

# CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

## 1. JUSTIFICACIÓN

### 1.1. REFLEXIONES INICIALES: TODOS LOS NIÑOS Y NIÑAS TIENEN EL DERECHO Y EL DEBER DE DESARROLLAR SU POTENCIAL

En una sociedad como la nuestra, que asume unos valores democráticos y obliga a la escolarización de los niños y niñas de una determinada edad, el sistema educativo debería poner los medios para dar una respuesta adecuada a todos ellos de modo que tuvieran similares oportunidades de éxito. Si esto no pudiera ser así, la escolarización entonces no debería ser obligatoria. ¿Qué sentido tendría sino, en una sociedad democrática, hacer obligatoria la participación en una institución a personas que no se van a beneficiar con ello? ¿No iría esto en perjuicio de la sociedad? Desde una perspectiva humanista sería un planteamiento erróneo, al no favorecer en algunos casos el desarrollo de la persona. Incluso desde una perspectiva mercantilista, podría considerarse una inversión inútil.

Habría dos opciones, que la educación no fuese obligatoria, dado que ciertos alumnos con determinadas características culturales no se estarían beneficiando de ella, o que la educación fuese obligatoria y se asumiera como reto permanente la búsqueda de medios para que todos los niños y niñas se beneficiasen de su paso por la escuela.

En este trabajo asumimos principios humanistas *que afirman la centralidad, el valor, la dignidad del ser humano*<sup>1</sup>, según los cuales la educación ha de tener como finalidad el enriquecimiento de la persona. Partimos de que todos los

---

<sup>1</sup> <http://idd00qaa.eresmas.net/ortega/human/human.htm>

niños y niñas tienen capacidad para beneficiarse de la experiencia escolar, y la escuela puede mejorar para que así sea. Este bien repercutirá tanto en las personas como en la sociedad en general. Cada estudiante tiene un potencial, o unas capacidades, o unos talentos; y tiene el derecho y el deber de recibir una educación que le ayude a desarrollarlos. Cada niño o niña que asiste a nuestra escuela puede aportar algo bueno al resto del mundo, y eso hay que aprovecharlo, porque el mundo, desde la opinión de quien redacta este informe, no está como para perder talentos.

## 1.2. ENFOQUES UTILIZADOS: EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

Hemos seguido en este trabajo de investigación una línea de reflexión e indagación pedagógica que cuenta con un significativo consenso en el contexto internacional, denominada en el entorno europeo educación intercultural, y considerada una fórmula adecuada para dar respuesta a las necesidades educativas de estudiantes y comunidades reconociendo su diversidad cultural.

Desde el enfoque intercultural, la diversidad cultural está siempre presente en los contextos escolares y va más allá de grupos explícitamente definidos en función de su origen étnico o nacional. Se considera la atención a la diversidad cultural como garantía de la igualdad de oportunidades y el logro de objetivos educativos valiosos en los niveles de enseñanza obligatoria (Aguado Odina, Gil Pascual, Jiménez Frías y Sacristán Lucas, 1999).

Entre los objetivos de la educación intercultural (Gil Jaurena, 2008: 135) destacamos:

- Transformar la escuela de tal modo que todo el alumnado experimente igualdad de oportunidades de aprender.
- Incrementar el rendimiento académico de todo el alumnado, y garantizar que todos desarrollen su potencial.
- Introducir nuevas estrategias y metodologías en el aula, en el clima escolar y en las relaciones con la familia y la comunidad.

Se insiste en la idea de recurrir a estrategias didácticas variadas como única manera de aproximarse a las distintas formas en que los estudiantes aprenden. La educación intercultural no se centra tanto en evaluar si unas prácticas son mejores que otras, sino que se valora la utilización de estrategias variadas de forma flexible y acorde con los intereses y necesidades de los estudiantes y profesores/as para dar respuesta a su diversidad (Gil Jaurena, 2008) Por ello, este trabajo de investigación, así como el proyecto I+D en el que se encuadra, ejemplifican diferentes prácticas describiendo y analizando variedad de estrategias y metodologías.

El enfoque intercultural, como decíamos no identifica una serie de prácticas escolares como *buenas*, pero sin embargo sí que define unos logros educativos considerados deseables. Por ello constituye la base de nuestro trabajo, ya que los logros que dichas prácticas alcanzan o se proponen alcanzar son el referente que tenemos en cuenta para poder considerarlas buenas. Es decir, no vamos a considerar "buenas prácticas" a aquellas que consiguen eficientemente los logros que se proponen, sino a aquellas que además se proponen logros que armonizan con los enunciados desde el enfoque intercultural.

Hemos recurrido, por otra parte, a conocimientos científicamente validados por los movimientos de Mejora de la Eficacia Escolar para el progreso de procesos

educativos. Este enfoque se plantean como objetivo final el avance en la calidad educativa integral, que tiene en cuenta la equidad y por lo tanto persigue, al igual que la educación intercultural, el éxito para todos los alumnos.

Se considera desde la Mejora de la Eficacia Escolar que cualquier organización puede ser reveladora de algo útil para otras que quieran emprender un cambio (Murillo, 2002) Por ello, consideramos que la ejemplificación de prácticas educativas que se han identificado como buenas (por conseguir con los estudiantes una serie de logros valiosos), un material provechoso para introducir mejoras en las escuelas.

### 1.3. ESTILO UTILIZADO

Dado que la finalidad de este trabajo es colaborar en la mejora de la escuela, y entendemos que los maestros y maestras (estudiantes o en activo) son una pieza clave en cualquier cambio que se pretenda introducir, me gustaría considerarles principales destinatarios de este trabajo, lo cual no excluye al resto de profesionales de la educación o personas interesadas en su contenido ni contradice que este trabajo tenga también fines directamente relacionados con la investigación educativa. Siendo así, he intentado redactarlo con un lenguaje conciso, pero lo más comprensible posible, teniendo en cuenta el agotamiento que personalmente he sufrido al leer ciertos textos sobre educación tan interesantes como enrevesados, y suponiendo que a otros compañeros les pase lo mismo.

#### 1.4 RAZONES PERSONALES POR LAS QUE HE REALIZADO ESTE TRABAJO: LA BÚSQUEDA DE RESPUESTAS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Siempre me han preocupado los temas relacionados con los grupos sociales y las relaciones que se establecen entre ellos, pero ésta en principio no fue la razón que me llevó a realizar estudios de doctorado. El primer año de magisterio me mandaron hacer un trabajo de investigación y supuso para mí la tarea más interesante de todo lo que hice durante los cinco años de estudios universitarios (sorprendentemente, no me volvieron a mandar otro) Por ello, tras aprobar la oposición de maestra, comencé los cursos de doctorado.

Elegí temas relacionados con la educación intercultural por estar en un colegio donde había mucha inmigración (pensé que trataba de eso) y por considerarlo un asunto en boga del cual sería fácil encontrar información y más personas interesadas en lo mismo.

Las razones por las que continué mis estudios son bien distintas a las que me llevaron a comenzarlos. Descubrí que estudiar me realizaba personalmente y hacía que mi trabajo, que ya me gustaba, empezara a entusiasarme, porque le daba otro sentido más cercano a las cosas que desde pequeña me preocupaban en el colegio: los grupos rechazados, las injusticias encubiertas, las normas no escritas, lo oficialmente correcto... Me encontré con un enfoque crítico y difícil de asumir en ocasiones, pero con capacidad transformadora. Me fui dando cuenta de que la educación intercultural se alejaba de lo que pensaba que era en un principio y se acercaba a las inquietudes que me han acompañado siempre.

Influenciada por enfoque intercultural, empecé a identificar alumnos que no se beneficiaban de la experiencia escolar como otros, o incluso que su paso por la escuela parecía aportar más experiencias negativas que positivas. Sin embargo, observaba en mi centro de trabajo prácticas y personas que estaban dando una respuesta educativa diferente a la generalizada y se negaban a asumir posturas estáticas y pesimistas que orientan hacia el fracaso a algunos alumnos desde edades muy tempranas.

Al mismo tiempo comenzó el Proyecto I+D *"Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de enseñanza obligatoria"* (del que hablaremos más adelante). Empecé a colaborar en este proyecto por considerar que la ejemplificación de prácticas que reconocen la diversidad cultural de los estudiantes podría ser una manera de encontrar respuestas a algunas de las cuestiones que me estaba planteando, y también por creer que podría aportar algunas prácticas interesantes al repertorio que se elaborase.

Una última razón por la que he continuado hasta el final, es que estudiar y aprender del modo que lo he hecho en esta tesis (que gracias a quienes me han dirigido y acompañado no ha consistido en memorizar ni repetir) me enriquece. Además me gustaría sentir en algún momento de mi carrera profesional que esto ocurre a quienes son mis alumnos o a quienes leen mis trabajos.

## **2. FINALIDAD Y OBJETIVOS: COLABORAR CON LA MEJORA DE LA ESCUELA**

Esta tesis pretende colaborar con la mejora de la escuela mediante la descripción y análisis de prácticas desarrolladas en centros educativos españoles de los niveles obligatorios, las cuales se han mostrado eficaces en el logro de buenos resultados en contextos escolares donde se reconoce la diversidad cultural de los estudiantes.

Con esta finalidad nos proponemos revisar el concepto de "buenas prácticas escolares" y la noción de "logros educativos de los estudiantes". A partir de esta revisión inicial, se identifican y ejemplifican algunas prácticas escolares observadas en contextos que reconocen la diversidad cultural de sus estudiantes y que se muestran eficaces en el logro de valiosos resultados educativos.

Proponemos los siguientes objetivos generales y específicos:

1. Delimitar el enfoque teórico desde el que se analiza la diversidad cultural en educación y se define la eficacia escolar, así como profundizar en los conceptos eje de la investigación: buenas prácticas escolares y logros educativos de los estudiantes.
  - 1.1 Definir la diversidad cultural y el enfoque intercultural en educación.
  - 1.2. Delimitar el movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar.
  - 1.3. Profundizar en los conceptos eje de la investigación:

- 1.3.1. Revisar la noción de «buenas prácticas» escolares, entendidas como aquéllas que se refieren tanto a dimensiones curriculares, como organizativo-didácticas.
    - 1.3.2. Revisar la noción de logros educativos de los estudiantes, entendidos como aquellos objetivos y fines que se estiman valiosos y que la escuela obligatoria debe alcanzar.
  2. Identificar, describir y analizar prácticas desarrolladas en centros educativos de enseñanza obligatoria que desde el reconocimiento de la diversidad cultural de los estudiantes, se asocien con el logro de buenos resultados educativos.
    - 2.1. Revisar estudios previos que identifiquen y analicen prácticas educativas
    - 2.2. Identificar y describir prácticas educativas en etapas obligatorias que se desarrollan en colegios españoles que estén reconociendo la diversidad cultural de los estudiantes.
    - 2.3. Analizar prácticas educativas en etapas obligatorias que se desarrollan en colegios españoles que estén reconociendo la diversidad cultural de los estudiantes.
  3. Elaborar propuestas de mejora para la escuela.

### **3. PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS Y ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO**

Este trabajo de investigación se enmarca en el proyecto I+D que lleva por título *"Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de enseñanza obligatoria"*<sup>2</sup>. Fue coordinado por Teresa Aguado entre los años 2006 y 2009. Participaron en dicho proyecto: Inés Gil Jaurena, Beatriz Malik, José Antonio Téllez, María G<sup>a</sup>-Cano, Verónica Azpillaga, M<sup>a</sup> Pilar García, Belén Ballesteros, Magdalena Suarez, Teresa Pozo, Asunción Moya, M<sup>a</sup> Fe Sánchez, Beatriz Álvarez y quien redacta este informe. Así se definía el propósito de este proyecto I+D:

*El proyecto pretende contribuir a la mejora de la escuela mediante la elaboración y difusión de un repertorio de buenas prácticas desarrolladas en centros educativos españoles de los niveles obligatorios, las cuales se muestren eficaces en el logro de buenos resultados escolares en estudiantes diversos culturalmente.*

(Aguado *et al.* 2010b)

La presente tesis comparte, como explicaremos en el apartado de metodología, diversos aspectos con el citado trabajo. Las principales aportaciones del proyecto I+D a la tesis han sido:

- el planteamiento general de la investigación
- algunos contenidos del marco teórico tomados de documentos tanto publicados (Aguado *et al.* 2010b) como de uso interno

---

<sup>2</sup> Primera publicación de dicho proyecto: Aguado Odina, Teresa (coord.). (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Madrid: MEC-UNED.

- las técnicas utilizadas en la recogida de información, en muchos casos comunes.

Queremos señalar en esta introducción los presupuestos tomados del proyecto inicial que nos permiten fijar un punto de partida:

- o Todos los niños y niñas son capaces de aprender.
- o Todos los niños y niñas presentan diferencias culturales que influyen en su manera de aprender.
- o Nuestro sistema educativo, de forma prioritaria en la etapa obligatoria, debe atender a las diferencias culturales de los alumnos por los siguientes motivos (Aguado T., et al., 2010):
  - Por razones axiológicas derivadas de los principios asumidos por sociedades que defienden derechos de igualdad, equidad y participación social.
  - Porque es la garantía que permita alcanzar objetivos educativos esenciales, como son la construcción de la propia identidad cultural y la igualdad de oportunidades en el acceso de todos a los bienes y recursos socioeducativos disponibles.

Respecto a la igualdad de oportunidades, aún siendo conscientes de que no es posible lograr una igualdad completa, sí vemos viable favorecerla. Aunque asumimos que todos los estudiantes, sean del grupo cultural que sean, tienen capacidades que les permiten aprender y beneficiarse de la experiencia escolar, no ignoramos los diferentes resultados académicos de estudiantes pertenecientes a ciertos grupos (emigrantes y minorías étnicas entre otros, pero no exclusivamente)

Consideramos que determinadas prácticas educativas que reconocen la diversidad cultural de los estudiantes pueden favorecer la igualdad de oportunidades en educación. Sin embargo, las que consiguen logros con determinados alumnos y no con otros están en la base de la discriminación social. Por ello valoramos las prácticas escolares como pieza fundamental para incrementar la equidad en educación. Estas prácticas escolares, junto con los logros que persiguen o alcanzan, constituyen los contenidos fundamentales de esta tesis.

Organizamos estos contenidos en tres partes: un marco teórico, una parte dedicada a metodología y resultados de la investigación y una última parte en la que se redactan conclusiones y propuestas de mejora.

Para poder hablar de prácticas escolares que alcanzan logros valiosos, es necesario, como ya hemos explicado en la justificación, contar con un enfoque según el cual se defina qué es lo que la práctica educativa ha de conseguir. Por ello dedicamos los capítulos 2 y 3 de este trabajo a delimitar nuestro enfoque. Hablamos en primer lugar de lo que entendemos por diversidad cultural y posteriormente nos centramos en la delimitación del enfoque intercultural. En estos dos capítulos ha tenido mucho peso uno de nuestros principales antecedentes: la tesis doctoral *El enfoque intercultural en primaria, una mirada a la práctica escolar* (Gil Jaurena, 2008).

