de todos.
- Cambiar la realidad escolar es una tarea de todos los que inciden en la misma. Para ello es necesario que cada uno desde el sitio que ocupa desarrolle una actitud positiva y proactiva: abrirse a los cambios previsibles y a los insospechados, los problemas como retos en una búsqueda constante de oportunidades para mejorar. Cuando ejercer la profesión

docente se convierte en un aprendizaje de colaboración aumenta la eficacia profesional y el bienestar personal.

- Ser docente implica también replantearse el currículum y la forma en que enseñamos. Darle sentido real, conectando con la vida. Si no está funcionando tenemos que indagar en otras posibilidades de desarrollarlo y cambiar. Este esfuerzo no tiene porqué realizarse en solitario siempre. La docencia no es una profesión tan solitaria como a veces los mismos docentes nos empeñamos en vivirla. Está demostrado el valor de la colaboración y el aprendizaje conjunto, en grupo somos más inteligentes y capaces.
- Tenemos que aceptar que en muchas ocasiones lo que nos esforzamos en enseñar no llega a nuestros alumnos por lo que tenemos que provocar situaciones de participación en las que tenga lugar una experiencia real de aprendizaje que sólo es posible si conseguimos que nuestros alumnos conecten con sus propios talentos. En este sentido también podemos considerar que forma parte de nuestra responsabilidad aprender sobre estrategias de éxito probadas, como es el caso de las metodologías activas, el trabajo por proyectos interdisciplinarios o el trabajo cooperativo. Estas formas de afrontar el aprendizaje permiten la reflexión personal en la búsqueda de conseguir un aprendizaje significativo, personal, social, que sea de utilidad y garantice así la calidad de nuestros procesos. Probar estrategias que hacen posible el centro de atención en el alumno como persona. Por ejemplo los grupos cooperativos, las asambleas de aula, comisiones de delegados, planes de convivencia, pedagogías activas, etc.
- Abandonar la privacidad de las aulas y cambiar la forma de aprender. Capacitarse como docente implica abrirse a nuevos planteamientos pedagógicos siempre con la finalidad última de mejorar el aprendizaje de los alumnos. En la era de la comunicación y la tecnología aprender de los demás y con los demás es lo más natural. Adaptarse a las necesidades y posibilidades que nos ofrece la sociedad actual implica conseguir aulas transformadas en entornos creativos de aprendizaje y tener en cuenta el aprendizaje colaborativo, en entornos formales y no formales. Uno de los retos es abrirse a las nuevas formas de aprendizaje superando esa brecha digital que aún nos está frenando dando un paso para aprender a gestionar

las nuevas posibilidades tecnológicas de manera que consigamos que sean de utilidad y nos reporte aprendizaje a docentes y estudiantes.

- Las evaluaciones, una “asignatura pendiente” para toda la comunidad educativa también hay que replantearlas y convertirlas en una estrategia de utilidad para orientarnos sobre los aspectos a mejorar y apoyar a administraciones y políticas educativas, cómo un ejercicio de investigación que nos aporta datos para remodelar nuestra forma de dar clases a los docentes; como un referente útil de autocontrol y guía de resultados conseguidos para los alumnos y los padres.

8.3.2. Los Equipos Directivos, clave para hacer posible la colaboración y el cambio de cultura en las escuelas

Una de las hipótesis que hemos analizado en esta investigación para mejorar los resultados de nuestros centros educativos ha sido la necesidad del cambio de cultura de los mismos. La escuela en general pero sobre todo los centros que viven en circunstancias más problemáticas y desafiantes debe hacerse planteamientos que tengan en cuenta la necesidad de conseguir una educación más equitativa para todos desde sus propias acciones y organización hasta la relación con el contexto y la Administración, conscientes de que la forma de organizar los centros escolares también tiene consecuencia en la transformación de la sociedad. Una escuela que trabaja desde la Justicia Social, apuesta por capacitarse para abordar de forma sostenible el cambio, con la finalidad de convertirse en un centro de calidad y eso significa que pone todos sus medios para ofrecer igualdad de oportunidades a sus alumnos en atención a la diversidad.

Construir una cultura escolar significa crear una sensibilización hacia la idea de hacer nuestra la escuela, sentirla como propia, En la práctica implica que en cualquier escuela que estemos tenemos la responsabilidad de buscar la manera de hacerla excelente.

Todas las conclusiones nos llevan a la necesidad de crear mejores colaboraciones a partir de unas relaciones cordiales y comprometidas entre las personas que forman la comunidad educativa que permitan trabajar en equipo para crear conciencia, pensamiento, actuaciones críticas y comprometidas que posibiliten aunar esfuerzos. Desde nuestras conclusiones aportamos los siguientes aprendizajes sobre cómo se debe actuar desde la dirección de las escuelas:

- Los equipos directivos de los centros, cuando son más democráticos y participativos, favorecen la implicación y el compromiso de los docentes, las familias, los estudiantes e incluso la Administración y otras instituciones con las que se relaciona. Consiguen elaborar y hacer real un proyecto pedagógico consensuado, inclusivo y motivador del que todos se sienten parte, cada cual en la medida que le corresponde lo que sin duda mejora las relaciones personales y profesionales, el aprendizaje y bienestar de todos los miembros de su comunidad.
- Los equipos directivos colegiados y rotativos mejoran el grado de participación de todos los docentes y hacen que las responsabilidades también se compartan. Eso significa que hay que crear situaciones y adoptar estrategias en la organización y funcionalidad de las escuelas que permitan compartir las responsabilidades para que el liderazgo sea de todos y así sea posible su sostenibilidad del proceso de cambio para la mejora de cada escuela. Un liderazgo democrático en la práctica significa compartir, respetar, consensuar y abordar entre todos los temas de la educación inseparables de las cuestiones sociales y personales.
- La escuela sola, no puede superar los problemas de nuestros alumnos, atraer a las familias es necesario y posible. Hay muchas estrategias que ya llevan a cabo en los centros que lo consiguen, en los que se les transmiten formas de colaborar: planes de acción tutorial con padres, madres y alumnos, escuelas de familias, comisiones de trabajo con profesores, actividades formativas para padres y madres sobre competencias básicas, entrevistas o escuelas con y de las familias, etc.
- El Equipo que dirige una institución tiene que apostar por una cultura educativa participativa y formativa. Que incluya y valore las diferencias positivas y elimine las negativas. Atendiendo y dando respuesta a la diversidad. Para atender a la diversidad tanto nuestros alumnos como sus familias les tenemos que transmitir la seguridad de que vamos a darles una educación de calidad que les hará aprender y progresar como personas. Para ello es fundamental partir de un buen análisis de la situación y detección de necesidades, plantear la tarea como un trabajo de equipo educativo, imposible sin la colaboración de las familias. Es fundamental integrar a los alumnos, racionalizar los apoyos y los recursos humanos.

- Invertir en capacitación profesional y en la creación de un buen clima escolar basado en las necesidades e ilusiones manifestadas por las distintas personas que forman la comunidad. Los proyectos de formación en centros desde un proyecto general de mejora de la escuela concreta aumentan la motivación pero es necesario que la organización permita la participación de los docentes en práctica de renovación pedagógica. Para eso hace falta tiempos para la reflexión y la colaboración paralelos a la docencia.

8.3.3. La Administración y las evaluaciones externas necesarias aliadas para atender la diversidad

Fue una situación real, la vivencia de las consecuencias que para nuestro centro tenía la publicación de las pruebas externas y la sensación de impotencia y sentimiento de injusticia con la que la vivíamos esos acontecimientos lo que impulsó esta investigación-acción. Ahora y después del análisis de los resultados de la misma proponemos medidas que cambien el planeamiento actual de la evaluación externa de las escuelas. En primer lugar creemos que es fundamental que estos intentos de control de resultados se reajusten y se conviertan en una recogida de datos positiva de utilidad para mejorar las escuelas: en una estrategia de investigación para eliminar las desigualdades que discriminan y ayudar a todos los centros según sus necesidades.

En nuestra opinión, hacer un diagnóstico a partir de los datos de las pruebas objetivas que se están implementando en este momento de “fracaso escolar”, no es conveniente ya que con esta actuación se están dando por hecho y creando unas expectativas que corren el peligro de cumplirse y que no responden a la realidad escolar, mucho más compleja y necesitada de comprensión. Faltaría añadir a esos datos los de la diversidad de las escuelas. Es necesario ayudarlas en sus necesidades de compensación para que puedan atender la diversidad de su alumnado, los casos particulares. Por otro lado, los alumnos con necesidades educativas de compensación no pueden ser evaluados como los demás, su informe tiene que ser específico y contemplar sus individualidades, no es justo que pase a formar parte de los datos de pruebas objetivas generales. Es fundamental contextualizar y analizar lo datos objetivos con la finalidad de que resulten útiles para mejorar nuestras escuelas por lo que es necesario mirarlos desde otro foco.

a) Atender a la diversidad

- Por un lado, las evaluaciones externas tienen que servir para valorar los procesos, el rendimiento personal y teniendo en cuenta el alto grado de

diversidad que asumen muchos centros educativos, por encima de cualquier otro interés, deberían servir para detectar los problemas y ayudar a los docentes en la búsqueda de soluciones.