Abordaremos a continuación, en el capítulo 4, el movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar, del que recibiremos algunas aportaciones respecto a la introducción de mejoras en las escuelas. El trabajo realizado en el I+D en torno a este movimiento, así como la revisión bibliográfica posterior nos permitirá

apreciar la evolución de dicho movimiento, los puntos en común con nuestro enfoque y también algunas fisuras.

Los capítulos 5 y 6 cierran el marco teórico de la tesis, centrándose en la delimitación de los conceptos clave: buenas prácticas escolares y logros educativos. En el capítulo 5, tras una aproximación al concepto de buenas prácticas, concretaremos el uso que daremos al término a lo largo del trabajo teniendo en cuenta el enfoque intercultural. El capítulo 6, dedicado al concepto de logros educativos, nos permitirá analizar los logros propuestos desde diferentes perspectivas (el enfoque intercultural, lo legislado, la eficacia) decantándonos finalmente por una serie de logros humanistas que favorezcan el desarrollo integral de la persona.

Han sido muy importante en estos dos capítulos las aportaciones realizadas desde el proyecto I+D en el que se encuadra este trabajo relativas a los resultados obtenidos a través del método Delphi. Esta herramienta ha constituido una estrategia de comunicación grupal que permitió el acceso a unas opiniones individuales y la elaboración de unas opiniones grupales y consensuadas (Aguado y cols, 2010) Dicho consenso en torno a los conceptos clave de la tesis, queda reflejado en sus correspondientes capítulos del marco teórico.

En la segunda parte del informe nos centraremos en el trabajo de campo. Dedicamos el capítulo 7 a describir la metodología utilizada en la investigación. Describiremos el camino seguido para la realización de la tesis así como las técnicas utilizadas y los escenarios en los que se ha trabajado.

A continuación, en los capítulos 8 y 9, expondremos los resultados obtenidos, que consistirán en la descripción y análisis de prácticas escolares. El capítulo 8 abarcará dos prácticas escolares desarrolladas en la escuela en la que trabajo como maestra en el momento en que redacto este informe. El capítulo 9 se dedicará a la práctica educativa desarrollada en una escuela que funciona como comunidad de aprendizaje.

Finalmente, la tercera parte del trabajo, que se corresponde con el capítulo 10, estará dedicada a la exposición de las conclusiones a las que hemos llegado, con las que pretendemos dar respuesta a los objetivos planteados en un principio. Dichas conclusiones nos permitirán además incluir propuestas de mejora para la escuela.

Por último incluimos la bibliografía consultada y los documentos anexos a este trabajo de tesis.



## PARTE I

MARCO TEÓRICO: EL ENFOQUE INTERCULTURAL,  
LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR Y LOS  
CONCEPTOS-EJE: LOGROS EDUCATIVOS Y BUENAS  
PRÁCTICAS ESCOLARES



En los siguientes capítulos nos ocuparemos de concretar el marco teórico y conceptual en el que se inserta el proyecto, así como los antecedentes del mismo.

En primer lugar abordaremos dos enfoques: la educación intercultural y la Mejora de la Eficacia Escolar. Comenzaremos con enfoque intercultural, por ser el planteamiento inicial desde el que se ha realizado la tesis, el cual propone reconocer la diversidad cultural de los estudiantes mediante cambios globales que implican a todos los agentes educativos y afectan a todas las dimensiones escolares. Definimos primero el concepto de diversidad cultural (capítulo 2). A continuación presentamos el enfoque de educación intercultural (capítulo 3). Posteriormente nos ocuparemos de la Mejora de la Eficacia Escolar, movimiento teórico práctico que nos ha permitido contar con un marco general de conocimientos científicamente validados para la mejora de los procesos educativos (capítulo 4).

Los capítulos siguientes están dedicados a la revisión conceptual. En ellos, además de la revisión bibliográfica y la consulta de antecedentes a este estudio, presentamos la información recogida por la consulta con el método Delphi que se ha hecho en torno a estos conceptos. Nos aproximamos primero a la noción de logros educativos de los estudiantes, entendidos como aquellos objetivos y fines que se estiman valiosos y que la escuela obligatoria debe alcanzar (capítulo 5). Por último revisaremos el término de buenas prácticas escolares, entendidas como aquéllas que se refieren tanto a dimensiones curriculares, como organizativo-didácticas (capítulo 6).



## CAPÍTULO 2. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EDUCACIÓN

*"Es nuestra mirada la que muchas veces encierra a los demás en sus pertenencias más limitadas, y es también nuestra mirada la que puede liberarlos. Lo que determina que una persona pertenezca a un grupo es esencialmente la influencia de los demás, la de los seres cercanos que quieren apropiarse de ella y la de los contrarios que tratan de excluirla..."*

(Maalouf, 1988: 33)

En este capítulo comenzamos a abordar uno de los objetivos de la tesis que se relaciona con el objetivo general en el que se delimita el enfoque teórico desde el que se analiza la diversidad cultural de los estudiantes.

- Delimitar la diversidad cultural y el enfoque intercultural en educación.

El enfoque intercultural se propone dar respuesta educativa a la diversidad cultural de los estudiantes. Previo a la definición del enfoque, consideramos necesario delimitar dicho concepto, a lo cual dedicamos este capítulo. Comenzamos aproximándonos a las definiciones de los términos *cultura* y *diversidad cultural*. A continuación exponemos las relaciones de estos términos con la marginalidad y discriminación social, analizando los distintos tratamientos educativos que se derivan. Proponemos un modelo de atención a la diversidad y exponemos, basándonos en antecedentes a este estudio, el tratamiento que se da a la diversidad cultural en el sistema educativo actual, en concreto refiriéndonos a las leyes y políticas educativas vigentes en la Comunidad de Madrid.

## **1. DE LO ESTÁTICO "CULTURA" A LO DINÁMICO "DIVERSIDAD CULTURAL"**

Antes de definir el concepto de diversidad cultural nos parece importante exponer algunas ideas en torno al término cultura. Dietz (2003) nos habla de la problematización que refleja la evolución de los usos de dicho vocablo en la antropología del siglo XX. Desde esta disciplina se cuestiona el término considerando que define y etiqueta a las personas en función de categorías ajenas a ellos mismos (Aguado, 2003). Actualmente, la antropología concibe mayoritariamente la cultura como un mecanismo carente de esencia: "*Es una organización de la diversidad de los comportamientos individuales*" (García García, 1996:2, en Dietz, 2003:81).

Se trata por tanto de un concepto complejo que no vamos a definir aquí. Pero sí queremos reflexionar en torno a su uso, ya que la utilización del término cultura no es neutral y se emplea en un sentido u otro con determinada finalidad (Aguado et. al, 2007).

Las definiciones tradicionalmente admitidas consideran la cultura como un conjunto de expresiones artísticas o de tradiciones y costumbres propios de una sociedad. Consideramos que hablar de culturas refiriéndose a entes fijos y cerrados es un enfoque caduco (Aguado et. al, 2007) que nos puede llevar a cometer los siguientes errores (Guía Inter, 2006: 205):

- 1) *Pensar que la gente que pertenece a la misma cultura comparte las mismas creencias y valores, como si no existiesen diferencias relevantes entre ellas.*

- 2) *Crear que, por el mismo motivo, las personas de un grupo cultural deben ser significativamente diferentes de las personas que pertenecen a otra cultura, y por lo tanto, olvidar las semejanzas que existen entre ellos.*
- 3) *Asumir que las diferencias tienen un significado en sí mismas y es constante a lo largo del tiempo, como si las diferencias significasen lo mismo en contextos diferentes.*

Asumiendo este planteamiento, cuando hablamos de un individuo, una alumna, o cualquier persona implicada en un proceso educativo, no podemos describirlo *al margen de él mismo o al margen de cualquier relación con él* (Aguado et. al, 2007). Por ejemplo, el hecho de saber que una alumna que llega nueva a nuestro colegio ha nacido en Cabo Verde, ¿qué datos arroja sobre esa alumna? Imaginemos que ya tenemos a otros dos alumnos en nuestro centro del mismo origen. ¿En qué medida podemos predecir unos rasgos culturales de la nueva alumna basándonos en lo que ya sabemos sobre los dos alumnos de Cabo Verde? ¿Qué utilidad tendría esto? Si lo hiciéramos, estaríamos describiéndola al margen de ella misma, porque todavía no la conocemos, no ha habido una *"puesta en escena"* y es importante reflexionar sobre el peso que los prejuicios y estereotipos tendrían en esta predicción.

Desde el enfoque intercultural consideramos que no es útil delimitar la realidad cultural de los estudiantes y sus grupos de referencia estableciendo como punto de partida estructuras o rasgos aislados (lengua, religión, nacionalidad, tradiciones, etc.) y es preciso reconocer que ningún individuo está familiarizado con toda la "cultura" de la que forma parte (Aguado et. al., 2007)

Para utilizar el concepto de cultura de manera adecuada, se nos propone desde la Guía Inter (2008) tener en cuenta que:

- 1) Es mejor usar el término en plural y evitar su forma en singular.
- 2) Las culturas no tienen fronteras claras.
- 3) Existe tanta diversidad dentro de una cultura como la que se puede observar entre una y otra.
- 4) Las culturas no son nunca estáticas, están continuamente en proceso de cambio.

Dependiendo cómo se conceptualice la cultura, se seguirán unas u otras estrategias educativas. En la actualidad la mayoría de los programas educativos que persiguen dar una respuesta a la diversidad cultural enfatizan el folclore, las tradiciones, las costumbres... dado que el concepto de cultura del que se parte se reduce a la cultura material, olvidando la diversidad en cuanto a las diferentes visiones del mundo, organizaciones sociales y prácticas educativas existentes.

Desde la pedagogía intercultural, se ha descrito en los centros escolares una cultura y clima educativo que hace referencia a las actitudes de los estudiantes, padres y profesores hacia la diversidad cultural, así como su conocimiento de los diferentes grupos culturales del centro. Un estudio desarrollado en el contexto español (Aguado, Gil, Jiménez, Sacristán, Ballesteros Malik y Sánchez, 1999) pone de manifiesto que la escuela transmite una *cultura oficial*, acorde con las creencias y valores de la cultura mayoritaria. No se adopta una perspectiva intercultural, y la diversidad de las culturas sólo son tenidas en cuenta en actos sociales o eventos que no modifican el currículo

ordinario. Esto hace que los alumnos que se identifican con el patrón de referencia utilizado por la escuela *jueguen con ventaja*. (Aguado, 2003: 4)

Concluyendo, consideramos el término cultura un concepto dinámico más relacionado con condiciones de producción y de emergencia que con normas y costumbres estables (Guía Inter, 2006) que constituyen la "*puesta en escena de la vida cotidiana*" (Goffman, 1956: 45, en Centro Inter 2007) Lo que nos interesa no es describir culturas sino tener en cuenta los usos culturales y comunicativos que suceden entre los individuos y grupos que dicen pertenecer a culturas diferentes (Abdallah-Preteuille, 2003, en Grupo Inter<sup>3</sup> 2007). Por todo ello, desde la educación intercultural y en este trabajo de investigación el término de cultura se reemplaza por el de la diversidad cultural, al cual dedicamos el siguiente apartado.

## **2. EL CONCEPTO Y PRINCIPIO DE DIVERSIDAD CULTURAL**

En el título del proyecto, "*Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de las escuelas. Un repertorio de buenas prácticas educativas*", estamos considerando una escuela eficaz y podemos hablar de buenas prácticas educativas siempre y cuando se esté reconociendo la diversidad cultural de los estudiantes. ¿A qué nos estamos refiriendo en este estudio cuando hablamos del término "diversidad cultural"?

Consideramos la diversidad algo consustancial al ser humano, un punto de partida y no un problema a superar. En las sociedades occidentales existen categorías de diversidad cultural tradicionalmente asumidas: grupos étnicos, minorías lingüísticas, inmigrantes, personas de pueblo o de ciudad... Pero

---

<sup>3</sup> El Grupo Inter está formado por:

existen también otras formas de diversidad cultural relacionadas con la clase social, el género, la edad, el nivel económico... Hemos de tener en cuenta todos estos componentes culturales y cuestionarnos cuáles son relevantes en educación (Aguado, 2003).

Geertz, (1996) nos habla de diversidad haciendo referencia a la capacidad que las personas tenemos de superar los modos culturales en los que estamos inmersos. Aunque vivimos en un determinado contexto que nos limita, esta realidad no nos determina, ya que podemos traspasar esos límites que vienen marcados por un modo de lenguaje, una determinada sociedad, una clase social o un país:

*"(...) los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo, lo cual no implica que el alcance de nuestras mentes, de lo que podemos decir, apreciar y juzgar, esté preso dentro de los márgenes de nuestra sociedad, nuestro país, nuestra clase o nuestro tiempo, sino más bien que el alcance de nuestras mentes, el rango de signos que de alguna manera podemos tratar de interpretar, es lo que define el espacio intelectual, moral y emocional en el que vivimos".*

(Geertz, 1996:79)

Así que no estamos determinados por estas circunstancias, ya que nuestro espacio intelectual puede traspasar los límites físicos en la medida en que seamos capaces de interpretar y comprender lo que hay en espacios que no son los nuestros.

Se da en nuestra sociedad una tendencia uniformadora que en ocasiones tiene como consecuencia la segregación de las personas por la necesidad de crear grupos pretendidamente homogéneos, ignorando la diversidad que forma parte de nuestra propia naturaleza. La diversidad natural de los seres humanos no

justifica las prácticas sociales que convierten las diferencias en desigualdades y reducen la igualdad de oportunidades de las personas.

Desde el Centro Inter (Aguado *et al.* 2010a), sin embargo, se considera la diversidad como una constante humana que forma parte de la vida misma. Al igual que el término cultural, la diversidad cultural se define como proceso dinámico presente en todos los grupos sociales más que como categoría estática:

*"La diversidad cultural es un hecho, la heterogeneidad es la norma. Lo que debería preocuparnos, lo que debería hacer saltar las alarmas es la homogeneidad. Ésta siempre es producto de una acción deliberada de ordenar, clasificar, controlar (política, social, psicológica o educativamente)".*

(Aguado *et al.* 2010a)

En la Guía Inter (Aguado *et al.*, 2008:208 y 209), se delimita la diversidad cultural de la siguiente manera:

- Como conjunto de estrategias, normas y valores que han desarrollado los seres humanos para vivir en grupo y adaptarse al entorno. Estas estrategias, normas y valores se han convertido en costumbres hacia las que los grupos de personas orientan su conducta y transmiten a sus descendientes.
- El proceso de transmisión de las costumbres es cambiante, de manera que la diversidad cultural es un concepto dinámico.
- Dentro de los grupos, existen importantes diferencias en función de la posición que ocupe cada persona.
- Todos los seres humanos compartimos con otros algunas normas, y hemos aprendido otras diferentes en función del tiempo y el lugar donde cada uno hemos crecido.