- Una vez tenemos en cuenta la diversidad tenemos que hablar de la diferencia entre resultados cualitativos y rendimiento escolar en el caso de aquellos alumnos en situaciones de desventaja (social, económica, física, emocional, familiar, etc.). En este sentido tenemos que sensibilizarnos ante el hecho de que no es justo para estos alumnos figurar en las clasificaciones que los señalan negativamente.
- En los centros docentes es fundamental que los equipos de apoyo multidisciplinares (equipos de apoyo, educadores sociales, etc.) tengan la posibilidad de contar con tiempo para estar coordinados.

b) Apoyar a los profesores

- Para cambiar la enseñanza hay que comprender a las personas que la protagonizan. El progreso si pretende ser sostenible no se puede hacer “para” las escuelas, hay que contar con ellas, escuchando y dando valor a propuestas y necesidades que parten de la práctica docente en las situaciones reales sobre todo en aquellas que tienen mayor grado de diversidad y complejidad.
- La profesión docente es dura (además de enriquecedora y estimulante), se necesitan directrices que reconcilien las iniciativas externas con las de los docentes y las comunidades educativas, desde sus peculiaridades. Un liderazgo que incluya e integre todas las iniciativas, necesidades y confíe invirtiendo en la profesionalidad, apoyando su aprendizaje para la mejora y haciendo más fácil la coordinación entre equipos de especialistas y la colaboración. Unas condiciones laborales que contemplen tiempos para afianzar su capacitación y llevar a cabo su trabajo con calidad.
- La continuidad del equipo docente ayuda a conocer el centro, a los alumnos y favorecen el compromiso del profesorado para atender la diversidad y la mejora de los centros.

c) Mejorar las condiciones de las escuelas

- Para mejorar la educación hay que mejorar las condiciones de la propia escuela, y también su contexto. Las administraciones tienen que flexibilizar la distribución de recursos para los centros educativos que asumen más

problemas. En la realidad educativa podemos observar como en la Escuela Pública, formada por todas las escuelas, existen centros con entidad propia que han sido capaces de construir proyectos educativos que dan respuesta a sus retos concretos y mejoran los resultados de los alumnos. Estos centros con iniciativas de éxito son una referencia que la Administración puede reconocer como aportación que puede inspirar la mejora escolar de otros.

- Planes de coordinación para dar continuidad a los programas de formación de todos los centros, ya que aunque algunos son capaces de diseñarlos por sí mismos, se trata de asegurar que todos vayan consiguiendo mejorar y lo hagan bien. Sentir y escuchar a aquellos centros que demuestran tienen capacidad de liderar su proceso educativo consiguiendo superar las dificultades y buenos resultados de sus alumnos y crear programas de mejora para centros con menos capacidad de autogestión o con problemas más complejos. Las estrategias posibles para la mejora de los centros pasarían por invertir las condiciones y recursos de las escuelas según sus necesidades y en la formación de los docentes llevando a cabo Proyectos de Formación en centros o grupos de trabajo que permitan la adaptación a la realidad de cada caso así como el apoyo para aquellos planes de trabajo que creen o consoliden los planes de actuación y apoyo.
- Poner el foco en el alumno como persona implica posibilitar metodologías activas y participativas que requieren un número menor en la ratio de las clases y la actualización en recursos, espacios y formación docente.

8.3.4. La comunidad educativa, un sistema que tiene que acoger y permitir el desarrollo de todos y cada uno de sus miembros.

Cambiar los centros no es una tarea puntual, requiere mucho tiempo y es tarea pendiente de toda la comunidad educativa y de toda la sociedad: las personas, las instituciones, los políticos. La comunidad como sistema cuya funcionalidad encuentra su sentido en el aprendizaje tiene que contar con todos sus componentes como agentes activos del proceso ya que cada cual desde su lugar cumple una función irremplazable.

El Sistema Educativo tiene que humanizarse, dando prioridad a las personas, apoyándose en paradigmas que velen por el bien común, procurando que los

estudiantes puedan formarse y pasar a ser ciudadanos activos en la consecución de un mundo mejor.

- Sin duda es necesario un empeño constante en convertirnos en seres creativos que nos lleve a compensar las desigualdad de oportunidades para aquellos alumnos que parten de situaciones de desventaja social, familiar, económica, con medidas concretas económicas materias y personales como la educación gratuita para los sectores más desfavorecidos sobre todo en los primeros años que son de gran transcendencia, la atención compensatoria y de necesidades especiales por grupos de expertos, en programas de atención coordinados.
- Hay muchas estrategias para conseguirlo: medidas sociales que creen un contexto más favorable al aprendizaje como ludotecas, programas de educación para las familias desde equipos multidisciplinares que puedan estudiar y dar alternativas a sus necesidades que deben contemplar el aspecto familiar, social, relacional y escolar simultáneamente, con la formación a través de escuelas de apoyo para padres y madres desde el centro en colaboración con otras entidades próximas que haga posible por un lado el reconocimiento de las familias y su inclusión como parte de la comunidad educativa. Estas son algunas de nuestras conclusiones y algunas propuestas de acción para hacer posible la escuela que necesitamos.
- Todos somos responsables de apoyar a los docentes. A nivel político, social, educativo hay que apoyar la profesión docente como un bien que revierte en todos.
- No es justo ni posible la visión de algunos centros como “conflictivos” y con ello su exclusión de la escuela como sistema. Hay que ampliar la mente y el corazón de expertos, políticos, administradores para comprender las dificultades que algunas tienen para asumir las dificultades y la complejidad que implica educar en algunos contextos. Es necesario que toda la sociedad asuma la responsabilidad. La diversidad forma parte de la vida, no es irreparable, todos podemos progresar. El aprendizaje también depende de la interacción social y de la afectividad.

8.4. LIMITACIONES Y APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El carácter cualitativo de esta investigación ha facilitado la posibilidad de intervenir para transformar una situación real y nos ha permitido observar, reflexionar y analizar la complejidad y la incertidumbre que conlleva un proceso de cambio en un centro. Gracias a la planificación basada en la teoría de la investigación-acción y su puesta en la práctica a través del seminario de profesores, hemos podido comprobar la necesidad de flexibilizar el proceso para ir construyendo, variando, adaptando el plan inicial a las necesidades que la realidad nos iba mostrando.

La primera limitación con la que nos encontramos ha sido temporal ya que esta experiencia ha tenido lugar en un curso académico. Aunque ha supuesto un periodo correcto para concluir con todas las actividades que nos habíamos planificado en un ciclo completo, habría sido deseable contar con más tiempo para poner en común las innovaciones que cada uno estaba aplicando y sus consecuencias y evolución. De esta forma habría sido posible completar otros ciclos de investigación-acción que nos hubieran dado mayor perspectiva de los progresos sobre los cambios que perseguíamos. El esfuerzo extra que supuso para los docentes de dedicación, formación y seguimiento en las clases agotó en ocasiones sus ganas de continuar sobre todo porque sabíamos ya que nos tendríamos que separar al año siguiente y las personas que más lideraban el grupo se iban del Instituto. En definitiva, hemos podido observar el inicio del proceso de cambio, sabemos es cuestión de años.

Por lo tanto, este proceso apenas iniciado, con la desaparición del centro de la mayor parte de las personas que lo llevamos a cabo, podríamos considerar que no ha tenido posibilidad de continuidad. Esta limitación temporal, debido y nuestra falta de perspectiva en un principio sobre los procesos de cambio, nos provocó una sensación de frustración por no poder avanzar más, por no tener resultados más cuantificables. Esta sensación quedó atenuada sin embargo después de constatar este hecho desde el estudio teórico y la reflexión compartida que nos llevó a la comprensión sobre la duración temporal necesaria para que un proceso de cambio pueda ofrecer dichos datos.

Somos conscientes de las limitaciones metodológicas de este proceso de investigación y de sus resultados. Analizar y recopilar los datos de esta investigación implica contemplar la constante adaptación de instrumentos y pautas de trabajo a las necesidades que van surgiendo. Teoría y práctica se han conjugado llevándonos a enfocar aspectos que nos interesaban, teniendo que tomar decisiones ya que son

muchos los factores determinan la realidad escolar y nos resultaban interesantes. Lo que también implica que se han abierto muchos puntos de interés por los que podríamos continuar investigando en la acción. A la hora de tomar decisiones sobre el siguiente paso a dar, ha habido una relación de transparencia con el siguiente, las decisiones han sido tomadas siempre de forma consensuada y toda la recopilación de datos, transcripciones, etc. han estado siempre a disposición del grupo. Algunas veces faltó disciplina y a pesar de manifestarnos todos de acuerdo con las tareas que nos poníamos y comprometernos con la recogida de evidencias, la escritura del diario, responder a cuestionarios, con el seguimiento en general, a menudo no todos hacíamos los deberes, sin embargo esto se suplió con otras actuaciones, creo que fuimos creativos y buscamos otras maneras, otros recursos para continuar.

Hay aspectos que no son fácilmente cuantificables por su complejidad como por ejemplo el nivel del aprendizaje que tuvo lugar en su desarrollo y que ya forma parte de la identidad de las personas que se implicaron y de la historia del centro por lo que su trascendencia difícilmente podemos objetivarla y ahí es donde radica su valor, en la posibilidad que siempre nos brinda lo inesperado, en lo que hemos aprendido que no habíamos previsto ni imaginado, en el cambio que las personas que han vivido la experiencia hayan experimentado en mayor o menor medida, con diferentes matices y como consecuencia en la incidencia que esto tendrá en su práctica futura.

A modo de autocrítica y con la intención de contribuir a mejorar futuras investigaciones creemos que se podrían mejorar los siguientes aspectos:

Nuestra investigación se ha limitado a un Instituto, sin duda sería más completa si hubiera comparado varios Institutos de Secundaria, con la misma intensidad y como en nuestro caso desde dentro del propio centro, por los profesores, alumnos, familias de la comunidad educativa que han aportado riqueza, versatilidad desde sus testimonios.

A lo largo de todo el proceso se ha dado buena voluntad para trabajar colaborativamente así se han organizado grupos interactivos interdisciplinares, se han hecho grupos de discusión con otros profesores del centro con la intención de que nuestras propuestas de cambio fueran conocidas y tuvieran mayor influencia en el centro. Sin embargo todo ello ha quedado en actividades puntuales que no han tenido la trascendencia que nos habría gustado. Hemos vivido como un gran fracaso no poder implicar al equipo directivo, entendiéndose desde luego que en

estos momentos estaba inmerso en unas circunstancias más duras de lo habitual en un centro que de por sí ya tiene muchas dificultades.

Ha sido importante el clima del grupo que llevó a cabo la investigación-acción condicionado por los vínculos que existían entre los componentes que lo integraban: docentes que compartían la misma realidad, preocupaciones, condiciones, inmersos en la misma cultura escolar. En definitiva, podemos afirmar que este es un testimonio de la escuela vista por sus propios ojos, desde sus dilemas internos, sus esperanzas, y la implicación de los participantes. Esta situación sin duda es un privilegio, que conlleva por supuesto sus limitaciones como lo es el que la visión que se obtiene de la realidad siempre depende de la mirada y las subjetividades de quien la interpreta. Así, limitaciones y ventajas van de la mano por eso hemos puesto sumo cuidado en ser lo más rigurosos posible a la hora de basarnos en los datos obtenidos e incluir con la mayor honradez y veracidad las voces de los participantes, incidiendo en la comprensión desde la contextualización de los acontecimientos.

El diálogo no ha sido fácil, aunque sí muy interesante por lo que hemos obtenido aprendizajes significativo y útiles. Algunas personas en cuanto se les contradecía retrocedían. Hemos podido constatar como la historia personal del profesorado es determinante en su postura en la práctica de la docencia y en cómo se enfrentan a los estudiantes. Somos muy diferentes, la clave está en aceptar esas diferencias como elementos enriquecedores que suman el capital pedagógico del profesorado siempre que seamos capaces de desprivatizar las aulas, abrirnos a la colaboración, a la crítica constructiva, al aprendizaje colaborativo, etc. Sin embargo la realidad es que este es un camino que no comparte la mayoría del profesorado de este centro que sigue llevando a solas la carga de las dificultades como una prescripción, como una heroicidad, con vergüenza a veces y con sentimiento de culpabilidad por no dar abasto. En este sentido el seminario ha servido para canalizar todos estos sentimientos negativos y al comprobar que son comunes y reconocerlo públicamente, el esfuerzo puede enfocarse hacia la búsqueda de las soluciones. Creo que uno de los sentimientos más positivos que han salido es el de reconocimiento hacia el trabajo de otros docentes y el aprendizaje que nos hemos aportado unos a otros. Así se han valorado metodologías que en principio nada tienen de novedosas pero lo que nos han llevado a valorar como factor determinante de sus buenos resultados la coherencia de la persona que las imparte,

su concepción de la docencia y su grado de compromiso con la escuela y los alumnos.

Otro factor limitante resultó ser el ánimo de algunos profesores que fue durante todo el proceso pesimista por causas externas al grupo de trabajo como la inestabilidad o las dificultades e irregularidades de su situación laboral. Se vivieron momentos de interés incluso de ilusión junto con momentos de tensión. A veces nos sobrepasaba la incertidumbre, el miedo a lo desconocido, la complejidad, la falta de perspectiva, teníamos ganas de terminar.

Encontrar un lenguaje común en el grupo lleva su tiempo. Cada persona enfocaba las dificultades desde su percepción, que tenía que ver con su cultura, su personalidad, historia docente personal, etc. Poco a poco fueron surgiendo argumentos, lenguajes comunes. El debate fue muy rico. Habría sido estupendo haber tenido este análisis nada más acabar la experiencia para cerrarla y aportar las conclusiones a las personas que la protagonizaron, sin duda habríamos empezado un nuevo debate pero sobre todo nos habríamos quedado con una sensación más positiva y en mi opinión más justa sobre lo que habíamos conseguido, nos habría resultado gratificante descubrir todas las aportaciones que juntos hemos hecho a la comprensión de la realidad escolar desde los testimonios de nuestra experiencia.

Las personas que lideraron la investigación lo hicieron desde el ejemplo de su propia actuación, las circunstancias han provocaron ausencias de personas clave que habían preparado el proyecto el curso anterior y que habían sido destinadas a otros centros. Por esta razón, la repercusión de esta investigación y de las acciones innovadoras implementadas en las clases ha sido muy limitada, un grupo pequeño de personas han sido las que han participado en esta experiencia, el resto del profesorado no se han unido, sólo unos pocos más, entre ellos el equipo directivo, han hecho un seguimiento en la distancia de este esfuerzo manteniendo una actitud interesada pero sin implicarse.

Estas circunstancias nos resultaron descorazonadoras a los implicados porque conocíamos que también se había vivido lo contrario: en otros momentos de la vida de esta comunidad educativa, se habían llevado a cabo otras actuaciones, en un momento también de desesperanza y búsqueda de soluciones para recuperar el centro, como el esfuerzo, por ejemplo, de montar la biblioteca, que si fueron apoyadas por la mayor parte de los miembros del profesorado, equipo directivo, Departamentos de distintas áreas, etc. Estas acciones con el apoyo de Dirección y

que posibilitó organizativamente la implicación de la mayoría de los profesores, tuvo más repercusión, los resultados positivos se potenciaron.

Aunque a veces nos defrauden por tenerlas idealizadas, las colaboraciones externas son siempre enriquecedoras, a pesar de que también en este aspecto ha quedado la sensación de necesitar más tiempo y encuentros con los expertos externos de la Universidad durante el proceso. La realidad fue que no hubo más disponibilidad de tiempo sobre todo por parte de los docentes para dedicar a la coordinación y el intercambio. Por ello podemos afirmar que a pesar de ello, este intercambio ha dado otra dimensión a nuestra investigación, nos ha traído otros puntos de vista, que nos han hecho desarrollar nuestro pensamiento crítico. A veces también nos han producido descontento o decepción cuando pensábamos que nos iban a traer soluciones mejores, más eficaces que las que nosotros veíamos. Podemos decir que pasamos por diferentes momentos hasta que como docentes llegamos a la conclusión de que teníamos que confiar y potenciar más muestras opiniones, nuestro criterio, tomar la iniciativa. Por lo que en definitiva podemos afirmar que este intercambio ha sido muy valioso. El apoyo y asesoramiento externo, nos ha mostrado otras perspectivas diferentes a las que se nos ocurrieron desde el grupo de docentes, como poco interesantes para la evolución del proceso y la formación del profesorado, motivadoras, un reto más. También nos ha hecho cambiar una creencia limitadora en cuanto a la soledad de labor docente: no estamos aislados, podemos colaborar con otras comunidades y entidades educativas o de otros ámbitos y disciplinas desde un plano de igualdad y cooperación. Aún tenemos mucho que aprender sobre la colaboración como camino para el aprendizaje y la mejora en la que hay lugar para todos y para las diversas aportaciones en el objetivo común de conseguir una escuela de calidad capaz de dar oportunidades a todos de desarrollo y progreso.

Otra limitación temporal tiene que ver con la importancia de contar con el tiempo suficiente para que cada cual, desde el lugar que ocupa y sus circunstancias, encuentre su cometido en el proyecto común de investigación. Realmente fuimos cumpliendo las fases de la investigación pero un poco contra reloj. A pesar de todo ello merece la pena contar con los diferentes ritmos de los grupos heterogéneos ya que éstos son siempre más interesantes aunque implique un tiempo mayor para coordinarse. Por ejemplo, la profesora de Pedagogía Terapéutica, desde el Departamento de Orientación, analiza cómo su papel en el grupo y en el IES es diferente al de los docentes de otras áreas, y ahí radica su aportación al grupo.

Como ella defendía, ha tenido que encontrar su propia tarea dentro de la investigación, como todos, y se ha sentido mejor desde que tuvo claro cuál era. Forman parte de este proceso esos momentos en los que aún no sabemos qué hacer exactamente, en los que hay que tomar decisiones, son decisivos, duros y conviene mantener la calma, encontrar en sentido de las dudas enmarcándolas en el plan de acción general y transformarlas en nuevos retos ya que forman parte de cualquier proceso de creación y de transformación intencionada.

A pesar de todos los altibajos, creo que hay que valorar por encima de todo la fidelidad de las personas que se han mantenido hasta el final, a pesar de las numerosas limitaciones que hemos expuesto aquí. Algunos profesores manifestaron una visión entusiasta de la necesidad y la riqueza de trabajar en grupo, de la misma manera que a lo largo de este proceso fuimos tomando conciencia de la complejidad de ver los resultados de nuestras acciones.

Otra de las cosas que nos quedó pendiente, una vez más, ya que es asignatura pendiente de este centro, fue el implicar más a las familias, conseguir que se acercaran al Instituto no sólo en los momentos en los que eran convocados con motivo de sanciones o faltas de sus hijos y por tanto obligados por las circunstancias, sino de una manera más libre y natural como simplemente para conocer al profesorado o participar en las reuniones de clase. La realidad sigue siendo que a las reuniones a las que se convoca a las familias acuden poquísimos a veces en algunos grupos ninguno. Lo mismo ocurre con su participación en los cauces ya establecidos como la Asociación de Padres y Madres o a actos de celebración, actuaciones de sus hijos en obras de teatro, etc. En líneas generales sabemos que la participación de las familias disminuye mucho en los centros de Secundaria con respecto a los de Primaria, pero en nuestro centro es preocupante porque es prácticamente nula suponiendo una enorme desequilibrio en cuanto a la representación de los estudiantes, sus referentes y apoyo para los profesores en la tarea que debe ser conjunta de la educación. En el grupo de discusión pudimos sacar como conclusión que las familias de nuestros alumnos quieren también participar más por lo que habrá que seguir creando cauces y oportunidades para compartir y formar a los padres y madres hasta que la relación mejore y se normalice la presencia de las familias. En este momento contábamos sólo con una madre en el AMPA. A pesar de su buenísima disposición es insuficiente.