Finalmente se indica el *deber que tenemos, como seres humanos, de respetar las normas y los valores de los demás, aprender críticamente de ellos y descubrir maneras de vivir en paz con personas cuyo comportamiento está determinado por costumbres diferentes de las nuestras.* (Aguado et al., 2008:209) En esta misma línea, numerosos expertos consideran que la "diversidad" se define no tanto por oposición a "homogeneidad" sino por oposición a "disparidad". Es sinónimo de diálogo y de valores compartidos. Se consideran la multiplicidad de las culturas en una perspectiva sistémica donde cada cultura se desarrolla y evoluciona en contacto con las otras culturas (Kilindou, 2006).

La educación intercultural considera la diversidad cultural no sólo un concepto clave sino un *principio*, entendido como *una de las primeras proposiciones o verdades fundamentales* por donde empieza la investigación (Diccionario de la RAE, 2006)

### **3. LA RELACIÓN ENTRE DIVERSIDAD CULTURAL Y DESIGUALDAD EDUCATIVA Y SOCIAL: LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN NUESTRO SISTEMA**

Existe una estrecha relación entre marginalidad cultural y marginación social (Aguado,2003). En ocasiones, las situaciones de marginalidad se atribuyen a factores culturales, ignorando las injusticias sociales que están tras esta situación. La relación entre la diversidad cultural y la discriminación social se ha explicado desde dos enfoques: el enfoque de déficit (modelo compensatorio) y el enfoque diferencial adaptativo (modelo adaptativo crítico).

### El enfoque de déficit: modelo compensatorio

Desde este modelo se considera que la diversidad cultural está asociada a diferentes déficits genéticos o ambientales. El progreso educativo es entendido como el paso de un nivel inferior a otro superior. Para ello se organizan grupos intentando que sean homogéneos y tutorías personalizadas con objetivo de compensar los déficits de partida.

### Enfoque diferencial adaptativo: modelo adaptativo/crítico

Desde este modelo se considera que existen en las familias de los alumnos que acuden a la escuela diferentes referentes culturales que provocan en ocasiones conductas inadaptadas. Para salvar estas distancias entre la cultura escolar y la familiar se adscribe a los estudiantes a grupos con problemas o necesidades específicas definidas en base más a las necesidades del centro que a las de los estudiantes.

Los modelos compensatorio y diferencial-adaptativo no reconocen la diversidad humana, o la definen en términos que hacen pensar que unas formas culturales son mejores que otras. De ellos se derivan una serie de prácticas escolares que acentúan las desigualdades sociales, como son:

- Clasificación de los alumnos en grupos pretendidamente homogéneos.
- Evaluación con alto componente verbal, que asocia déficits lingüísticos con déficits cognitivos.
- Los objetivos, los estilos de enseñanza y las metodologías y materiales que se utilizan en la escuela son poco flexibles, no reconocen la diversidad social y cultural.

- Los espacios y los tiempos tampoco suelen ser flexibles y no están adaptados a las rutinas de grupos minoritarios.
- La participación en la elaboración de las normas del centro de las familias de culturas diferentes a la mayoritaria suele ser escasa. Sienten que sus tradiciones, lenguaje y experiencias vitales están excluidas de la escuela.

En nuestro sistema educativo, hemos de señalar que existe un programa de educación compensatoria (orden del 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en los centros docentes sostenidos con fondos públicos) como medida para dar respuesta a la diversidad cultural. Jonathan Pozo y Luis Martínez (2003, citados en Gil Jaurena, 2008) analizan la asociación que en la Comunidad de Madrid en concreto se establece entre los conceptos "inmigración" y "compensación educativa". Consideran que mientras desde la administración se defiende la idea de que la inmigración enriquece la escuela, al mismo tiempo las políticas educativas realizan un tratamiento asimilacionista de las diferencias.

En esta misma línea, desde un estudio realizado por el CIDE respecto a las desigualdades educativas en el sistema español, se nos invita a disociar conceptos como interculturalidad y compensatoria, extranjero y marginación, minoría étnica y desigualdad, argumentando lo siguiente:

*"No son la procedencia, la condición de extranjería ni la pertenencia a otra cultura los factores que generan desigualdad y tampoco son los indicadores que explican por sí mismos los déficits escolares que presentan algunos alumnos. Los verdaderos factores que generan estos déficits son exactamente los mismos que los generan para los alumnos de la cultura mayoritaria que igualmente los presentan, esto es, las deprivaciones culturales, económicas y sociales que determinadas situaciones de precariedad conllevan"*

(Grañeras et. al, 1999: 30)

#### **4. EL TRATAMIENTO QUE SE DA A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL**

Como ya hemos dicho, la diversidad cultural siempre ha existido y ahora adquiere nuevas manifestaciones debido a nuevas condiciones socio-históricas. Esto mismo ha ocurrido en la escuela, institución en la que la diversidad cultural siempre ha estado presente pero no ha sido tomada en cuenta de la misma manera. Tomando el modelo que considera un continuo a las actuaciones que se llevan a cabo en torno a la diversidad cultural, presentamos la consideración y tratamiento que se ha dado y está dando a la diversidad en el sistema educativo español.

##### **4.1 LA EVOLUCIÓN DEL USO DE LOS TÉRMINOS RELACIONADOS CON LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA: DE LA NEGACIÓN A LA MODA**

Sonia Nieto (en el prólogo de Aguado, 2003) nos cuenta como durante su estancia en España en 1990 pudo apreciar que la diversidad cultural estaba siendo negada. Mientras que en Estados Unidos la educación multicultural ya era muy conocida, en España no se sabía mucho del tema. La reacción de las personas con las que ella trató ante el término iba en dos direcciones: o asumir que no sabían de qué estaban hablando, o afirmar que en España no teníamos esos problemas. Sin embargo, cuando la misma autora volvió a España en

1997, la mayoría de las personas con las que se relacionó habían oído hablar sobre educación intercultural y tenían una opinión en torno a ella.

Esa aceleración en la introducción del término en el sistema educativo, ha continuado hasta nuestros días de manera que Gil Jaurena (2008) señala en las conclusiones de sus tesis que lo intercultural es un término de moda, un adjetivo común cuando hablamos de inmigración, convivencia, tolerancia... En el ámbito educativo, tanto en los discursos oficiales como en las manifestaciones diarias de profesores, se confunde la idea de diversidad cultural con la de culturas diferentes (Aguado et al., 2007). Se trata de términos que son utilizados en distintos ámbitos, no exclusivamente educativos y no con un significado unívoco. Se pone la etiqueta "intercultural" a medidas que no atiende la diversidad cultural del alumnado, y otras que tienen en cuenta la diversidad cultural no son identificadas como interculturales. Este uso coloquial del término intercultural lo convierte en un concepto ambiguo que simplifica la complejidad ideológica y teórica que encierra. Gil Jaurena (2008) propone incluso, para futuros trabajos, utilizar otra denominación menos *manipulada*. Por esta razón, en el proyecto I+D en el que se enmarca este trabajo, se ha sustituido el término "*Educación intercultural*" por otras expresiones similares como "*prácticas educativas que reconocen la diversidad cultural del los estudiantes*".

Resumiendo, en menos de veinte años, el sistema educativo español ha pasado de ignorar la diversidad a tenerla presente de manera habitual y para referirse a presupuestos y actuaciones muy diversas. Pero ¿qué ocurre en el sistema educativo respecto a la diversidad cultural?

#### 4.2. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL SISTEMA SOCIO-EDUCATIVO ACTUAL COMO UN CONCEPTO ASOCIADO AL DÉFICIT: LA NECESIDAD DE CAMBIOS GLOBALES

En las sociedades democráticas cada niño/a que entra en el aula es un sujeto de derechos y deberes como cualquier otra persona que hace uso de un servicio público. Sin embargo, hoy día, los diferentes caminos que ofrece la escuela para atender a la diversidad etiquetan y segregan. Dietz (2003) indica que el clásico Estado-Nación de origen europeo considera la diversidad cultural como un problema que requiere de políticas específicas de tipo segregacionista, asimilacionista o integracionista.

En la escuela actual, la diversidad cultural se asocia con diferencias culturales relacionadas con categorías cerradas y estáticas. En el funcionamiento cotidiano de los centros se confunde diversidad cultural con categorización social. Un ejemplo evidente es identificar diversidad cultural con origen nacional, lengua materna, nivel económico, etnia, religión o género. Las fichas oficiales de los alumnos en la comunidad de Madrid nos dan información sobre la nacionalidad del alumno/a y de sus padres. También se indica si estudia o no religión dentro de la escuela, que en nuestro sistema es la católica. Estas categorías informan sobre *grupos sociales en los que los individuos son inscritos o adscritos* (Aguado, T. et. al., 2010a: 22); pero no nos dan información sobre lo que desde el enfoque intercultural consideramos la diversidad cultural de dichas personas.

Los peligros más graves derivados de describir a las personas, estudiantes, grupos, en función de diferencias, como se está haciendo actualmente, es que implican una apreciación moral (Abdallah-Pretceille, 2006). Inmediatamente

surgen valoraciones de mejor o peor, bueno o malo. La consecuencia educativa es adoptar un modelo de déficit desde el que se justifican modelos compensatorios y remediales. Presentamos en el siguiente cuadro un extracto en el que se muestra a quien va dirigida la educación compensatoria:

**Cuadro 1: Destinatarios de la educación compensatoria según la orden de 22 de julio de 1999**

*"...aquellos alumnos con necesidades de compensación educativa, considerando como tal a aquel que, por su pertenencia a minorías étnicas o culturales, en situación de desventaja socio-educativa, o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, presenten desfase escolar significativo (...)"*

Esta categorización nos lleva a una situación en la que, para superar las supuestas dificultades que se le presenten a un alumno por pertenecer a ciertas categorías, debería *"dejar de ser la persona que uno es"*. Es el caso de un profesor de compensatoria que decía *"el programa de compensatoria no sirve, no le va a hacer dejar de ser gitano"*. (Aguado T., et al., 2007: 22)

Nos centramos de nuevo en las conclusiones a las que llegó Gil Jaurena (2008) en su tesis sobre el tratamiento que se da a la diversidad cultural en la Comunidad de Madrid desde el contexto educativo, las creencias de los profesores y las prácticas escolares.

- Contexto educativo: desde la administración, la diversidad está vinculada a categorías descriptivas cerradas (básicamente el origen nacional) y asociadas además a connotaciones negativas (problemas educativos, déficits, carencias...) Las políticas educativas en sus declaraciones de intenciones no suelen contradecir a la educación intercultural, sin embargo proponen

medidas organizativas y metodológicas vinculadas a la educación compensatoria, que entiende la diversidad desde los modelos de déficit.

- Profesorado: La idea de diversidad en el profesorado en la mayor parte de los casos se asocia a carencia, dificultad, necesidad de compensación y/o se limita al origen nacional/étnico de los estudiantes. La idea de logro escolar se asocia más a las características de las familias y del alumnado que a la labor desarrollada por el profesor.
- La práctica escolar: Gil Jaurena analiza las estrategias didácticas, los recursos, el diagnóstico y evaluación y el clima del centro. Observa algunas disonancias:

- Se encuentran prácticas relacionadas con el enfoque intercultural pero no se dan integradas en el centro como totalidad.
- La atención a las características y necesidades educativas de los estudiantes se asocian con dedicar atención individualizada.
- En formación del profesorado, la atención a la diversidad es una decisión individual del profesor que en general reciben los profesores "especiales" (Equipo de apoyo a la integración).
- La diversidad en los materiales curriculares hacen referencia a la igualdad como presupuesto y no como fin.
- Las medidas que favorecen el aprendizaje significativo no se dan por igual en todas las áreas.

- El trabajo cooperativo se da, pero sobre todo para favorecer objetivos de tipo afectivo o social, y no tanto de carácter académico.
- Las entrevistas con las familias son utilizadas para dar información más que para tomar decisiones conjuntas.

Asumimos que en este momento no estamos siendo capaces de introducir cambios globales ya que en la mayoría de los casos, aquello que denominamos intercultural hace referencia a medidas aisladas.

## **5. LA DIVERSIDAD CULTURAL COMO CONCEPTO QUE IMPLICA A TODAS LAS PERSONAS Y A TODOS LOS GRUPOS**

Hemos dedicado este capítulo a profundizar en el concepto de diversidad cultural y los diferentes tratamientos a la misma que se dan desde la sociedad y los sistemas educativos, dado que ello ayuda a comprender el enfoque intercultural que se presentará a continuación.

La cultura como concepto estático y asociado a ciertas categorías ajenas a las personas, es sustituido en este estudio por el de diversidad cultural definida como estrategias, normas y valores que convertidas en costumbres se transmiten de unos grupos a otros de manera dinámica y cambiante. La diversidad cultural afecta a todos los grupos culturales y a todas las personas. Dentro de un mismo grupo cultural pueden existir tanta diversidad como entre grupos diferentes.

Desde la escuela se transmite una cultura oficial, acorde con las creencias y valores de la cultura mayoritaria, lo que hace que los estudiantes que se

identifican con ese patrón jueguen con ventaja. Además, la legislación educativa y ciertas prácticas escolares asocian la diversidad cultural con déficits a los que se trata de dar respuesta mediante la organización de grupos pretendidamente homogéneos que reciben programas compensatorios. Estas fórmulas no reconocen la diversidad y hacen pensar, al hablar de la necesidad de compensar, que unos grupos culturales son más o mejores que otros.

Desde nuestro enfoque consideramos la diversidad cultural una realidad que afecta a todas las personas. La diversidad cultural es el principio o punto de partida en nuestro trabajo. Esto implica reconocer la diversidad en todos nuestros alumnos, sus familias, nuestros compañeros... y evitar el uso de categorías ajenas a ellos mismos. Así mismo, en el trabajo a desarrollar directamente con los alumnos, implica dar respuestas diversificadas teniendo en cuenta las variables culturales que influyen en el rendimiento de los estudiantes en la escuela.

Por ello consideramos necesario *adoptar una mirada nueva hacia los viejos problemas* (Aguado et al., 2010a: 21) Hablamos de viejos problemas porque estamos hablando de Pedagogía, de cómo se aprende y se enseña. Nuestra práctica docente necesita de una nueva mirada que impulse medidas globales donde la idea de diversidad cultural de los estudiantes y sus implicaciones en la escolaridad obligatoria impregne cada decisión que adoptemos.