En este sentido, este pequeño grupo de profesores que llevamos a cabo la investigación, muy concienciados de la necesidad de atraer a los padres, durante el

tiempo que duro la experiencia, realizó varias acciones con esta finalidad para atraerles, reconocerles, hacerles participar: se organizaron grupos interactivos, en los que participaron fundamentalmente madres y también realizamos los grupos de discusión, una actividad que era la primera vez que hacíamos, con el objetivo de obtener evidencias para la investigación y contribuir a mejorar la relación de las familias con el centro. Decidimos también compartir con las familias los resultados del test sobre hábitos de estudio, que confirmaba sus dificultades con el objetivo de que adquirieran conciencia de por dónde hay que empezar a cambiar para ayudar a los alumnos a obtener mejores resultados académicos. Estas acciones resultaron limitadas en cuanto a la repercusión que tuvieron en el resto de la comunidad escolar más allá de las personas que participaron. Una vez más echamos en falta el apoyo para la difusión al claustro de profesores del equipo directivo.

Otra cuestión a la que nos ha costado mucho dar cauce ha sido la participación activa de los alumnos en la investigación. De hecho al principio nosotros mismos no teníamos claro en qué medida, de qué manera, debían participar en la misma. Nos sorprendió positivamente su reacción cuando se lo contamos y les pedimos que ellos también empezaran a pensar de qué forma podíamos mejorar el centro. Sin embargo no todos los docentes tuvieron claro en la práctica y supieron cómo hacer que participaran activamente los alumnos, integrando sus iniciativas, entablando un diálogo con ellos sobre sus ideas o sentimientos o propuestas. Era complicado, sobre todo porque para muchos era la primera vez que se enfrentaban con una forma diferente de trabajar con los estudiantes. En general tenemos claro que queremos que nuestros alumnos sean independientes, autónomos, tomen iniciativas, se hagan mayores, pero en la práctica no sabemos cómo pasarles la responsabilidad, como hacer que se comprometan y que asuman la consecuencia de sus actos. En general nos resulta más familiar el señalar el camino por donde tienen que ir, dirigirles. Los alumnos tampoco están acostumbrados, necesitan practicar, tomar iniciativas, ser críticos, asumir responsabilidades, aprender a defender sus ideas, etc. Cambiar esta cultura es difícil y una vez más implica un cambio personal importante para los docentes: disponibilidad a aprender, a entrar en la incertidumbre, a pedir ayuda a otros que ya lo hacen, a aprender más, a cambiar el rol como docente del autoritarismo al acompañamiento. Es una cuestión indisoluble de las creencias y valores desde y para los que se educa.

Ha sido un punto clave por su interés como factor determinante en los resultados de los estudiantes poner el foco de atención en su autoconcepto académico.

Llegamos a la conclusión que es una cuestión no resuelta y de gran importancia que debería plantearse e intentar dar respuesta toda la comunidad educativa a la vista de los resultados obtenidos: ¿Qué estamos haciendo para que los estudiantes tengan al acabar su escolaridad esa mala visión de sí mismos como estudiantes, ese bajo concepto académico?

Podemos considerar otra limitación en los cambios que sufrirá el centro, que a día de hoy, después de dos años de la experiencia ya ha sufrido. Que el grupo de profesores que llevó a cabo esta iniciativa no haya tenido continuidad, la dirección también ha cambiado y los alumnos, cada vez habrá menos emigrantes como ocurre en el barrio, menos alumnos en general, ya sabemos que no es un centro atractivo en la zona, su ratio disminuye cada año por lo que parece lógico que acabe convirtiéndose en un centro más pequeño. Sin duda el centro evolucionará según las personas que lo conformen en el futuro, se transformará estructural y culturalmente. En este sentido surgen las dificultades para comunicar y compartir aprendizajes y por supuesto para dar continuidad a las innovaciones de éxito en el tiempo.

A pesar de todas estas limitaciones podemos considerar la validez de los resultados obtenidos como referentes reales otros centros en circunstancias parecidas. Nuestro análisis en profundidad de este Instituto de Enseñanza Secundaria y sus circunstancias nos aportan pautas de interés para proponer en los procesos de cambio en las escuelas con dificultades, escuelas que suponen un desafío para sus docentes, para la sociedad, para la Administración y la política educativa. Sin duda al ayudar a estas escuelas contribuimos a mejorar la sociedad. Se trata de seguir dando pasos hacia una nueva cultura escolar basada en la colaboración y el aprendizaje docente (Murillo y Krichesky, 2012) basada en paradigmas más humanizadores que nos acerquen a una educación de calidad que se comprometa con la mejora de la sociedad (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

8.5. FUTURAS INVESTIGACIONES

Nuestra sociedad del siglo XXI, compleja, diversa y en constante transformación, es la que es y será la que resulte de las aportaciones que las personas, desde todos los ámbitos, hagan para su creación. Desde la educación tenemos la responsabilidad y el poder de iniciar actuaciones que den oportunidades de desarrollo personal a todas las personas, contribuyendo de esta manera a la creación de un mundo más humanizado y justo. Por estas razones entendemos que hay que seguir aportando

desde la investigación argumentos, testimonios, datos reales que ayuden a encontrar la manera de hacer en la práctica estos planteamientos realidad. Para nosotros como docentes e investigaciones, que buscamos una transformación de real de la escuela y con ella de la sociedad, es fundamental seguir realizando propuestas de investigación-acción por su poder transformador y su autenticidad a pesar de las limitaciones. Creemos que hay que salvar esa brecha entre teoría-práctica o Universidad-Enseñanza no universitaria, desde la formación inicial del profesorado y eso se conseguiría cuando hagamos realidad una formación inicial y permanente de los profesores y profesoras y forme parte de la cultura educativa la idea de considerar la enseñanza con una actitud de continua investigación en la que todos aprendemos.

Nuestra propuesta para futuras investigaciones centra la atención sobre la necesidad de plantear el cambio educativo paralelo a la transformación de las personas, ya que hemos podido comprobar la importancia de que estudiantes y profesores asuman su responsabilidad y compromiso con el proceso educativo, confíen en su propia sabiduría y tomen la iniciativa como agentes activos de su propio proceso de aprendizaje como alumnos o docentes. Para ello ambos tienen que fortalecer su autoestima, desarrollar un pensamiento crítico y una actitud positiva de colaboración. La transformación de la educación pasa además de por la consecución de competencias personales y profesionales para enfrentar el cambio necesario para vivir plenamente el momento actual, por una tarea colaborativa que lleve a consensos eficaces entre leyes, políticas educativas, paradigmas pedagógicos o sociales y necesidades reales de los centros concretos. No queda más remedio que seguir dando pasos para entre todos al margen de las posturas partidistas, conseguir que la educación se apoye en paradigmas de honestidad y Justicia Social.

La enseñanza tiene el deber de atender a la diversidad del alumnado: preparar a los niños y niñas para ser ciudadanos críticos, comprometidos y activos en un entorno global. Desde la conciencia de la necesidad y también de la obligación como seres responsables de nuestra realidad, de conseguir escuelas de calidad para todos, la responsabilidad es de cada uno de nosotros, cada cual desde su área de influencia dará testimonio y puede asumir iniciativas con sentido que produzcan cambios, tomar decisiones de actuación basadas en la honestidad y equidad que deriven en hacer posible una escuela de calidad para todas las personas, valorando la riqueza de la diversidad cultural, de las diferencias y creando una escuela de calidad que haga posible la igualdad de oportunidades para todos.

Aunque la responsabilidad es de todos sin duda los profesores tenemos un enorme poder de influencia, en las personas y el contexto en el que actuamos, por lo que tenemos el deber de reflexionar sobre nuestro papel, la formación que nos conviene, los valores y los métodos de enseñanza que utilizamos, etc. En definitiva el cambio educativo pasa necesariamente por el cambio personal. En este sentido hay que seguir trabajando la autoestima desde el reconocimiento e inclusión de las personas, buscando cauces de participación, implicación, y compromiso democrático, confiando en la sabiduría personal de todos para mejorar el mundo en el que vivimos.

Son necesarias futuras investigaciones que sigan reflexionando y repensando en la escuela que queremos, hasta conseguir sustentarlas sobre paradigmas más humanizadores y justos. También es necesario compartir las experiencias en las que esto se hace realidad, escuelas donde ya se están llevando a cabo experiencias de éxito sobre aspectos como:

- La práctica de la democracia en el desarrollo de las situaciones concretas del día a día. Indagando en aquellas escuelas que trabajan ya desde planteamientos democráticos contribuyendo desde su educación a la formación de personas tolerantes, solidarias que desarrollan iniciativas propias para contribuir al bien común.
- Cómo se hace realidad en la práctica escolar la educación en valores, visión social y la libertad. Así como la práctica del compromiso, responsabilidad y su relación con la profesionalización docente.
- Caminos para la colaboración mediante las redes de aprendizaje.
- Caminos para conseguir apoyo y colaboración de las administraciones y los gobiernos y formar parte activa en las políticas educativas.
- Indagar en proyectos educativos de calidad para todos y su sostenibilidad.
- Indagar y mostrar estrategias que hagan posible un liderazgo compartido o democrático.

Seguir profundizando sobre el tema de la autoestima y el autoconcepto académico es realmente necesario. Los alumnos, y también el profesorado deben contar con una autoestima positiva, fortalecerse. Sólo desde el autoconocimiento y la autoconfianza, las propias altas expectativas sobre lo que ya tenemos y lo que podemos llegar a conseguir, desde el reconocimiento de las diferencias, la

tolerancia y el optimismo se puede afrontar el proceso de aprendizaje con éxito. Por eso es tan importante que alumnos y docentes encuentren en su tarea un sentido, cada persona el suyo, que haga del proceso educativo (de enseñar- aprender) una oportunidad de ser felices y mejorar la sociedad, el mundo. En este sentido futuras investigaciones podrían:

- Mostrar los cauces para dar la palabra a los protagonistas del proceso educativo y sus consecuencias en la mejora de los resultados académicos.
- Seguir planteando la necesidad de encontrar el sentido propio, la coherencia en la gestión del cambio, en el currículo que se desarrolla.
- Seguir indagando, reflexionando y aportando maneras de enseñar que pongan el foco en los alumnos y en el desarrollo de sus potencialidades
- Seguir definiendo la importancia tener un autoconcepto académico ajustado que va ligado a la autoestima y por tanto al desarrollo emocional, de las personas y a su grado de integración e implicación en la sociedad.
- Estudiar los factores psíquicos y emocionales que hacen a las personas más o menos participativas desde una perspectiva psicológica.