# CAPÍTULO 3. EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN

*"Las prácticas escolares que no reconocen las diferencias culturales hacen que se perpetúen las desigualdades sociales"*

(Aguado, 2003)

En este capítulo describiremos el enfoque intercultural continuando con el objetivo que comenzamos a abordar en el capítulo anterior:

- Delimitar la diversidad cultural y el enfoque intercultural en educación.

El enfoque intercultural constituye la base y parte fundamental del marco teórico desde el que se ha realizado esta tesis, en la que tenemos en cuenta la dimensión cultural de los estudiantes, sus familias y entornos como foco de las explicaciones sobre eficacia y mejora de la escuela.

El enfoque intercultural es multidisciplinar, por lo cual, en esta aproximación conceptual, haremos referencia a planteamientos antropológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos. Comenzaremos exponiendo algunas corrientes afines al enfoque. Continuaremos con la delimitación conceptual de la Educación intercultural. Posteriormente abordaremos los principios de dicho enfoque y finalizaremos dedicando un apartado a la competencia intercultural, por tratarse de uno de los conceptos clave dentro de la pedagogía intercultural.

# 1. LA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL EN RELACIÓN CON OTROS ENFOQUES

## 1.1. PEDAGOGÍA INTERCULTURAL Y ENFOQUES AFINES

La pedagogía intercultural en el contexto europeo constituye una línea de reflexión e indagación que tiene como objeto dar respuesta a las necesidades educativas de estudiantes y comunidades diversos culturalmente. Este enfoque cuenta con un significativo consenso en el contexto internacional.

Se trata de un enfoque que toma elementos de otras tendencias afines, como son: la educación antirracista, la educación inclusiva, la educación global y la educación multicultural. Basándonos en la exposición que de cada movimiento expone Gil Jaurena (2008) en su tesis doctoral, elaboramos la siguiente tabla resumen de los aspectos que aportan estas otras corrientes a nuestro enfoque:

**Tabla1: Síntesis de las aportaciones de los enfoques afines al enfoque intercultural en educación (elaborada a partir de lo expuesto en Gil Jaurena, 2008)**

ENFOQUES AFINES AL ENFOQUE INTERCULTURAL	APORTACIONES
Educación Multicultural	El foco en aspectos culturales
Educación Inclusiva	La meta de lograr la participación y el aprendizaje de todo el alumnado
Educación Antirracista	El análisis estructural del racismo y la lucha contra el mismo
Educación Global	El carácter sistémico de la escuela
Educación en valores para la paz, la tolerancia	Una filosofía subyacente de educación en valores (educación intercultural como eje transversal)

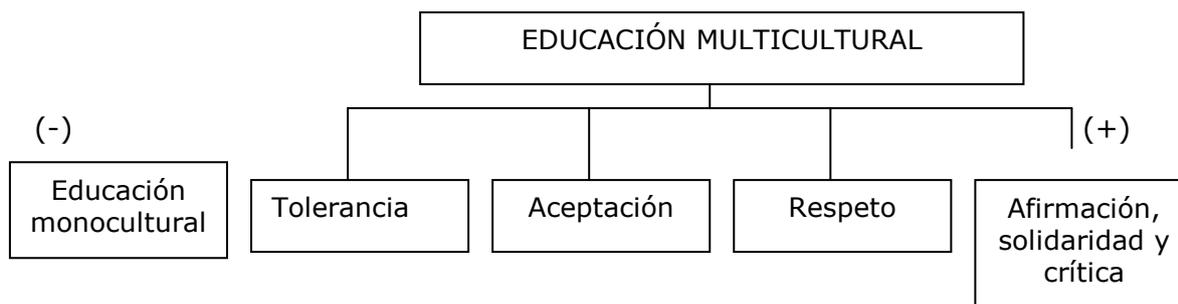
## 1.2. EL ENFOQUE INTERCULTURAL DENTRO DE UN CONTINUO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

El enfoque intercultural es una posible respuesta educativa que tiene como foco el reconocimiento de la diversidad cultural, pero existen otras muchas que van desde la negación de la diversidad hasta la valoración de la misma como recurso educativo. Los dos tratamientos de la diversidad que hemos descrito en el capítulo anterior, compensación y asimilación, han sido relacionados desde el enfoque intercultural con políticas conservadoras. Desde nuestro planteamiento, la diversidad cultural se desvincula de la marginalidad, tal como exponemos en este apartado.

Dentro de la educación intercultural se han descrito diferentes modelos de atención a la diversidad. No nos vamos a detener ahora a analizarlos, dado que se trata de un trabajo ya realizado en uno de los antecedentes a esta tesis (Gil Jaurena, 2008). Pero queremos destacar una idea relacionada con las posibilidades y limitaciones de estos enfoques y modelos enunciada por la citada autora, que propone la comprensión de los diferentes planteamientos dentro de un continuo.

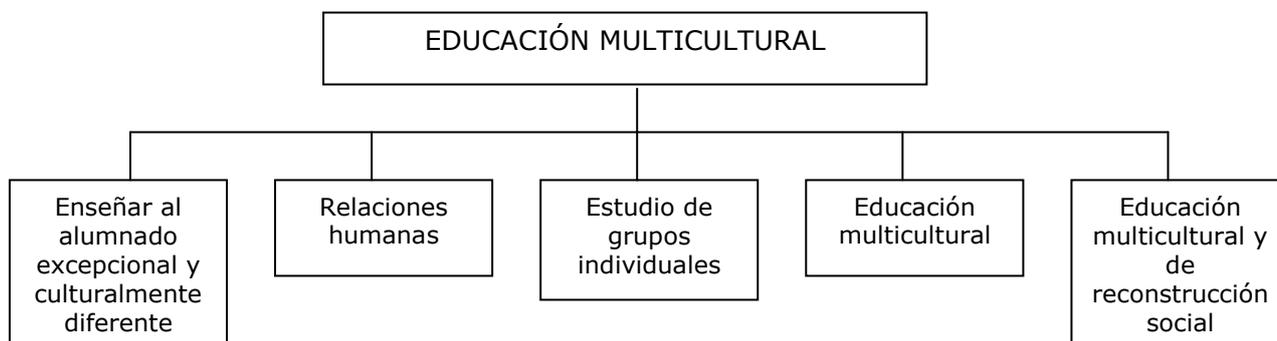
Autores como Nieto, Sleeter y Grant plantean la educación multicultural como una cuestión de grado reflejada a través de cinco modelos. Nieto habla de cuatro niveles de educación intercultural, considerando la educación monocultural como paso previo en este continuum:

**Figura 1: Niveles de educación multicultural según Nieto (Gil Jaurena, 2008:84)**



Sleeter y Grant presentan así los cinco modelos:

**Figura 2. Modelos de educación multicultural según Sleeter y Grant (Gil Jaurena, 2008:85)**



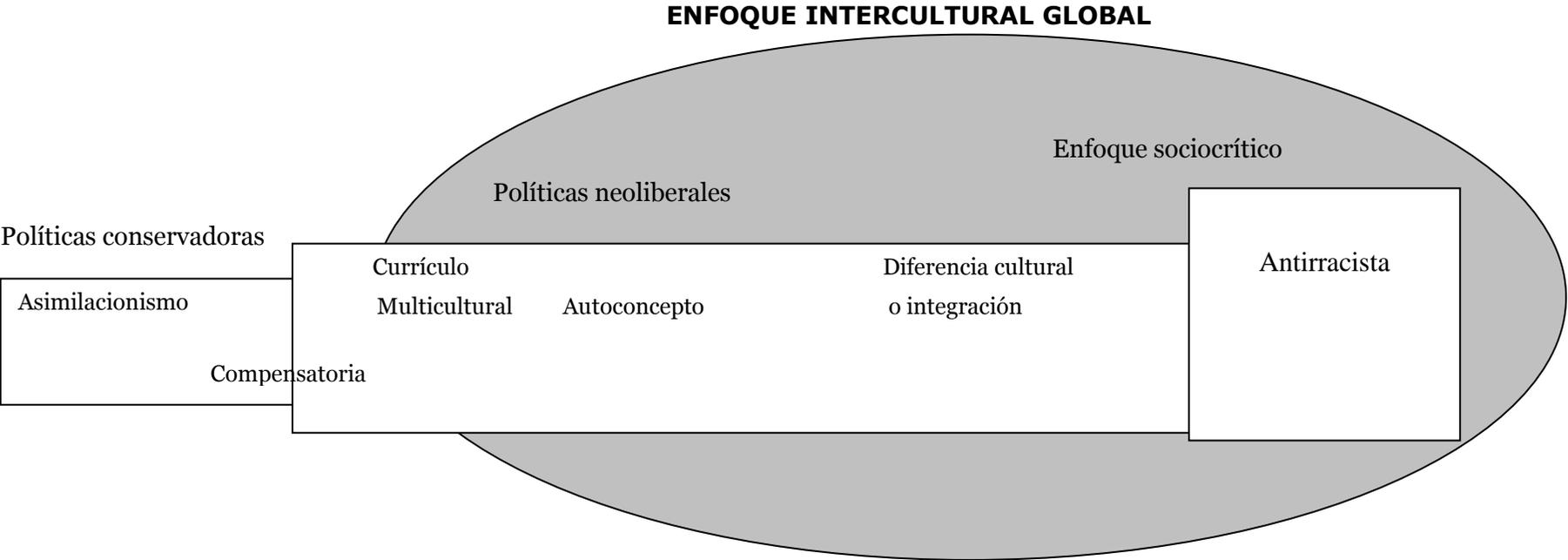
Este planteamiento, interesante porque reconoce la dificultad de fijar límites entre los diferentes enfoques, nos parece especialmente relevante para la transformación de la práctica educativa. Tal como explica Inés Gil Jaurena:

*"Entender la educación multi/intercultural como un continuo en el que se puede ir progresando hacia prácticas más interculturales resulta potencialmente muy provechoso para la formación del profesorado, su motivación para el cambio, su capacidad de persistencia, etc".*

(Gil Jaurena, 2008: 86)

Al igual que en la citada tesis, este trabajo se centra en dimensiones escolares sobre las que el profesorado tiene un alto grado de control, y nos proponemos que las prácticas que aquí se presentan puedan ser utilizadas como “motor de arranque” para el cambio o transformación de otras prácticas educativas. En este sentido, entender el enfoque intercultural como un continuo en la práctica educativa sobre el que podemos ir dando pequeños pasos nos resulta más alentador que presentarlo como una propuesta acabada y alejada del lugar en el que se encuentra la escuela. Por ello proponemos, para mejor comprensión del modelo de educación intercultural que se expondrá más adelante, la siguiente figura en la que Sonia Nieto presenta el enfoque intercultural como un espectro amplio que engloba elementos de otros modelos:

Figura 3: Continuum de modelos de atención a la diversidad cultural en educación (Gil Jaurena, 2008: 83)



## **2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

Previo a la definición de la educación intercultural, nos detendremos en dos aspectos conceptuales importantes: las diferencias con la multiculturalidad y las concepciones erróneas de la interculturalidad.

### **2.1. EDUCACIÓN MULTI-INTERCULTURAL**

En la literatura anglosajona es frecuente utilizar el término multicultural para referirse al enfoque intercultural. Sin embargo en este trabajo queremos aclarar la diferencia entre el término multicultural, que se refiere a la coexistencia de diferentes culturas, y el intercultural, utilizado en Europa y que implica además el intercambio y enriquecimiento entre ellas.

*"Concretamente, hablaremos de que la escuela y la sociedad son de hecho multiculturales (en algunos casos son además interculturales), y el enfoque educativo deseable es intercultural".*

(Gil Jaurena, 2003: 1)

### **2.2. ¿QUÉ NO ES LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL?**

Dado que es un término muy utilizado como adjetivo en propuestas educativas que no siempre responden al enfoque, elaboramos en primer lugar una tabla en la que, a partir de las aportaciones de Gil Jaurena (2008) y el Grupo Inter (2006), explicamos qué es y qué no es la educación intercultural.

**Tabla 2: Qué es y qué no es la educación intercultural (elaborada a partir de lo expuesto en Jaurena, 2008 y Grupo Inter, 2006)**

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL?	¿QUÉ NO ES LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL?
Se trata de un enfoque educativo, una manera de pensar sobre educación y supone un proceso continuo	No se trata de un programa o acción puntual
Es un enfoque holístico, que afecta a todas las dimensiones educativas: políticas educativas, clima de centro, relación con las familias...	No se trata de un enfoque que afecte sólo a aspectos curriculares, como por ejemplo introducir contenidos de elementos de otras culturas en el currículum
Es un enfoque inclusivo, referido a la educación de todos	No es un enfoque dirigido a minorías o inmigrantes
Percibe la diversidad como un valor	La diversidad no está asociada al déficit
Pretende reformar la escuela para conseguir una educación de calidad para todos	No pretende compensar carencias
Es un enfoque que reflexiona sobre la teoría y la práctica educativas	No es una teoría sin conexión con la práctica

### 2.3 DEFINICIONES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Muchos autores han definido la educación intercultural como un enfoque transformador de la escuela. Presentamos aquí las definiciones de aquellos autores cuya concepción de la educación intercultural es más cercana a este trabajo.

En la Guía Inter (Aguado y cols, 2008: 19) encontramos, entre otras, las siguientes definiciones de Educación Inter/Multicultural:

*"La educación multicultural es un enfoque orientado a la transformación progresiva de la educación que propone una crítica global de las actuales deficiencias, fracasos y prácticas discriminatorias en educación. Se fundamenta en ideales de justicia social y equidad educativa, y se orienta a proporcionar experiencias educativas en las que todos los estudiantes desarrollen al máximo sus capacidades y su conciencia social, y se conviertan en seres activos en los ámbitos local, nacional y globalmente. La educación multicultural considera la*

*escuela como un espacio imprescindible para impulsar la transformación de la sociedad y la eliminación de la opresión y la injusticia”.*

(Paul C. Gorski, <http://www.mhhe.com/socscience/education/multi/define.html>)

*“La educación multicultural es al mismo tiempo una idea, un movimiento de reforma educativa y un proceso (Banks, 1997). Como idea, persigue la creación de iguales oportunidades educativas para todos los estudiantes, incluyendo a los que tienen diferente procedencia racial, étnica o de clase social. La educación multicultural trata de conseguir esta igualdad de oportunidades para todos a través de un cambio global del entorno escolar, de forma que las diferencias étnicas y culturales presentes en la sociedad se vean reflejadas en las aulas. La educación multicultural es un proceso, porque sus metas son ideales que los profesores y las autoridades educativas deberían tratar de alcanzar constantemente”.*

(Multicultural Education: Goals and Dimensions James A. Banks  
<http://depts.washington.edu/centerme/view.htm>)

Sonia Nieto entiende la educación multicultural como:

*“Un proceso de reforma escolar comprensiva y de educación básica para todos. Desafía y rechaza el racismo y otras formas de discriminación en las escuelas y en la sociedad, y acepta y afirma el pluralismo (étnico, racial, lingüístico, religioso, económico y de género entre otros) que reflejan los estudiantes, comunidades y profesorado. La educación multicultural impregna el currículo de la escuela y las estrategias de instrucción, así como las interacciones entre profesores, alumnos y familias, y el modo en que las escuelas conceptualizan la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje. La educación multicultural promueve los principios democráticos de justicia social, porque utiliza como filosofía subyacente la pedagogía crítica y se centra en el conocimiento, la reflexión y la acción (praxis) como bases para el cambio social”.*

(Sonia Nieto, 1992: 208)

Teresa Aguado (1996: 54, en Gil Jaurena, 2008: 122) define la educación intercultural como:

*“Un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la*

*igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales”*

En su libro *Pedagogía Intercultural* (2003: 63) Teresa Aguado presenta la siguiente definición de educación intercultural:

*“La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia”.*

(Aguado, 2003)

Una de las definiciones más recientes la encontramos en Gil Jaurena (2008: 124):

*“Podemos definir la educación intercultural como un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo /discriminación/ exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social”.*

(Gil Jaurena, 2002; Teresa Aguado, 1996)

#### 2.4. UNA DEFINICIÓN PROPIA DEL ENFOQUE INTERCULTURAL

Para elaborar una definición propia del enfoque intercultural analizaremos previamente las coincidencias y discrepancias que se dan entre las definiciones de los diferentes autores que hemos presentado.