Nuestra propia investigación podríamos continuarla, siguiendo con nuevos ciclos de investigación-acción en los que sin ninguna duda y como innovaciones después del análisis de las lecciones aprendidas incluiríamos desde un principio la implicación y participación activa de los estudiantes y poco a poco de las familias. Podríamos enfocar los posibles cauces de participación para éstos alumnos, de implicación y toma de decisiones en su aprendizaje y también en el reconocimiento e inclusión de sus familias y con ello de sus culturas como parte fundamental del contexto educativo. Esto nos llevaría a poder aportar una mirada también desde dentro de esos factores que facilitan o interfieren y determinan esa implicación, la participación activa de ambos.

Resultaría de gran interés identificar, sistematizar y visibilizar experiencias que ya existen en otras escuelas que muestran los cauces que hacen posible a la comunidad educativa mirar sus señas de identidad, su cultura sin complejos, desde la consciencia y el pensamiento crítico que le otorgue el valor que merece, tomando desde esos pilares decisiones conjuntas para desarrollar las potencialidades que cualquier institución tiene de convertirse en un centro de calidad para todos. No desde una dirección experta sino desde un liderazgo que fomente la participación y la distribución de responsabilidad.

Podrían investigarse cauces de diálogo entre la Administración y los intereses institucionales y la realidad de nuestras escuelas. Entre los planes educativos y la formación del profesorado, entre los resultados de las pruebas externas y lo que necesitan nuestros centros. En general cualquier camino que facilite este diálogo conducirá a mejorar los centros educativos.

Sería de gran interés conocer si existen casos de formación del profesorado donde los futuros maestros ya vivan en su plan de estudios el trabajo colaborativo y si eso cambia su práctica cuando llegan a las escuelas.

Tras las conclusiones de esta tesis han surgido las siguientes preguntas y posibles tesis futuras, temas en los que conviene seguir indagando por sus repercusiones en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la mejora de la calidad de los centros.

- La profesionalización docente como estrategia de empoderamiento y cambio educativo.
- Las estrategias de éxito y capacitaciones necesarias para el trabajo colaborativo y resiliente, humanizador en las escuelas.
- La investigación acción como estrategia de aprendizaje colaborativo junto con técnicas de trabajo colaborativo, ejecutivas, de diseño del pensamiento que sin duda contribuyen a salvar las dificultades y dinamizar los procesos de cambio .
- Creación de capital social desde el aula y el centro educativo. Cómo son los planes de mejora para los centros que están basados en la creación de capital profesional y social.
- Tándem profesor alumno en la era multimedia, lo que cada uno aporta y aprende.
- Cómo podemos convertir la evaluación en investigación y estrategia de transformación.

8.6. PODEMOS (Y DEBEMOS) SER OPTIMISTAS

Al comenzar esta tesis nos enfrentamos con estos desafíos: ¿Cómo mejorar los resultados de nuestros alumnos en peores condiciones, con más carencias y necesidades de compensación? Eso nos llevó a preguntarnos ¿Cómo mejorar nuestra escuela y con ella otras, las más problemáticas, las que presentan mayores desafíos? Como consecuencia nos planteábamos hacer nuestra aportación

contribuyendo con algunas las respuestas a cuestiones del tipo: ¿Qué factores son más importantes en un proceso de cambio cuando hay muchos problemas? ¿Dónde están las claves?

En nuestra opinión dando a conocer este testimonio desde dentro de una situación real de estas escuelas que entendemos como “desafiantes”, podremos acercarnos un poco más a su comprensión. Sin olvidar la complejidad que implica cualquier proceso de cambio y sus dificultades, podemos ser positivos y tener esperanza en que la educación será mejor en el futuro volviendo la mirada en esta ocasión al ejemplo de esos pequeños grupos de profesores que en las situaciones más caóticas y problemáticas han sido capaces de unirse y seguir haciendo esfuerzos para mejorar sus escuelas. Profesores que siguen reivindicando mejores condiciones para sus centros y sus alumnos pero que a pesar de las dificultades siguen acompañando y ayudando a los estudiantes más perdidos en el Sistema Educativo, con más carencias y necesidades de compensación, a los que la Administración les está diciendo que “son los últimos de la lista”, los que peores resultados tienen, en lugar de apoyarlos con medidas extraordinarias que el profesorado solicitan como personal especializado, medios materiales, etc., profesionales que a pesar de las dificultades continúan buscando vías de diálogo.

Mientras sigan existiendo el profesorado que ven a sus alumnos no por lo que son sino por lo que pueden llegar a ser, capaces de crear comunidades profesionales de aprendizaje con otros profesionales de la educación para formarse y buscar soluciones aun sabiendo que no tendrán reconocimiento e incluso que no les dejarán dar continuidad a sus intentos. Podemos afirmar que las ideas que sustentan la cultura educativa siguen siendo motivo de reflexión y crítica consciente por parte del profesorado y que esa conciencia sin duda transformará su forma de enseñar, dará lugar a pequeñas revoluciones que trasciendan e impulsen otras. Sólo el camino del apoyo mutuo, el aprendizaje compartido y colaborativo que busque la calidad y la equidad pueden hacer realidad el cambio educativo que buscamos.

Hay razones para la esperanza. Ya que esta postura implica que la educación pasa a ser un objetivo de cada uno de nosotros y las escuelas como su materialización de todos, con el foco puesto en el alumno y su desarrollo como persona.

No existe una receta, fórmula magistral, guía para la enfrentar la mejora escolar porque la realidad es que hay muchos caminos para conseguir esta meta. Todos ellos pasan sin embargo por la condición de llegar a acuerdos, colaborar, aprender

juntos. Afortunadamente tenemos aliados en la comunicación y la tecnología, en nuestro momento actual aprender se potencia por medio de las redes y llegar a los demás es más fácil si nos aliamos a las nuevas formas de aprender. Esto es tarea o responsabilidad de todos y cada uno, no se puede excluir ni a la Administración ni al alumno, ni a sus padres ni a los agentes sociales o culturales porque aprendemos en la escuela y también en el contexto próximo, en el mundo ya no tan lejano que nos acercan las tecnologías.

Ojalá este trabajo sirva de inspiración para otras tesis de otros docentes que desde dentro de la escuela haga oír su voz con valentía y entre todos demos un testimonio real y esperanzador para caminar hacia una educación de calidad.

Debemos creer y comenzar por donde nos sea posible según la situación de cada centro. El valor de los pequeños cambios es indiscutible. Las pequeñas innovaciones que ponemos en práctica en nuestras aulas en la manera de organizarnos hacen que hagamos realidad esa consigna necesaria de encontrar en cada problema oportunidades que den sentido a la educación que construimos. Si además lo comunicamos, nuestra contribución es mayor.

Sin embargo no debemos quedarnos en una visión pequeña del papel que como docentes representamos en la realidad educativa y social. Por eso esta tesis se apoya en la intención de concienciar y actuar en una educación que trabaje para conseguir la una sociedad más justa. Educación para la Justicia Social implica una conciencia plena de que con nuestras intenciones y actuaciones ya estamos mostrando nuestras creencias, y finalmente educando *desde la* Justicia Social y para ella o por el contrario en la dirección de mantener las desigualdades.

Desde la educación tenemos una responsabilidad ineludible en la creación de una sociedad más justa. Para ello, es necesario imaginar una sociedad mejor y diseñar los pasos para lograrlo, empezando por un compromiso personal. Todos los alumnos merecen tener las mismas oportunidades.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Barcelona: Catarata.
- Acaso, M. (2013). *rEDUvolucion. Hacer la revolución en la Educación*. Barcelona: Paidós
- Acaso, M. (2014). Pedagogías invisibles. Recuperado el 20 de noviembre de 2014 de <http://pedagogiasinvisibles.blogspot.com.es/>
- Acosta, E., Pastor, V. y Saiz, V. (2014). Educación para la Justicia Social. Resumen de las Jornadas. *Cuadernos de la Fundación 1º de Mayo*, 36.
- Adams M., Bell, L.A. y Griffin P. (2007). *Teaching for Diversity and Social Justice*. Nueva York: Routledge.
- Ainscow, M., Hopkins, D.; Soutworth, G. Y West, M (1994). *Creating the conditions for school improvement. A handbook of Staff Development activities*. Londres: David Fulton.
- Alcalde, A.I. (2006). *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Applebaum, B. (2009). Is teaching for social justice a "liberal bias"? *Teachers College Record*, 111(2), 376-408.