Gil Jaurena (2008, Tesis Doctoral) determina unos elementos comunes a estas definiciones:

- reforma educativa (Banks, Nieto, Gorski)

- cambio social (Nieto y Gorski)
- igualdad/equidad
- carácter procesual
- carácter global
- reflexión

Queremos señalar algunos aspectos discordantes en estas definiciones, en concreto en lo relativo a los términos *enfoque*, *idea*, *movimiento* o *proceso*. Hasta ahora en este trabajo de investigación hemos hablado de la educación intercultural como enfoque, ya que así se han referido a ello las autoras de los trabajos que constituyen los antecedentes más importantes a este estudio: Teresa Aguado, Inés Gil Jaurena y el resto de las componentes del Grupo Inter. Gorski (en Aguado et. al., 2008) también considera enfoque a la educación intercultural. Sin embargo Banks (1997, en Aguado et. al, 2008: 19) considera que la educación intercultural es al mismo tiempo *una idea*, *un movimiento de reforma educativa*, y *un proceso*. Nieto (2008: 208) nos habla de *proceso de reforma escolar comprensiva*.

Para valorar qué término utilizaremos en este trabajo para referirnos a lo intercultural, hemos consultado el diccionario esencial de la lengua española (2006). Estimamos que:

- Lo intercultural puede ser una *idea*, si se trata de un conjunto de *creencias, convicciones u opiniones*.
- Lo intercultural puede ser un *movimiento* si constituye *el desarrollo y propagación de una tendencia social de carácter innovador*.
- Lo intercultural puede ser un proceso si se traduce en un *conjunto de fases sucesivas*.

Pero lo que nosotros consideramos que en este trabajo constituye lo intercultural es un enfoque, dado que su función es enfocar, es decir, *dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos para tratar de resolverlo acertadamente*. Así, el enfoque intercultural dirige la atención hacia las variables culturales que intervienen en el proceso educativo partiendo de los principios que expondremos en el siguiente apartado. Lo cual no quiere decir que en otros contextos lo intercultural no pueda constituir un movimiento o un proceso. De hecho, consideramos deseable que el pensamiento intercultural tenga como consecuencia una transformación de la escuela que mediante fases sucesivas se acerque a la afirmación y legitimación de la diversidad. Y sería deseable también que ello se convirtiera en un movimiento que fuera más allá del contexto escolar en pro de la equidad y la justicia social.

Tras estas consideraciones, proponemos una definición de elaboración propia del enfoque intercultural:

Enfoque basado en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, que reflexiona sobre aspectos teórico-prácticos de la educación. Persigue, a través de una transformación global de la escuela, ideales de equidad educativa y justicia social que deben ser compartidos por todos los agentes escolares para superar cualquier forma de discriminación (racismo, clasismo, sexismo...) y para que todos/as los alumnos/as tengan las mismas oportunidades de participar en la sociedad de manera activa y constructiva. Se destaca la importancia del desarrollo de competencias interculturales en todas las personas como objetivo imprescindible para conseguir las metas propuestas. Desde este enfoque se considera la escuela como un agente importante para contribuir al cambio social.

### **3. PRINCIPIOS DEL ENFOQUE INTERCULTURAL**

Desde este enfoque se asumen cuatro principios básicos (Bennett, 2001, Aguado 2003):

- La cultura como foco y la diversidad como normalidad
- Los ideales de justicia social y la eliminación de formas diversas de discriminación y prejuicio
- El proceso de enseñanza y aprendizaje como intercambio y construcción culturales
- Excelencia y calidad educativas entendidas como el logro de los mejores resultados para todos los estudiantes.

Pasamos a explicar cada uno de estos principios, teniendo en cuenta también los elaborados por el Grupo Inter (2002) y las definiciones de algunos conceptos que aparecen en el glosario de la Guía Inter (2008):

#### a) La cultura como foco y la diversidad como normalidad

Si la pedagogía es reflexión sobre la práctica educativa, la pedagogía intercultural sitúa la cultura en el centro de dicha reflexión al considerar la educación como proceso y producto de construcción cultural. (Aguado, 2003) Partimos de que todos los grupos y personas tenemos características culturales diferentes. Ponemos el acento en cómo esas diferencias influyen en nuestro aprendizaje, tanto en los procesos como en los resultados.

Desde el enfoque intercultural se acepta y valora la diversidad y el conflicto. Si las personas nos diferenciamos las unas de las otras en algunos aspectos, seremos también parecidas en otros. Los seres humanos tenemos más cosas en común que diferentes, pero es importante conocer tanto nuestras semejanzas como aquello que nos distingue para poder comunicarnos. Consideramos que el

reconocimiento de la diversidad incrementa la creatividad a la hora de buscar distintas soluciones para los mismos problemas. Por todo ello se considera positivo conocer otras sociedades diferentes de la propia.

b) Los ideales de justicia social y la eliminación de formas diversas de discriminación y prejuicio

Desde el enfoque intercultural se considera que para alcanzar la justicia social y la democracia, el poder ha de ser compartido. Es necesario fomentar la participación democrática de todos los miembros, tanto en instituciones escolares en concreto, como en la sociedad en general. Para ello han de eliminarse las diversas formas de discriminación: *directa, indirecta o institucional*, que son descritas a continuación:

- *Discriminación directa*: se da cuando una persona recibe un tratamiento menos favorable que el que recibe otra persona, en condiciones similares, por razón de su raza u origen étnico.

- *Discriminación indirecta*: cuando una medida, criterio, o práctica aparentemente neutral colocaría en situación de desventaja a personas de determinado origen racial o étnico, en comparación con otras personas.

- *Discriminación institucional*: se da cuando la normativa o las prácticas institucionales / administrativas (como en el caso de los sistemas educativos), conllevan a un tratamiento injusto (discriminación positiva o negativa) de un grupo particular con respecto a otro grupo.

Por otra parte, somos conscientes de que todos empleamos prejuicios y estereotipos cuando nos relacionamos con los demás. El prejuicio, como idea que se asume sin emitir antes un juicio, nos permite acumular ideas y experiencias de los demás. Pero tiende a fosilizarse y no son cuestionados

cuando otras experiencias posteriores a haberlos adquirido contradicen el propio juicio. Pensamos que es conveniente adoptar perspectivas globales a la hora de entender otros grupos humanos, para comprenderlos en un plano de igualdad, más allá de etiquetas étnicas o de cualquier otro tipo.

c) El proceso de enseñanza y aprendizaje como intercambio y construcción culturales

Desde la pedagogía intercultural se entiende el aprendizaje como proceso de construcción de significados y se considera la educación como una construcción cultural resultado de un intercambio continuo de creencias, aptitudes, valores actividades y comportamientos. En la escuela conviven diferentes referentes culturales que influyen en el aprendizaje y la enseñanza debería modularse en función de dichas características (Aguado,2003).

Desde el enfoque intercultural, se valora la situación de todos los alumnos como un adecuado punto de partida para la labor educativa, sin necesidad de compensar ciertos déficits.

d) Excelencia y calidad educativas entendidas como el logro de los mejores resultados para todos los estudiantes.

El enfoque intercultural tiene en cuenta el alto grado de fracaso escolar entre minorías étnicas e inmigrantes entre otros, pero no exclusivamente. Desde este enfoque se entiende que, en sociedades democráticas, sólo podemos hablar de calidad educativa cuando el logro de buenos resultados se refiere a todos los alumnos. Ello implica proporcionar una educación equitativa que logre la igualdad de oportunidades en cuanto al éxito académico. Esto, nos aclara Bennet (2001, citado en Gil Jaurena 2003) no quiere decir que todos los alumnos deban alcanzar los mismos resultados a través de las mismas

experiencias. La equidad se refiere a un trato diferente a cada uno que permita desarrollar los diferentes potenciales. Marchesi y Martín (1998:51, citados en Gil Jaurena, 2003) aclaran además, que estas diferencias no deben ser debidas a factores sociales.

#### **4. LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

Presentamos en este apartado en primer lugar, los objetivos de la educación intercultural. A continuación nos detendremos en un concepto clave relacionado con los objetivos de la educación intercultural: la competencia intercultural.

##### **4.1. LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

La pedagogía intercultural plantea como reto que cada propuesta educativa fomente *una identidad personal/social fuerte, reconociendo una variedad de intereses diferentes, estilos culturales, y la necesidad de todos los individuos y grupos de mantener un cierto grado de autoestima y dignidad que permitan aprovechar los recursos educativos disponibles e interactuar eficaz y valiosamente en la sociedad general.* (Aguado, 2003: 83)

Desde el enfoque intercultural se plantea los siguientes objetivos (Galino y Escribano, 1990; Grant y Sleeter, 1989; Nieto, 1992; citado por Aguado Odina, Gil Pascual, Jiménez Frías y Sacristán Lucas, 1999: 41):

- Reconocer y aceptar la diversidad cultural y defender la igualdad de oportunidades.
- Aplicar los principios democráticos de justicia social favoreciendo la participación democrática.
- Analizar las desigualdades sociales entre los estudiantes.

- Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ser críticos y productivos miembros de una sociedad democrática.
- Promover la acción social frente al racismo, la discriminación y la xenofobia.
- Proporcionar una educación equitativa para que haya igualdad de oportunidades en cuanto al éxito académico.
- Fomentar el sentido crítico.
- Superar el racismo.
- Aceptar la diversidad como algo más.
- Propiciar la adquisición de estrategias interculturales para fomentar la competencia intercultural.
- Extender la propuesta a todos los ámbitos sociales.
- Atender a la calidad de las relaciones.
- Introducir nuevas estrategias en el aula, metodologías, formación del profesorado, así como en el clima escolar y en las relaciones con los padres y con la comunidad.

Gil Jaurena (2008) en su tesis doctoral, organiza los objetivos de la educación intercultural en torno a cinco grandes metas:

- a) incrementar la equidad educativa,
- b) superar el racismo/discriminación/exclusión,
- c) favorecer la comunicación y competencia interculturales,
- d) apoyar el cambio social según principios de justicia social y
- e) reformar la escuela.

**Tabla 3: Objetivos de la educación intercultural. Extraído de Gil Jaurena (2008:135)**

<p><b>Incrementar la equidad educativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformar la escuela de tal modo que todo el alumnado (los alumnos y las alumnas, los estudiantes excepcionales, los alumnos de diversos grupos culturales, sociales, raciales y étnicos) experimente igualdad de oportunidades de aprender en la escuela.</li> <li>• Incrementar el rendimiento académico de todo el alumnado, y garantizar que todos alcancen su potencial.</li> <li>• Educar en la convicción de que somos más iguales que diferentes, y en los valores y actitudes asociados a ello.</li> <li>• Reconocer y aceptar la diversidad cultural de la sociedad actual y defender la igualdad de oportunidades para todos los grupos etnoculturales.</li> </ul>
<p><b>Superar el racismo/discriminación/exclusión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eliminar el racismo individual, cultural e institucional.</li> <li>• Desnaturalizar la situación de exclusión sistemática que viven algunas personas y grupos en nuestra sociedad, promoviendo el cuestionamiento y la comprensión de las causas que contribuyen a que se produzcan situaciones de injusticia y de privación de derechos fundamentales (“volver visible lo que la mirada normalizadora oculta”, Gentili, 2001).</li> <li>• Desarrollar actitudes positivas hacia diferentes grupos culturales, raciales, étnicos y religiosos, y/o hacia grupos de personas diferentes de nosotros mismos.</li> </ul>
<p><b>Favorecer la comunicación y competencia interculturales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciar a los estudiantes de grupos victimizados y ayudarles a desarrollar la confianza en su habilidad para tener éxito académico y para influir en las instituciones sociales, políticas y económicas.</li> <li>• Ayudar al alumnado a desarrollar habilidades de toma de perspectiva y a considerar las perspectivas de diferentes grupos.</li> <li>• Ayudar a los estudiantes a comprenderse mutuamente, a través del desarrollo de una perspectiva amplia de la sociedad en que viven.</li> <li>• Ayudar al alumnado a desarrollar el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para funcionar en su propia microcultura, en la macrocultura, en otras microculturas, y en la comunidad global.</li> <li>• Facilitar a todo el alumnado las herramientas más adecuadas y el acompañamiento personalizado necesario para realizar una construcción identitaria crítica, libre y responsable que se prolongará a lo largo de su vida.</li> <li>• Facilitar los contactos e interacciones entre grupos culturales diversos dentro y fuera de la escuela para desarrollar la capacidad de funcionar eficazmente en medios multiculturales.</li> </ul>
<p><b>Apoyar el cambio social según principios de justicia social</b></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar los principios democráticos de justicia social favoreciendo la participación democrática.</li> <li>• Analizar las desigualdades sociales entre los estudiantes.</li> <li>• Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ser miembros críticos y productivos de una sociedad democrática.</li> <li>• Promover la acción social frente al racismo, la discriminación y la xenofobia.</li> <li>• Apoyar cambios no sólo ideológicos, sino políticos, económicos y educativos que afectan a todos los ámbitos de la vida diaria.</li> </ul>
<p><b>Reformar la escuela</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar y aceptar la diversidad cultural como un elemento positivo para todos los ciudadanos.</li> <li>• Apreciar las aportaciones de distintos grupos que han contribuido a nuestra base de conocimiento.</li> <li>• Aprender a aprender y a pensar críticamente.</li> <li>• Animar al alumnado a que tome un papel activo en su educación, incorporando sus historias y experiencias en las oportunidades de aprendizaje</li> <li>• Propiciar la adquisición de estrategias comunicativas en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>• Contribuir a la formación de profesores/as multiculturales.</li> <li>• Atender preferentemente a la calidad de las relaciones más que a los medios y apoyos puestos en juego.</li> <li>• Introducir nuevas estrategias y metodologías en el aula, en el clima escolar y en las relaciones con las familias y la comunidad.</li> <li>• Extender la propuesta a todos los ámbitos sociales, no sólo al educativo; y, en éste, no sólo como atención a minorías o inmigrantes, sino a todos y cada uno de los participantes en educación.</li> </ul>

Como indicábamos al principio del capítulo, la educación intercultural comparte planteamientos con otros movimientos afines; por tanto, muchos de los objetivos anteriores son compartidos con diferentes enfoques. Los objetivos que hacen referencia a reformar la escuela guardan relación, además, con otro de los movimientos que describiremos en este trabajo: el de Mejora de la Eficacia Escolar. Pero en este caso, desde la educación intercultural, el fin último de esta reforma va más allá de lo que nos plantean los movimientos relacionados con mejora y eficacia, como veremos en otro capítulo.