- Aubert, A., Fisas, M., Valls, M.R. y Duque, E. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Grao.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Ayers, W., Hunt, J.A. y Quinn, T. (Eds.). (1998). *Teaching for social justice: A democracy and education reader*. Nueva York: Teacher College Press.
- Baker, R.S., Corbett, A.T., Koedinger, K.R., Wagner, A.Z. (2004). *Off-Task Behavior in the Cognitive Tutor Classroom: When Students "Game the System"*. Proceedings of ACM CHI: Computer-Human Interaction, 383-390.
- Bakhtin, M., (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press Austin and Londres.
- Barber, M., y Fullan, M. (2005). Tri-Level Development. *Education Week*, 24 (25), pp. 32-35.
- Bartolomé, M. (1987). *Investigación-acción, innovación pedagógica y calidad de los centros educativos*. En prensa.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1987). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2008). Modernidad líquida y fragilidad humana. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 3, 1-8.
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz.
- Bennet, N., Wise, C., Woods, P. y Harvey, J. (2003). *Distributed Leadership*. Londres: NCSL.
- Berman y McLaughlin (1977). Federal Programs Supporting Educational Change, Volume VII: *Factors Affecting Implementation and Continuation*. The rand Corporation, R-1589/7 HEW.
- Berstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencial. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Klumer.
- Blázquez Ángel, Julia (2000). *La investigación-acción un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE publicaciones.
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2007). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias*. Buenos Aires: Homosapiens.
- Bogotch, I. (2014). Educational theory: The specific case of social justice as an educational construct. En I. Bogotch y C. Shields (Eds.), *International*

- Handbook of educational leadership and social (in)justice* (pp. 51-66). Dordrecht, NL: Springer; Bogotch, Beachum,
- Bogotch, I. y Shileds, C.M. (Eds.). (2014). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice*. Dordrecht: Springer.
- Bogotch, I., Beachum, F. Blount, J., Brooks, J.S. y English, F. W. (2008). *Radicalizing educational leadership: Toward a theory of social justice*. Amsterdam: Sense.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2008). Avances en la gestión e innovación de los centros En A. Villa (Coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 291-317). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de Investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Borja, J.C. (1991). *Aurora del pensamiento antropológico: Antropología en los clásicos*. Madrid: Instituto Superior de Investigaciones Científicas.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Documento básico de la XIX Semana Monográfica de la Educación - Educación de calidad para todos: Iniciativas Iberoamericanas. Madrid: Fundación Santillana.
- Brooks, J. S. y Miles, M. T. (2008). From scientific management to social justice...and back again? Pedagogical shifts in educational leadership. En A. H. Normore, (Ed.), *Leadership for social justice: Promoting equity and excellence through inquiry and reflective practice* (pp. 99-114). Charlotte, NC: Information Age.
- Cambron-McCabe, N. y McCarthy, M.M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222.
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación*. Madrid: Península.
- Capper, C.A., Theoharis, G. y Sebastian, J. (2006). Toward a framework for preparing educational leaders for social justice. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 209-224.

- Carr, W. y Kemmis, S (1986). *Becoming Critical Education, Knowledge and Action Research*. Londres: Farmer Press.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Hacia una teoría crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Cochran-Smith, M. (2009). Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice. En A. Hargraves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *Second International handbook of Educational Change* (pp. 445-467). Londres: Springer.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Nueva York: Teachers College Press.
- Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., Mcpartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Dahlgren, G. y Whitehead, M. (1991). *Policies and Strategies to Promote Social Equity in Health*. Estocolmo: Institute of Futures Studies. Department for Education and Skills.
- Dantley, M. y Tillman, L. (2006). Social justice and moral transformative leadership. En C. Marshall y M. Olivia (Ed.), *Leadership for social justice: Making revolutions happen* (pp. 16-29). Boston, MA: Pearson.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho a aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Díaz-Aguado, M J (2002) Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 55-78.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). *Aprendizaje cooperativo. Hacia una nueva síntesis entre la eficacia docente y la educación en valores*. Madrid: Santillana-UCETAM.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004) Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio Siglo XXI*, 22, 59-89. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/99/84>
- Díaz-Aguado, M.J. (2011) El papel de la familia en la transmisión de los valores democráticos. *La presencia de los valores democráticos en el proceso educativo*. Publicado en la colección: *Informes, estudios y Documentos*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Dotger, B.H. y Theoharis, G.T. (2008). From Disposition to Action: Bridging Moral/Ethical Reasoning and Social Justice Leadership. *Values and Ethics in Educational Administration*, 6(3), 1-8.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la Justicia Social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Earl y Fullan, 2003. Using Data in Leadership for Learning. *Cambridge Journal of Education* 33(3).
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elmore, R.F. (1990). *Restructuring schools*. Oakland, CA: Jossey-Bass.
- Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile.
- Escolano, B. A. (2007). *Cambio educativo y cultura de sostenibilidad*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Escudero, J.M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organizativo Escolar* (pp. 189-221). Barcelona: Áreas y Dptos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.
- Escudero, J.M. (2002). *La educación en tiempo de cambio: lección inaugural del curso académico 2002-2003*. Pontevedra: UNED, centro Asociado de Pontevedra.
- Escudero, J.M. (2009). Las caras ocultas del fracaso escolar. *Organización y Gestión Educativa*, 17(5), 19-23.
- Farrell, J.P. (1999). Changing conceptions of equality of education. En R.F. Arnove y C.A. Torres (Eds.), *Comparative education: the dialectic of global and the local*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: S. XXI.
- Fernández García, T. y Molina, J.G. (2005). *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid: Alianza.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Frankl, V.E. (1946). *The Human Quest for Meaning: Theories, Research, and Applications*. Londres: Routledge.
- Frankl, V.E. (1988). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Londres: Verso Press.
- Frattura, E. y Capper, C.A. (2007). *Leading for social justice: Transforming schools for all learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México, DF: Siglo XXI.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Concienciación. Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna-Busca del Ayllu.
- Fullan, M. (1972). Overview of the innovative process and the user. *Interchange*, 3, 1-46.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform*. Londres: The Falmer Press.
- Fullan, M. (1998). The meaning or Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. En A. Hargraves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *Internacional Handbook of Educational Change*. Boston, MA: Klumer Academic Publishing.
- Fullan, M. (2002a). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002b). Principals as leaders in a culture of change. *Educational Leadership*, 59(8), 16-21.
- Fullan, M. (2002c). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 1-14.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2013a). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Toronto: Pearson.
- Fullan, M. (2013b). *Great to excellent: Launching the next stage of Ontario's education agenda*. Retrieved from www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/fullan.htm.
- Furman, G.C. (2012). Social Justice Leadership as Praxis. Developing Capacities through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Fuster, V. (2013). *El círculo de la motivación*. Madrid: Editorial Planeta.
- Gaetane, J. M., Normore, A. H. y Brooks, J. S. (March, 2008). Leadership for Social Justice: Preparing 21st Century School Leaders for a New Social Order. Comunicación presentada en *el Meeting Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa*, Nueva York.
- Gairín, J. (2004). *Mejorar la sociedad mejorando las organizaciones educativas*. En M. Fernández Enguita y M. Guitiérrez Sastre (Coords.), *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Akal.

- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: SM.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (2013). *Liderazgo: el poder de la inteligencia emocional*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *The New Leaders – Transforming the Art Of Leadership Into The Science Of Results*. Londres: Time-Warner.
- González González, M.T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31.
- González González, M. T. y Escudero, J. M. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- González Pérez, C. (2011). *Veintitrés maestros de corazón. Un salto cuántico en la enseñanza*. Madrid: Ediciones Mandala.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Navegraf.
- Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking*. Cambridge: Hackett Publishing Company.
- Grawford, (2005). Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship? *School Leadership and Management*, 25(3), 213-216.
- Habermas, J. (1972). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Vol. 1: Reason and the rationalization of society*. Londres: Heinemann.
- Habermas, J. (2003). *The future of human nature*. Cambridge: Polity Press.
- Halsey, A. (1972). *Educational Priority Area Problems and Policies*. Londres: HMSO.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2001). *Aprender a cambiar la enseñanza: más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2009). A decade of educational change and a defining moment of opportunity— an introduction. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 89–100.

- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 399, 43-58.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1997). *What's worth fighting for out there?* Nueva York: Teachers College Pressn.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational Research*, 42(1), 1-11.
- Harris, A. (Ed.). (2009). *Distributed leadership. Different perspectives*. Londres: Springer.
- Harris, A. y Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.
- Harris, A. y Chrispeels, J.H. (Eds.). (2008). *Improving schools and educational systems: International perspectives*. Londres: Routledge.
- Harris, A. y Young, J. (2000). Comparing School Improvement Programmes in the United Kingdom and Canada: Lessons Learned. *School Leadership and Management*, 20(1), 31-43.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. y Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337-347.
- Havelock, R.G. (1969). *Planning for dissemination through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, MI: Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge.
- Hernández-Castilla, R. (2013). *¿Una escuela en crisis? La investigación, comprometida con la Educación y la Justicia Social*. OGE. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 30-32.
- Hernández-Castilla, R., Euán, R. e Hidalgo, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la Justicia Social: estudio de un caso en Educación Secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 17(2), 263-280.
- Hernando, A. (2012). Escuela 21. Recuperado 15 de diciembre de 2014, <http://www.escuela21.org/>
- Hinde. E. R. (2004) School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education*, 12.
- Hirsch, E.D. (2012). *La escuela que necesitamos*. Madrid: Encuentro D.L.

- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Madrid: Katz.
- Hopkins, D. (1995). Towards Effective School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), 265-274.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. Londres: Routledge/Falmer.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a Great School. Realizing the potential of system leadership*. Buckingham: Open University Press.
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij (Eds.), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71-101). Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Hopkins, D. y Reynolds, D. (2001). The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. Londres: Cassell.
- Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L. y Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281.
- Hord, S. M. (Ed.). (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hord, S. M. y Hirsch, S. A. (2008). Making the process a reality. En A.M. Blankstein, P.D. Houston y R.W. Cole (Eds.), *Sustaining professional learning communities* (pp. 23-40). Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- House, E.R. (1979). Technology versus craft. A ten year perspective on innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 11(1), 1-15.
- Hué García, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Iglesias, B., de la Madrid, L., Ramos, A., Robles, C. y Serrano, A. (2013). Metodologías innovadoras e inclusivas en educación Secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula. *Tendencias Pedagógicas*, 21(1), 63-78.
- Jackson, D. y Temperley, J. (2007). From professional learning community to networked learning community. En L. Stoll y K. Seashore Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 45-62). Berkshire: Open University Press.
- Jean-Marie, G. (2008). Leadership for social justice: An agenda for 21st century schools. *The Educational Forum*, 72, 340-354.