Es necesario detenernos en aclarar lo que entendemos por racismo, dado que su superación es uno de los objetivos del enfoque. Desde la Educación intercultural, cuando utilizamos el término racismo nos referimos a todas las formas de discriminación y prejuicio, no solo a las relacionadas con el concepto raza. El Grupo Inter ha elaborado una guía para hablar de racismo en la que se define como:

*"Un comportamiento social (y las ideas e instituciones socio-políticas que lo apoyan), que consiste en clasificar a las personas en grupos, sobre la base de diferencias reales o imaginarias que se asocian a comportamientos cuyo objetivo es justificar una jerarquía entre los grupos, haciendo creer que unos son mejores que otros. Este jerarquía es la que nos hace aceptar los privilegios de las personas de un grupo sobre las de otro en términos de bienes sociales: poder, prestigio y dinero, y tiene el poder de hacer recaer la culpa de la desventaja en la víctima, porque se hace creer a todos la explicación de que algunas personas valen más y por tanto merecen más y mejor.*

(Aguado et. al., 2007:22)

#### 4.2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN NUESTRO ENFOQUE

Consideramos necesario prestar especial atención a los objetivos encaminados hacia favorecer la comunicación y competencia interculturales, por tratarse de una meta y objetivos propios de la educación intercultural, que pueden no ser comprensibles para personas no familiarizadas con el enfoque.

##### 4.2.1. ¿Qué es la competencia intercultural?

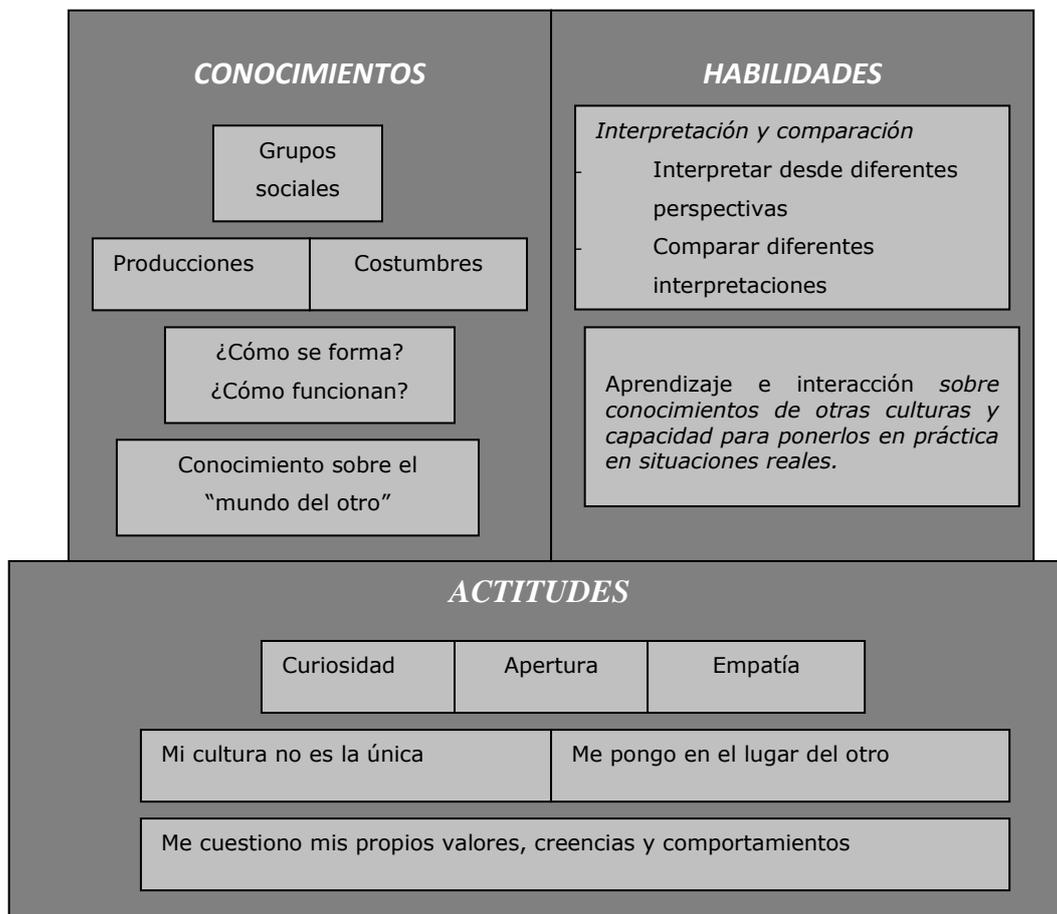
Teresa Aguado, en su libro sobre Pedagogía Intercultural (2003), dedica un capítulo a las competencias interculturales, dónde las define como las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Están orientadas a:

- crear un clima educativo donde las personas se sientan aceptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones.

- permitir la interacción efectiva y justa de todos los miembros del grupo.

Las dimensiones de la competencia intercultural coinciden con la definición general de competencia: conocimientos, habilidades y actitudes. Malik (2002, citada en Aguado, 2003: 141) considera que las actitudes en este caso constituyen la base de la competencia. Basándonos en las aportaciones de Malik (2002), Aguado (2003) y Gil Jaurena (2003) hemos elaborado la siguiente figura sobre las dimensiones de la competencia intercultural:

**Figura 4: Dimensiones de la competencia intercultural (elaboración propia, basándonos en aportaciones de Malik 2002, citada en Aguado 2003 y Gil Jaurena, 2003)**



Empezaremos la explicación de esta figura por la base, las actitudes interculturales, dado que es la parte fundamental para sustentar los otros dos módulos de esta estructura, conocimientos y habilidades:

- La competencia intercultural consiste, en primer lugar, en tener una *actitud* de apertura hacia otros modos de vivir diferente al propio, tener intención de conocerlos y entenderlos y estar en disposición de cuestionarnos aspectos propios de nuestros referentes culturales.
- Es necesario además *conocer* "otros mundos". Si sabemos con quien vamos a interactuar, conocer sus grupos sociales de referencia sería lo ideal. Pero como no siempre es así, sería útil tener conocimiento a cerca de cómo se forman y funcionan los grupos sociales propios y ajenos.
- Estas actitudes y conocimientos favorecen y al mismo tiempo necesitan de habilidades que nos permitan hacer interpretaciones desde diferentes perspectivas para "*comprender cómo puede fácilmente malinterpretarse lo que alguien de otra cultura dice, escribe o hace*" (Aguado, 2003). Además son necesarias habilidades para adquirir nuevos conocimientos a cerca de otras culturas y ser capaces de compartir creencias y pensamientos difíciles de expresar por ser en muchos casos inconscientes.

Terminamos este apartado con la definición que Gil Jaurena aporta sobre la persona competente interculturalmente:

*"Es aquella que tiene la habilidad de interactuar con "otros", de aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, de mediar entre diferentes perspectivas y de ser consciente de sus propias valoraciones sobre la diversidad (Byram, Nichols y Stevens, 2001). La competencia intercultural se compone de conocimientos, habilidades y actitudes, complementados por los valores que cada uno tiene por su pertenencia a una sociedad y a unos grupos sociales determinados. Las actitudes (apertura, voluntad de relativizar las propias creencias y comportamientos, empatía, etc.) constituyen la base de la competencia intercultural".* Gil Jaurena (2003: 3)

Añadimos que podemos considerar *competencia cultural* a los conocimientos, habilidades y actitudes que tenemos por pertenecer a unos grupos sociales, y *competencia intercultural* a esas mismas dimensiones enriquecidas o complementadas por conocimientos, habilidades y actitudes aportados por otros grupos culturales a los que no pertenecemos pero con los que interactuamos.

#### 4.2.2. La Competencia Intercultural en el Sistema Educativo

En el estudio empírico realizado sobre diversidad cultural e igualdad escolar (Aguado Odina, Gil Pascual, Jiménez Frías y Sacristán Lucas, 1999: 190) se formula un modelo global que describe las relaciones entre diferentes variables de estudio en el que se explicitan, entre otras, las siguientes relaciones:

- *"Hay una fuerte relación entre rendimiento global del alumno y comunicación intercultural del profesor, si bien el modelo que le define no es lineal"*
- *"Del mismo modo, se da una fuerte relación entre la comunicación intercultural del alumno y la del profesor, de carácter no lineal. Es decir, la relación no puede interpretarse en términos de "aumento en un sentido o en otro"*

Una de las conclusiones a las que se llegó en este estudio es la siguiente:

*La escuela fracasa alarmantemente en el desarrollo de competencias interculturales entendidas como habilidades comunicativas y sociales de intercambio y como conocimiento e interés por los otros como personas con formas de pensar, vivir y relacionarse diferentes. Por el contrario, se detecta una cierta tendencia a que la escuela penalice la explicitación de las diferencias y la capacidad de comunicarse entre iguales. El alumno de "éxito" suele aprender a ocultar algunas características personales o familiares que no encajan con el patrón de "buen alumno" y deja de ejercer a medida que avanza en la escolaridad las habilidades comunicativas que no le sirven para obtener buenas calificaciones.*

(Aguado Odina, Gil Pascual, Jiménez Frías y Sacristán Lucas, 1999: 200)

## **5. EL ENFOQUE INTERCULTURAL COMO LÍNEA DE REFLEXIÓN PEDAGÓGICA DESEABLE EN LA ESCUELA MULTICULTURAL**

El enfoque intercultural, base del marco teórico de este trabajo, es un planteamiento multidisciplinar, holístico e inclusivo (referido a la educación de todos) que sitúa la diversidad cultural en el centro de la reflexión pedagógica. La diversidad es valorada y considerada "la norma", lo cual nos lleva a afirmar que la situación de todos los alumnos ha de ser entendida como un adecuado punto de partida.

Los diferentes modelos de atención a la diversidad cultural pueden ser considerados un continuo en el que nuestro discurso y nuestra práctica ha de ir avanzando hacia fórmulas que afirmen y reconozcan la diversidad cultural. Ello supone, en los niveles de educación obligatoria, un reto permanente en pro de una mayor igualdad de oportunidades para todos los estudiantes de desarrollar su potencial a través de la educación formal. Para ello la escuela necesita de la introducción de cambios globales y prolongados en el tiempo. Este estudio se centra en aspectos sobre los que los maestros tienen un amplio grado de control para introducir cambios. La diversidad cultural es presentada como principio o punto de partida desde el que avanzar en la introducción de cambios en el ejercicio docente.

El enfoque intercultural considera el proceso de aprendizaje como intercambio y construcción culturales. Por ello se cuestiona los factores culturales que son importantes en la enseñanza y el aprendizaje, y busca maneras de proceder en la escuela en pro de una calidad educativa entendida como el logro de buenos resultados para todos los alumnos. Pero ello no quiere decir que se considere que todos los estudiantes deban alcanzar los mismos resultados a través de las mismas experiencias.

Entre los objetivos que se plantea el enfoque intercultural destacamos, por tener mayor relación con los objetivos planteados en este trabajo de investigación, aquellos relacionados con la introducción de estrategias metodológicas en el aula, en el clima escolar y en las relaciones con la familia y la comunidad para incrementar el aprovechamiento de la experiencia escolar por parte de todo el alumnado y fomentar que todos desarrollen su potencial.

Además, queremos destacar la competencia intercultural, definida y estudiada desde nuestro enfoque como necesaria para crear un clima educativo donde las personas interactúen efectivamente, se sientan valoradas y tenga oportunidad de hacer aportaciones. Antecedentes a este estudio han concluido que existe una fuerte relación entre el rendimiento global del alumno y la competencia intercultural del profesor.

Concluimos diciendo que la escuela es una institución multicultural donde las diferencias culturales juegan un papel importante en cuanto al éxito en los resultados de los estudiantes. Consideramos deseable que fuese además una institución intercultural en la que estamos inmersos, donde nos enriqueciésemos y reconociésemos en la diferencia, o incluso en el conflicto, una oportunidad de aprendizaje. Uno de los caminos para lograr esta meta tiene que ver con la introducción de estrategias metodológicas variadas y el establecimiento de nuevas relaciones dentro y fuera de la institución escolar.



## CAPÍTULO 4. LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

Nos ocuparemos en este capítulo de abordar el movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar, respondiendo al siguiente objetivo planteado en la tesis:

- Delimitar el movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar.

La finalidad de este trabajo de investigación es contribuir a la mejora de la escuela, por ello hemos recurrido a estudios científicamente validados por la *Mejora de la Eficacia Escolar (Effectiveness School Improvement – ESI)*, movimiento teórico-práctico que pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los estudiantes mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela (Gray, et al. 1999, en Mata, 2007)

Tradicionalmente, investigadores y docentes se han preguntado por las siguientes cuestiones: *¿qué factores hacen que unos centros alcancen sus objetivos mejor que otros? y ¿qué hay que hacer para que una escuela mejore?* (Stoll y Fink, 1996, en Muñoz-Repiso et al., 2000: 13). La primera pregunta se relaciona con la Eficacia Escolar, mientras que la segunda es la cuestión clave en las investigaciones sobre Mejora de la Escuela. Aunque ambas líneas de investigación difieren entre sí, tienen un mismo objetivo: *ayudar a los centros a educar mejor a sus alumnos* (Muñoz-Repiso et al., 2000) De la unión de ambos movimientos surge un nuevo paradigma: *la Mejora de la Eficacia Escolar*.

Este movimiento ha complementado nuestro enfoque fundamental, la educación intercultural, en lo que al planteamiento general de la investigación se refiere de la siguiente manera: hemos identificado unos logros, hemos

analizado unas prácticas que alcanzan algunos de esos logros (mejor que otras), e indagando sobre los factores que facilitan o dificultan su desarrollo. Además, hemos tenido en cuenta aportaciones específicas de la investigación realizada desde el movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar en cuanto a la introducción de cambios en las escuelas.