- Jean-Marie, G., Normore, A.H. y Brooks, J.S. (2009). Leadership for Social Justice: Preparing 21st Century School Leaders for a New Social Order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31.
- Kaagan, S. y Headley, L. (2010). *Bringing Your Learning Community to Life: A Road Map for Sustainable School*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- Krichesky, G.J. (2013). *El desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Krichesky G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Kroll, L.R. (2005). *Teaching as Principled Practice: Managing Complexity for Social Justice*. Londres: Sage Publications.
- Kuhn, T. (1993). *La tensión esencial*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lara, F. (2004). *La escuela como compromiso*. Madrid: Editorial Popular.
- Lara, F. y Bastida, F. (1982). *La autogestión en la escuela una experiencia en Palomeras*. Madrid: Editorial Popular.
- Lara, T. (2009). *Alfabetizar en la cultura digital La competencia digital en la clase de Lengua*. Barcelona: Octaedro.
- Lara, T. y Lafuente, A. (2013). Aprendizajes situados y prácticas procomunales. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación RASE*, 6(2).
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning* (Research Report 800). Londres: Department for Education and Skills, DfES.
- Leithwood, K., Mascall, B. y Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. Nueva York: Routledge

- Levin, H. M., Hopfenberg, W., Chase, C., Christensen, S.G., Moore, M., Soler, P., Brunner, I., Keller, B. y Rodriguez, G. (1993). *The Accelerated Schools Resource Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lewin, K. (1946). *La investigación-acción y los problemas de las minorías*. Madrid: Editorial Popular.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. Nueva York: Harper & Row.
- Lippitt, R. y Radke, M. (1946). New trends in the investigation of prejudice. *Annals of the (American) Academy of Political and Social Science*, 244, 167-176.
- Little, A. (2005). *Learning and Teaching in Multigrade Settings, paper prepared for the UNESCO 2005*, EFA Monitoring Report, EFA Global.
- Little, J. (1990). Teachers as colleagues. En A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures* (pp. 165-193). Nueva York: Falmer Press.
- Llorente, M.A. (2013). *En la comisión parlamentaria sobre fracaso escolar*. Recuperado el 30 de diciembre de 2014 de www.youtube.com/watch?v=cCs1i6Z03J4
- Lukas, E. (2003). *Logoterapia: la búsqueda de sentido*. Madrid: Paidós.
- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- MacBeath, J. y Mortimore, P. (Eds.). (2001). *Improving school effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- MacBeath, J. y Townsend, T. (Eds.). (2011). *International Handbook of Leadership for Learning*. Londres: Springer.
- Marqués, R. (2008). *Profesores/as muy motivados/as. Un liderazgo positivo promueve el liderazgo docente*. Madrid: Narcea.
- Marshall, C. y Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston, MA: Pearson Education.
- Mascall, B., Leithwood, K., Strauss, T. y Sacks, R. (2009). The relationship between distributed leadership and teacher's academic optimism. En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 81-100). Londres: Springer.
- Mazo Gautier, F. (2010). *Miedo a pensar: el eterno presente: hacia un cambio educativo*. Madrid: Editorial Popular.
- McBeath, J. (2008). *Leadership for Learning: International Perspectives*. Londres: Routledge.
- McKernan, J. (1988). *The Countenance of Curriculum Action Research: Traditional, Collaborative and Critical-Emancipatory Conceptions*. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(34), 173-200

- McKernan, J., (1991). *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. Londres: Kogan Page.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- McLaughlin, M.W. (1990). The Rand change agent study revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher*, 19(9), 11-16.
- McNiff, J., Lomax, P. y Whitehead, J. (1996) *You and Your Action Research Project*. Londres: Routledge.
- McTaggart, R., (1992). *Action Research: Issues in Theory and Practice*. Conferencia impartida en *Methodological Issues in Qualitative Health Research Conference*, Noviembre, Geelong: Deakin University.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. En K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words*. (pp. 90-105). Londres: Routledge.
- Miles, M.B. y Ekholm, M. (1985). *What is school improvement?* En W.G. Van Velzen, M.B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer y D. Robin (Eds.), *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (pp. 25-59). Leuven: Acco.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J. y Slegers, P. J. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670.
- Moolenaar, N.M., Daly, A.J., Cornelissen, F., Liou, Y.H., Caillier, S., Riordan, R., ... y Cohen, N.A. (2014). Linked to innovation: Shaping an innovative climate through network intentionality and educators' social network position. *Journal of Educational Change*, 15(2), 99-123.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2002). *Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como "método" de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Morrison, M. (2009). *Leadership and Learning matters of Social Justice*. Nueva York: Information Age Publishing.
- Muijs, D. (2003). La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-7.
- Muijs, D. (2010). A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 1-3.

- Muijs, D. y Romyantseva, N. (2014). Coopetition in education: Collaborating in a competitive environment. *Journal of Educational Change*, 15(1), 1-18.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. y West, M. (2011). *Collaboration and Networking in Education*. Londres: Springer.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F.J. (Coords.). (2003). *Mejorar los procesos, mejorar los resultados en educación. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: Mensajero.
- Murillo, F.J. (2002). La "Mejora de la Escuela": concepto y caracterización. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Murillo, F.J. (2004a). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 4851.
- Murillo, F.J. (2004b). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 319-360.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En T. Escudero y A.D. Correa (Coords.), *Innovación e investigación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 23-54). Madrid: La Muralla.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2008). Mejora y eficacia en los centros educativos. En A. Villa (Coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 241-257). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Murillo, F.J. (2009). Las Redes de Aprendizaje como Estrategia de Mejora y Cambio educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 3-6.
- Murillo, F.J. (2012). Nuevas formas de innovar en educación. En M. Rodríguez y C. Llopis (Coords.), *Otra educación es posible* (pp. 83-109). Madrid: Narcea.
- Murillo, F.J. y Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje-servicio y Justicia Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 51-53.
- Murillo, F.J. y Duk, C. (2014). Desprivatizar la aulas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 13-15.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011). *Hacia un concepto de Justicia Social*. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.

- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Murillo, F.J. y Muñoz-Repiso, M. (2002). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Madrid: Octaedro.
- Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C. y Hernández-Castilla, R. (2011). *Decálogo para una enseñanza eficaz*. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo escolar para la Inclusión y la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Naranjo, C. (2013). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria: La Llave.
- Pagès, M.E. y Reñe, A. (2008). *Cómo ser docente y no morir en el intento*. Barcelona: Grao.
- Penac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Penac, D. (2007). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Peterson, P., McCarthy, S. y Elmore, R. (1996). Learning from school restructuring. *American Educational Research Journal*, 33(1), 119-153.
- Plowden Report (1967). *Children and their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education*. Londres: Department Of Education and Science. London Her Majesty's Stationery Office.
- Prensky, M. (2007). *Digital game-based learning*. St. Paul, MI: Pragon House.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales: una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. Madrid: SM.
- Pring, R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. Londres: Continuum.
- Racionero, S., Ortega, S., García, R. y Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Rawls, J.A. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J.A. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Reason, P., y Bradbury, H. (2005). Preface. En P. Reason, H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research. Participative inquiry and practice*. Londres: Sage.
- Reynolds, D., Hopkins, D. y Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 37-58.
- Reynolds, D., Creemers, B.P.M., Hopkins, D., Stoll, L. y Bollen, R. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M. y Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 133-158.
- Robinson, K. (2009). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Grijalbo.
- Rodríguez Romero, M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- Romero, C. (2007). Gestión del Conocimiento, Asesoramiento y Mejora Escolar. "El caso de la escalera vacía". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1), 1-28.
- Rorty, R. (2002). *Filosofía y futuro*. Barcelona: Gedisa.
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J. y Lekue, P. (2012). Implicación del alumnado en la escuela: diferencias interindividuales e intercentros. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 17(2), 291-308.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sagastizabal, M.A. (2002). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: La Crujía.
- Sammons, P. (2007). *School effectiveness and equity: making connections*. Londres: CfBT.
- Sancho, J.M. (2002). *A propósito de los factores que promueven la mejora de la enseñanza*. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Schniedewind, N. y Davidson, E. (2006). *Open minds to equality: A sourcebook of learning activities to affirm diversity and promote equity*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. y Kleiner, A. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Nueva York: Doubleday.

- Silins, H. y Mulford, W. (2004). Schools as Learning Organizations. Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 443-466.
- Slavin, R. E., Madden, N.A. y Chambers, B. (2001). *One million children. Success for all*. Thousand Oaks, C.A: Corwin Press.
- Slavin, R.E., Madden, N.A., Dolan, L.J., Wasik, B.A., Ross, S.M., Smith, L.J. y Dianda, M. (1996). Success for All: A summary of research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(1), 41-76.
- Soler, M. (2004). Reading to share: Accounting for others in dialogic literary gatherings. En M.C. Bertau (Ed.), *Aspects of the Dialogic Self* (pp. 157- 183). Berlín: Lehmann.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stenhouse, R. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stevenson, H.P. (2007). A case study in leading schools for social justice: when morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 769-781.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Stoll, L. y Louis, K.S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Berkshire: Open University Press.
- Stoll, L., Bolam, R. McMahon, A. Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. y Hawkey, K. (2006). *Professional learning communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning*. Londres: Innovation Unit, DfES, NCSL and GTC.
- Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. Nueva York: Harcourt, Brace & World.
- Tarrago, F. R. (2007). *La nueva educación*. Barcelona: Lid Editorial Empresarial.
- Tedesco, J.C. (1996). *La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Torrego, J.C. (Coord.). (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: SM.
- Townsend, P. (2007). *The Right to Social Security and National Development: Lessons from OECD experience for low-income countries*. Ginebra: Internacional Labour Organsation.
- Troyna, B. y Vincent, C. (1995). The discourse of social justice in education. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 16(2), 149–166.
- Valle Aparicio, J.E. (2012). *Los Directores de CEIP ante el espejo: el liderazgo educativo en un tiempo de cambio*. Barcelona: Anthropos.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea.
- Vescio, V., Ross, D. y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Watkins, C. (2010). *Learning, performance and improvement*. Londres: International Network for School Improvement.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wikeley, F. y Murillo, F.J. (2005). Effective school improvement: An introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 355-358.
- Young, I.M. (2000a). *La Justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- Young, I.M. (2000b). *Inclusion and Democracy*. Cambridge: Oxford University.
- Young, I.M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Paidós.
- Zajda, J., Majhanovich, S. y Rust, V. (Eds.). (2006). *Education and Social Justice*. Dordrecht: Springer.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Professional Development in Higher Education: A theoretical Framework for Action Research*. Londres: Kogan Page.