Por tanto, dedicamos este capítulo a delimitar el movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar, teniendo en cuenta los dos paradigmas que le preceden (Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela) y el enfoque intercultural, respecto al cual encontraremos puntos en común y aspectos incompatibles.

## **1. EFICACIA ESCOLAR**

### **1.1. ORÍGENES DEL MOVIMIENTO DE EFICACIA ESCOLAR**

La Eficacia Escolar es un movimiento de investigación teórica que se preocupa por identificar los factores que hacen que una escuela sea eficaz. Se considera escuela eficaz o escuela de calidad aquella que obtiene resultados superiores a los previsibles teniendo en cuenta su contexto.

Este movimiento se inició en los años 60, tras la publicación del Informe Coleman (1966, Bolívar, 2009 y Murillo y Muñoz Repiso, 2002: 37) titulado oficialmente "Equality of Educational Opportunity" (EEO Study). Dicho estudio concluía que la situación social, económica y cultural de las familias influían más en el rendimiento de los estudiantes que otras variables relacionadas con la escuela como el currículo escolar o los recursos. Este informe puso de moda la expresión "*La escuela no importa*".

El Informe Coleman también revelaba que los resultados variaban de unas escuelas a otras. Se comenzaron a buscar aquellos factores que hacían que la escuelas fueran más eficaces; comienza así *la primera generación de estudios*

sobre *eficacia escolar* (Creemers, en Reynolds et al., 2001: 53) El concepto de eficacia se relacionaba por aquel entonces con la eficiencia:

*"El grado en el que cualquier organización (educativa) como sistema social y dotada de ciertos recursos y medios, cumple con sus objetivos sin malgastar esos medios y recursos y sin someter a sus miembros a un esfuerzo excesivo"*

(Georpoulus and Tannenbanm, 1957; en Reynolds et al., 1997: 18)

En ese momento se estudiaron las escuelas atípicas, es decir, las que habían obtenido resultados (positivos o negativos) que no eran los esperados teniendo en cuenta el entorno social y económico. Estos estudios, analizaron los factores de eficacia escolar relacionando las características de las escuelas y los resultados de los alumnos. Identificaron cinco factores generadores de la escuela eficaz (Creemers, en Murillo y Muñoz Repiso, 2002: 38):

- Fuerte liderazgo educativo.
- Altas expectativas en cuanto a los resultados de los alumnos.
- Énfasis en las destrezas básicas.
- Clima seguro y disciplinado.
- Evaluaciones frecuentes en el progreso del alumno.

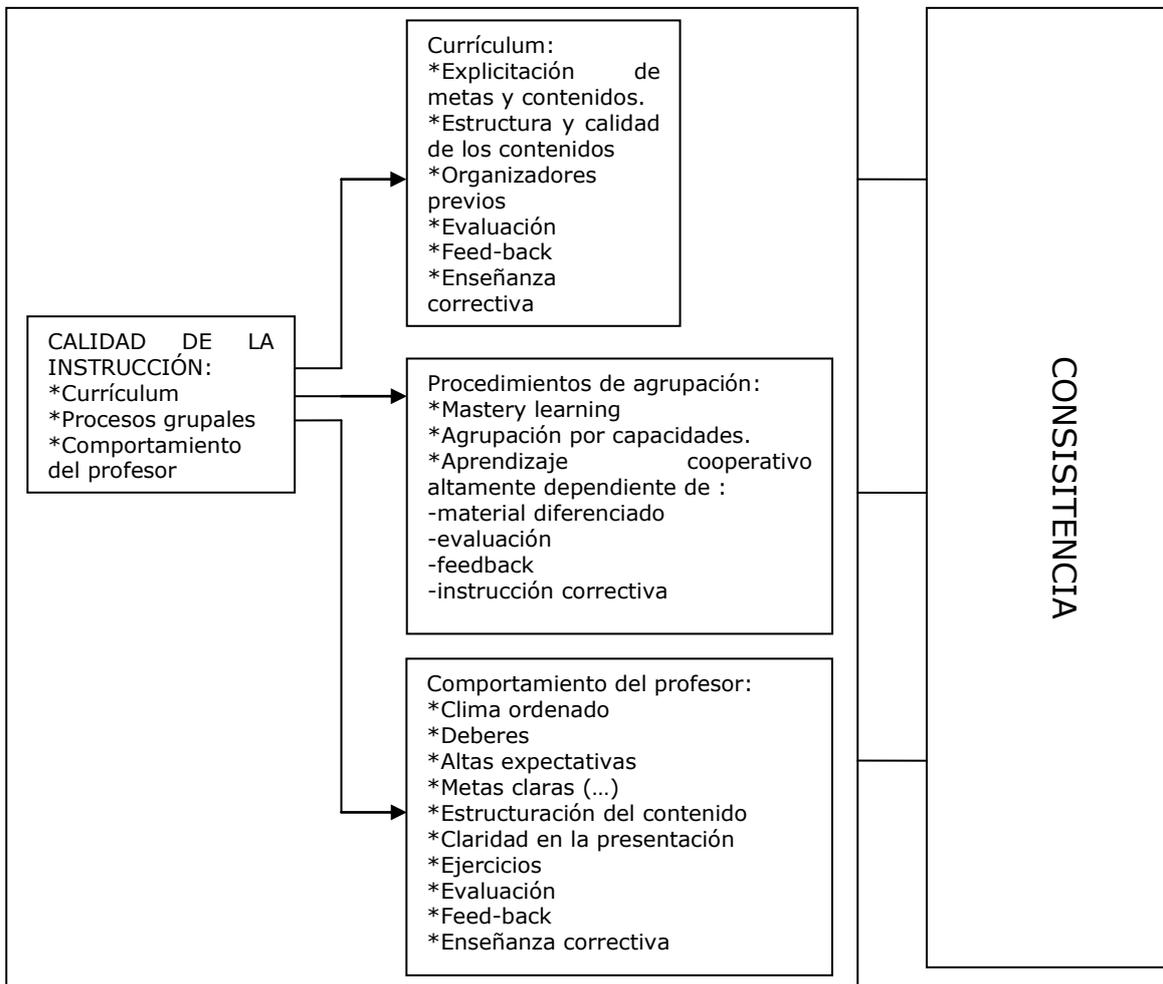
Hopkins (1993, en Reynolds et al., 1997) nos explican como entre otras medidas, se pensó que adaptando materiales curriculares podrían alcanzarse estos factores de eficacia. Fue una medida que fracasó, principalmente porque no incluía a los profesores en el proceso de producción. Estudios como los de Rand Change Agent Study (McLaughlin, 1990, en Reynolds et. al 1997) concluían que el cambio de la escuela no era posible a base de normas del exterior. Se hacía así latente, que además de factores de eficacia, era necesario tener conocimiento sobre los cambios que se deberían producir dentro de las escuelas en pro de esos factores de eficacia.

## 1.2. EVOLUCIÓN DEL MOVIMIENTO DE LA EFICACIA ESCOLAR Y DEFINICIÓN ACTUAL

Más adelante, otros estudios sociológicos corroboraron la necesidad de estos movimientos. Bernstein (1973, en Muñoz-Repiso y Murillo, 2002) establece relaciones entre la economía política, la familia, el lenguaje y la escuela. *Comprometido con la equidad y la justicia social, o, según sus propias palabras, con la tarea de "evitar el desperdicio del potencial de educación de la clase trabajadora"* (<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/bernsteins.pdf>) considera que todos los niños deben encontrar en la escuela un lugar idóneo para aprender y suprimir así las barreras existentes para alcanzar la movilidad social ascendente.

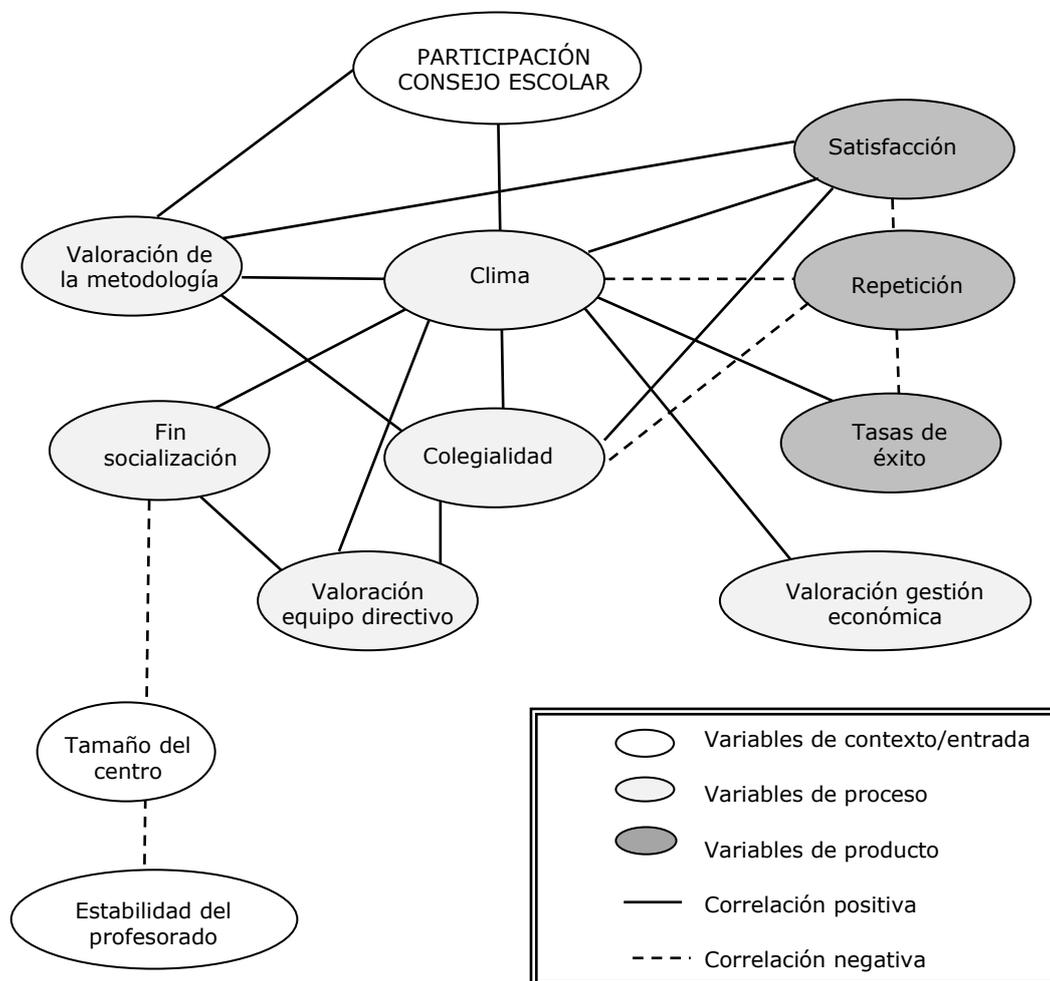
Creemers (en Reynolds, 1997: 56) nos habla de una *segunda generación de estudios sobre eficacia escolar*. A finales de los ochenta, se empezaron a utilizar nuevas técnicas estadísticas y la observación en el aula. Hubo muchos estudios en Reino Unido; Estados Unidos y Holanda. Pero el resultado seguía siendo una larga lista de factores para la eficacia que necesitaban reagruparse. Se necesitaba un nuevo enfoque en aras de una mejor comprensión. La convergencia del movimiento de *eficacia escolar* con el de *mejora de la escuela*, que explicaremos a continuación, dieron como resultado ese nuevo enfoque: *la Mejora de la Eficacia Escolar*. El citado autor propone el siguiente modelo de eficacia escolar.

**Figura 5: Modelo básico de eficacia escolar de Creemers (1994: 12; en Scheerens y Bosker, 1997: 43; traducido con ayuda del modelo que aparece en Repiso, 2000:18):**



En el contexto Español, Muñoz Repiso (1995) establece el siguiente modelo de eficacia para los centros de primaria en España:

**Figura 6: Modelo de eficacia para los centros de primaria en España (Muñoz Repiso et al., 1995:118, en Muñoz Repiso, 2000: 20)**



Los estudios sobre eficacia escolar fueron muy criticados y hoy día se opta por otros enfoques. Sin embargo, el término eficacia escolar y escuelas eficaces siguen siendo utilizados. Podemos apreciar en las definiciones actuales la evolución de los términos. Así, Muñoz-Repiso y Murillo (2002: 36) describen la escuela eficaz como *aquella que promueve de forma duradera el progreso de todos sus alumnos más allá de lo esperado teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación de entrada, asegura que cada uno consigue los niveles*

*más altos posibles y mejora todos los aspectos del rendimiento y del desarrollo del alumnado.*

En esta definición se está haciendo alusión a la totalidad del alumnado. Los autores nos aclaran que si somos buenos para un tipo de alumnos y no para otros, entonces no estaremos siendo eficaces sino discriminatorios. Destacamos además que en esta definición es tenido en cuenta el rendimiento inicial. Consideran el término "valor añadido" un concepto fundamental para referirnos a la eficacia. Estiman como imprescindible tener en cuenta el rendimiento de los alumnos en función de su rendimiento previo y de la situación social, económica y cultural de la familia. De esta manera, podremos considerar que una escuela es eficaz si el rendimiento de sus alumnos es superior al rendimiento previsible. También queremos poner de relieve en esta definición, que no se centra sólo en el rendimiento académico sino que hace alusión a todos los aspectos del desarrollo de los alumnos.

Para finalizar, Muñoz-Repiso y Murillo (2002) consideran la eficacia nos lleva a disponer de una lista de factores que parecen funcionar demasiado amplia. No debemos tratar de disponer de un repertorio de cosas que hacen las escuelas eficaces, ya que diversos estudios ilustran la dificultad de la transferencia a otros contextos. Es necesario por tanto tener en cuenta los estudios relativos a como introducir cambios en las escuelas.

## **2. MEJORA DE LA ESCUELA**

### **2.1. ORÍGENES DEL MOVIMIENTO**

El movimiento de Mejora de la Escuela tiene una orientación claramente práctica: liderado por docentes y directivos, busca cambiar el centro educativo para mejorarlo, es decir, para transformar la realidad de una escuela (más que

conocer cómo es o debe ser esa transformación). El movimiento práctico de Mejora de la escuela ha recogido las experiencias sobre cómo cambiar un centro educativo y se ha centrado en los procesos que desarrollan las escuelas que lo consiguen (Aguado et al., 2010b)

Muñoz-Repiso y Murillo (2002) explican como en los primeros programas de mejora de la escuela se tuvieron en cuenta los fracasos de las investigaciones anteriores dentro del movimiento de eficacia escolar. Ofrecer productos acabados no parece la mejor forma de que los docentes aprendan y cambien su práctica. Por ello, comienzan a dar importancia a la escuela, que debe ser el centro del cambio. Otros aspectos que caracterizan a estos programas y los alejan de las investigaciones sobre eficacia son los siguientes:

- Dan más importancia a los procesos que a los resultados.
- Utilizan metodología cualitativa.
- Se concibe la escuela como institución dinámica.