Anexo

SEÑAS DE IDENTIDAD

Fotos que ejemplifican el ambiente del Instituto, algunas de las actuaciones llevadas a cabo por los profesores participantes y aspectos de interés para la comprensión del proceso de cambio en el IES Vallecas-Magerit.

De la descripción a la narración personal, pinceladas de la realidad: imágenes, palabras y todo lo que queda dicho entre ellas.

1. Nuestro barrio lo llenamos de poesía para aprender desde la creatividad, las emociones y los valores.



Los estudiantes regalando lectura poemas por nuestro barrio, en el parque,



La calle, la residencia de ancianos...

Una mano tomó la otra
puso un anillo en su dedo
puso un beso en la palma
y un puñado de amor



Las dos manos se juntaron
lograron una fuerza
capaz de derribar los muros
y de abrir caminos.

Clarisse Nicoidsky, poeta judeo-sefardí



2. "Otra escuela es posible". Celebramos experiencias de éxito



Alumnos y profesores celebran el éxito en el acto organizado con motivo de su finalización de Secundaria (por primera vez en este Instituto). Muestran su flamante Diploma creado por sus profesores en reconocimiento a su éxito académico.

Gracias a todos

Gracias por esperar, por descubrir por comentar, por confiar, por aplaudir, por criticar, por hacer el vago, por leer, por releer, por valorar, por explicar, por opinar, por dar a conocer, por soportar, por colaborar, por mirar, por pensar, por contestar, por quejarse, por alegrarse, por reír, por llorar, por hacer la vista gorda, por escandalizarse, por apasionarse, por discutir, por defender, por atacar, por comparar, por hablar, por susurrar, por venir, por justificar, por ayudar, por sentarse, por levantarse, por salir, por entrar, por dibujar, por estudiar, por no estudiar, gracias por venir ...

Texto de su tutora de 4^a leído en esta celebración.

¿Recuerdas...?

Yo: ¿Recuerdas cuando llegamos en 1º al instituto de arriba y nos sentamos todos al lado de las personas que ya conocíamos?

Carmen: ¿Recuerdas cuando la profe de lengua nos decía que la sintaxis era Matrix?

Yo: ¿Recuerdas las clases de ciudadanía pintando nuestra casa ideal? ¿O las clases de historia que parecían un cuento?

Carmen: ¿Recuerdas las peleas a la salida del instituto? ¿Y las que se produjeron en nuestro propio grupo?

Yo: ¿Recuerdas el miedo que teníamos todos a la profe de Plástica?

Carmen: ¿Recuerdas lo bien que lo pasamos en la gymkana del retiro?

Yo: ¿Recuerdas el libro de cuentos que escribimos en 3º con Amparo?

Carmen: ¿Recuerdas esos 5 minutos de intriga que teníamos todos los días esperando a los profes?

Yo: ¿Recuerdas a todos los compañeros que se fueron? Jenny, Jessica, Amanda, etc.

Carmen: ¿Y a los profesores? Concha, Ana, Jorge, etc.

Yo: ¿Recuerdas lo duras que eran las clases de historia los viernes a última hora?

Carmen: ¿Recuerdas las amenazas continuas de Concha? Hasta nos amenazo para escribir esto.

Yo: Pero en realidad, ¿Es posible no acordarse de algo?

Carmen: Sinceramente, lo dudo. Ya que estos cuatro años los hemos vivido muy intensamente y creo que hablo en nombre de todos cuando digo que me encantaría repetir lo ocurrido.

Yo: Creo que tienes razón pero, ¿y vosotros?, ¿sois capaces de no recordar algo de lo ocurrido?

Este texto, elaborado y leído por los alumnos para este acto de celebración del final de su Enseñanza Obligatoria y su paso a Bachillerato, representa un diálogo entre dos estudiantes (Yo y Graciela) en el que rememoran los recuerdos más significativos de esos cuatro años (aproximadamente un 30 por ciento de nuestros alumnos consiguen pasar a Bachillerato).

3. Nuestra Pequeña-Gran Comunidad de Aprendizaje



Los dos edificios que ocupaba el centro. Desde ahora seguimos “aguantando el chaparrón”, pero juntos.

GICE, a las puertas del centro. Primeros encuentros.



El inicio de nuestra colaboración y aprendizajes. Las primeras reuniones entre los miembros de GICE, profesores y profesoras y equipo directivo del IES Vallecas-Magerit. Mayo-Junio de 2012 Acompañando en la formación de los profesores.



GICE, un sueño hecho realidad: tres años separan estas fotos, ahora somos muchos más. Ha merecido la pena intentarlo.

Esta tesis no habría sido posible sin su sustento, acompañamiento, inspiración, y las lecciones aprendidas de todos, entre todos. Orientamos nuestras intervenciones desde el paradigma del compromiso de los investigadores y docentes con la transformación de la realidad, con la Justicia Social. Excelencia y calidad educativa, creemos que tienen que estar presente con todo lo que conforma el contexto educativo. Para nosotros la Justicia Social no es solo un concepto, implica repensar nuestras creencias y valores para desde ellos, desde el compromiso y la profesionalización docente e investigadora, caminar hacia el cambio educativo.



Grupos de discusión con padres y madres

Muchas cosas ha experimentado el
Hombre;
A muchas celestiales ha dado ya
nombre
Desde que somos Palabra-en-
diálogo
Y podemos los unos oír a los otros.

-Hölderlin-

4. Justicia Social o Educación Transformadora: encontrar muchas oportunidades para practicar en democracia



Grupos interactivos: dialogar, aprender entre iguales, contar con buenos modelos de adultos que estudian.



La Asambleas en el aula: practicando la democracia, la autogestión.

_ ¿Qué es la Justicia Social para ti?

_ Un valor, una forma de vida, coherencia, cómo trato a las personas



Liga de fútbol en los recreos y tertulia literaria. Oportunidades de ejercitar las relaciones, la convivencia pacífica y el diálogo.

6. Formación docente como reto constante



La palabra que decimos
viene de lejos,
y no tiene definición, tiene
argumento.

Cuando dices: "nunca",
cuando dices: "bueno",
estás contando tu historia
sin saberlo.

-Luis Rosales -

En el grupo de investigación. Compartimos especialidades culinarias y "señas de identidad".

Conocerse a uno mismo, escuchar, mirar, reconocer al otro, hacer posible la participación e implicación de todos y cada uno desde el respeto y la tolerancia es una tarea inacabada, un reto para todos los que trabajamos en la escuela que comienza por una misma hasta llegar a nuestros chicos y chicas.

Un cambio personal

Este trabajo me ha dado la oportunidad de hablar contigo, de saber de ti, y me ha encantado y ahora podría trabajar contigo de otra manera. Ha influido mucho que estábamos cansados, después de las clases; yo necesito descansar, estábamos un poco espesos, la hora es un poco mala, ves las cosas más difíciles. La parte más positiva es que he aprendido cosas de mis compañeras que yo no hacía y las he comparado con lo que yo hago. He constatado que me cuesta mucho cambiar, creo que con los años me cuesta más, pero estoy contenta porque nos lo hemos replanteado, hemos hecho algo diferente y creo que hasta cierto punto útil, aunque no sea una utilidad inmediata. (Trascripción de la entrevista personal a la Profesora de Lengua realizada al final de la experiencia)



Vámonos inmóviles de viaje
Para ver la tarde de siempre
Con otra mirada,
Para ver la mirada de siempre con
distinta tarde.

-Xavier Villarrutia -

El trabajo por proyectos (Un bosque selvático del Amazonas)

La escuela tiene que abrirse al mayor potencial que tienen las personas: la creatividad la imaginación, adultos y niños y niñas como personas capaces de asombrarse, interactuar, contar a su manera. Creemos en la escuela que saca lo mejor de cada uno de nosotros.

Los lugares dónde se educan deben tener una mirada que incorpore el arte.



Dinámica de trabajo colaborativo, un reto pendiente: los docentes primero.

Dibujamos nuestra casa ideal, la compartimos con el grupo, nuestras señas de identidad, nuestros sueños, fantasías...Primero la propia y luego juntos creamos una en la que todos podemos vivir, porque se han tenido en cuenta las necesidades de cada uno. Cuando somos creativos, indagamos en nuestras ideas y pensamientos originales, desarrollamos la capacidad de pensamiento crítico y divergente.

6. El cambio como oportunidad



Pues más allá de nuestro sueño
las palabras, que no nos
pertenecen,
se asocian como nubes
que un día el viento precipita
sobre la tierra
para cambiar, no inútilmente el
mundo.

-Jose Ángel Valiente-

*Me gusta mi profesión, trabajar aquí, tengo una visión del centro agradecida de lo que hemos trabajado juntos. Esperaba que diera fruto, me he dado cuenta que necesitaremos más tiempo.
(Profesor de Lengua)*



En esta carrera, lo importante es participar.