## 2.2. EVOLUCIÓN DEL MOVIMIENTO Y DEFINICIÓN ACTUAL

La definición de la mejora escolar, como ocurrió con el movimiento de eficacia, ha evolucionado desde su origen hasta nuestros días. El Proyecto Internacional para la Mejora de la escuela (ISIP, pieza clave en las investigaciones de esta corriente) lo definió como *el esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente* (Velzen et. al. 1985:48)

Posteriormente Hopkins (et. al, 1994:3, en Reynolds 1997) consideró que la mejora de la escuela es un enfoque para el cambio educativo que mejora los resultados de los estudiantes y además fortalece la capacidad de la escuela

para gestionar el cambio. Nos llama la atención en esta definición como la finalidad del cambio no recae sólo en los alumnos y sus resultados, sino también en la propia institución, que ha de ser, gracias a estos programas, más capaz para introducir cambios. Nos empezamos a acercar a lo que se han denominado *instituciones que aprenden* (Murillo, 2002: 22).

En el proceso de cambio de mejora de la escuela, el citado autor diferencia tres momentos: iniciación, implementación e institucionalización. Ya Hopkins utiliza el concepto de innovación para referirse a las medidas que han de implementarse durante el proceso de cambio. Reflexionaremos a lo largo de este trabajo sobre este concepto.

En una fase posterior de programas de mejora, comienza a darse una colaboración más estrecha con el movimiento de eficacia escolar. Lo que se pretende ahora es ayudar a los centros a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma más eficaz. Fullan (1991, en Stoll y Flink, 1999) considera necesaria una mayor colaboración entre investigadores y prácticos para introducir cambios en la escuela. Se tienen en cuenta al centro y los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula como factores fundamentales. También da mayor importancia al contexto. Según Reynolds (1997), los procesos de mejora en esta etapa son el resultado de la sincronización entre las necesidades internas y la presión externa.

Reynolds y Stoll (en Reynolds et al., 1997) definen dentro del movimiento de mejora, dos paradigmas relacionados con la evolución de dicho movimiento:

**Tabla 4: Características de los paradigmas de mejora de la escuela (Reynolds y Stoll, 1997: 107, también en Muñoz Repiso, 2000: 25)**

	<b>1960</b>	<b>1980</b>
Orientación	De arriba-abajo	De abajo-arriba
Base de conocimientos	Conocimientos elitistas	Conocimientos provenientes de los profesionales de la práctica
Eje	Basado en la organización del currículo	Basado en el proceso
Resultados	Orientado hacia resultados de los alumnos	Orientado hacia al proceso escolar
Metas	Resultados tal como vienen	Resultados problemáticos
Objetivo	La escuela	El profesor
Metodología de evaluación	Cuantitativa	Cualitativa
Situación	Fuera de la escuela	Dentro de la escuela
Enfoque	Parte de la escuela	La escuela en su conjunto

Las definiciones actuales relacionan el movimiento de mejora de la escuela con la mejora en los resultados educativos y el fortalecimiento de la escuela para gestionar el cambio (Hopkins, Ainscow y West, 1994:3, en Muñoz Repiso et al., 2000). En el contexto Español, las definiciones más actuales de la mejora de la escuela las volvemos a encontrar en Murillo y Muñoz Repiso (2002):

*"Un cambio planificado y sistemático, coordinado y asumido por el centro educativo, que busca incrementar la calidad del centro mediante una modificación tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje como de la organización del centro".*

(Murillo y Muñoz Repiso, 2002: 22)

Cabría destacar en esta definición algunos aspectos. En primer lugar, se da importancia a la asunción por parte del centro de esa mejora. Esto pone de relieve la importancia del propio centro y la voluntad de quienes en él trabajan para gestionar el cambio. Es también significativa la finalidad: no se trata de alcanzar los objetivos propuestos eficazmente, sino de incrementar la calidad,

concepto que abordaremos posteriormente. Por último, señalar cómo la organización del centro se considera un elemento clave para alcanzar la calidad, dándosele la misma importancia en la definición que a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Hablamos ahora de instituciones que para cambiar, revisan sus propias creencias y aprenden con el cambio. En relación con esto, Muñoz-Repiso y Murillo (2002) consideran que la enseñanza es un oficio moral y en cuanto a tal, los docentes en su trabajo actúan en función de unos valores. Por ello la mejora ha de implicar siempre un propósito moral, no reducible a cambios o modificaciones técnicas o estratégicas.

### **3. LA EFICACIA ESCOLAR Y LA MEJORA DE LA ESCUELA: UNA FUSIÓN NECESARIA**

Bollen (en Reynolds et al., 1997) compara ambos movimientos, Eficacia Escolar y Mejora de la escuela. Considera al primero de ellos como algo parecido a tomar una fotografía de una escuela para compararla con fotografías de otras escuelas. El segundo método sería, según este autor, algo similar a contar historias sobre el desarrollo y el cambio en las escuelas.

Reynolds (1997) explica cómo se está teniendo en cuenta cuando hace esta comparación, las preguntas a las que ha de dar respuesta cada uno: mientras que la investigación sobre eficacia intenta dar una respuesta a la pregunta sobre si resulta útil la evidencia de correlación entre una característica de la escuela y los resultados, la mejora escolar se pregunta si funciona esta estrategia de mejora y es eficaz esa intervención en esas circunstancias.

Los dos movimientos definidos por Reynolds y Stoll (en Reynolds et al., 2001: 107; tabla 4) se consideraron deficitarios. El modelo de 1960 fracasó, por lo

que surgió otro modelo, pero considerado también deficitario. A finales de los ochenta se dieron cuenta de la importancia de que la escuela evaluara tanto sus procesos como sus resultados. La eficacia escolar se había diferenciado de la mejora de la escuela en que se había preocupado de estudiar el estado final mediante la descripción de cómo es realmente la escuela eficaz, mientras que la mejora de la escuela había tenido más interés en descubrir qué se ha hecho para llevar a la escuela a ese estado. La orientación de la eficacia escolar había sido estática, interesada en el estado estable de la eficacia; la orientación de la mejora escolar había sido dinámica, centrándose en el cambio realizado en el tiempo. Así sintetizan Reynolds y Stoll (Reynolds *et al*, 1997) lo que han denominado tradiciones de ambos movimientos:

**Tabla 5: Las tradiciones de la eficacia escolar y la mejora de la escuela. (Reynolds *et al*, 1997)**

EFICACIA ESCOLAR	MEJORA DE LA ESCUELA EN LOS 80
Centrada en la escuela	Centrada en profesores individuales o grupos de profesores
Centrada en la organización escolar	Centrada en los procesos escolares
Basada en datos, destacando resultados	Evaluación empírica poco frecuente de los efectos de los cambios
Orientación cuantitativa	Orientación cualitativa
Falta de conocimientos sobre cómo implementar estrategias de cambio	Interesada exclusivamente en cambios en la escuela
Más interesada en cambios en los resultados de los alumnos	Más interesada en el proceso de mejora escolar que en el destino final
Más interesada en la escuela en un momento específico	Más interesada en la escuela como proceso de cambio
Basada en conocimientos de investigación	Basada en los conocimientos procedentes de la práctica
Alcance limitado de resultados	Interesada en múltiples resultados
Interesada en escuelas que son eficaces	Interesada en cómo la escuela se <i>convierte</i> en eficaz
Orientación estática (la escuela tal como es)	Orientación dinámica (la escuela como ha sido o como podría ser)

Bollen explica que el concepto de la escuela como una organización que aprende nos permite reunir la mejora de la escuela y la eficacia escolar:

*"Resulta evidente que la mejora escolar sólo es posible si la escuela como organización es capaz de aprender, (...) que la propia escuela pueda sobreponerse a un comportamiento ineficaz mediante una cooperación estrecha".*

(Bollen, en Reynolds et al., 2001: 29)

Reynolds y Stoll (en Reynolds et al., 1997) también ven beneficiosa esta fusión dada la importancia que cada una de estas disciplinas tienen para la otra:

*"Si analizamos la práctica de la mejora de la escuela en primer lugar, resulta patente que es necesario localizar los factores que hay que cambiar dentro de la escuela y el aula para mejorar los procesos y los resultados. La investigación sobre eficacia puede proporcionar este conocimiento. De la misma manera, la mejora escolar y sus consiguientes cambios en los factores de la escuela y el aula pueden proporcionar un campo de pruebas para las teorías de eficacia escolar relacionadas con procesos y resultados, demostrando de esta forma si existen vínculos causales"*

(Reynolds y Stoll, en Reynolds et al., 1997: 111)

## **4. MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR**

### **4.1. MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR COMO UN NUEVO PARADIGMA**

Este tercer movimiento surge de la necesidad de aunar teoría y práctica: la teoría debe ser útil para mejorar la práctica incorporando el conocimiento generado por las experiencias llevadas a cabo en los centros; la práctica, a su vez, debe guiarse por la teoría. De esta convicción ha surgido un intento por unir los dos movimientos anteriores en un nuevo paradigma que se nutre de ambos y recibe aportaciones sustanciales de cada uno de ellos: la "Mejora de la

Eficacia Escolar". Stoll y Wikeley (1998, en Muñoz-Repiso y Murillo, 2002) sintetizan las aportaciones de ambos movimientos al nuevo paradigma:

**Tabla 6: Aportaciones de la eficacia de la escuela y la mejora escolar al nuevo paradigma. Stoll y Wikeley (1998, en Muñoz-Repiso et. al. 2000: 29)**

APORTACIONES DEL MOVIMIENTO DE EFICACIA ESCOLAR	APORTACIONES DEL MOVIMIENTO DE MEJORA DE LA ESCUELA
<p>Atención a los resultados. Énfasis en la equidad Utilización de los datos para la toma de decisiones. Comprensión de que la escuela es el centro del cambio. Orientación hacia la metodología de investigación cunatitutiva</p>	<p>Atención a los procesos. Orientación hacia la acción y el desarrollo. Énfasis en las tareas de mejora seleccionadas por el centro. Comprensión de la importancia de la cultura escolar. Importancia de centrarse en la instrucción. Visión de la escuela como el centro del cambio. Orientación hacia la metodología de investigación cualitativa.</p>

Este nuevo paradigma pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los estudiantes mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela. Muestra "dónde ir y cómo ir" y su objetivo es eminentemente práctico: ayudar a los centros docentes a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma más eficaz. (Aguado et al., 2010b) Además, algunos autores señalan como objetivo de este movimiento incrementar la capacidad de la escuela para gestionar el cambio (Muñoz-Repiso y Murillo, 2002).

Sintetizando, la idea de la Mejora de la Eficacia Escolar es que, para incrementar el rendimiento de los alumnos, llamado "criterio de eficacia", es

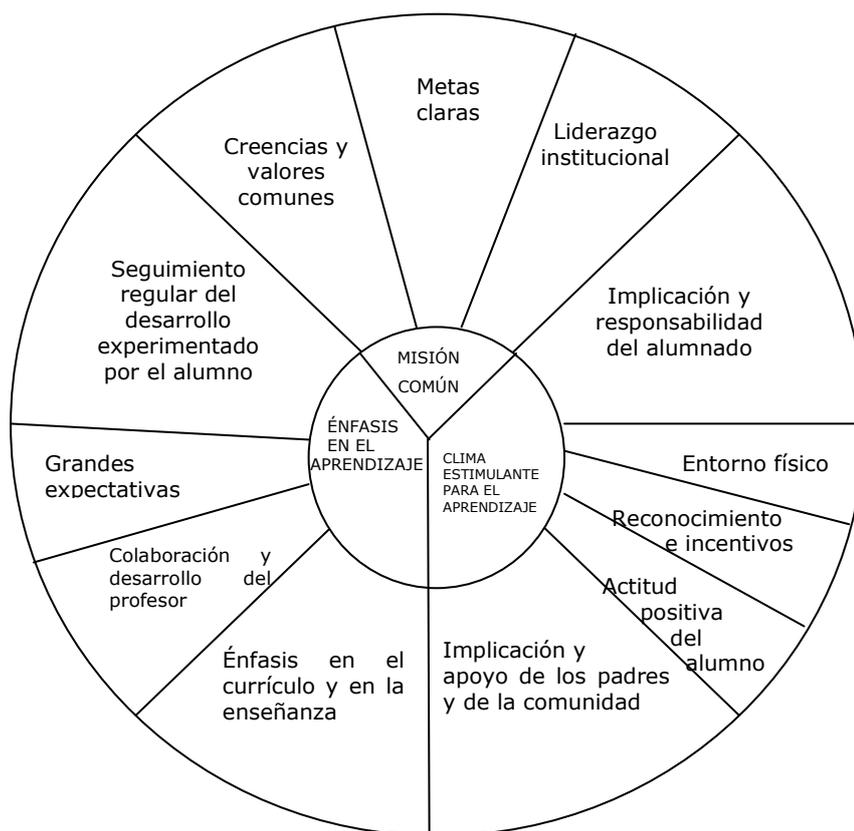
necesario alcanzar una serie de objetivos o productos intermedios considerados "criterios de mejora" (Murillo, 2004)

#### 4.2. ¿CÓMO ES UNA ESCUELA EFICAZ? ¿QUÉ HAY QUE HACER PARA QUE UNA ESCUELA MEJORE? RESULTADOS DE ALGUNAS INVESTIGACIONES:

Presentamos ahora algunas de las conclusiones a las que se han llegado a partir de estudios que han conjugado los movimientos de mejora y eficacia escolar.

Stoll y Fink (1999) representan de la siguiente manera las características propias de una escuela eficaz:

**Figura 7: Características de las escuelas eficaces (Stoll y Fink, 1999: 50)**



Tras una investigación en torno a los rasgos comunes que caracterizan a los centros involucrados en procesos de mejora de la eficacia, Alma Harris (1997, en Mata, 2007) sintetiza cinco elementos:

1. Tener una visión de futuro compartida por todo el centro, metas claras.
2. Asumir un nuevo concepto de liderazgo extenso, que incluye directivos y docentes, que implica la participación, más horizontalidad.
3. Ajuste de los programas al contexto.
4. Centrarse en los logros específicos de los alumnos, prácticas, currículo y gestión solo cobran sentido en función de su adaptación a los alumnos, que han de ser aceptados radicalmente tal como son.
5. Enfoque multinivel, que incida en el cambio a nivel de profesorado, de aula y de centro.

Por último, otras investigaciones en torno a las características y factores relacionados con la mejora de la eficacia coinciden en señalar rasgos comunes observados en los centros involucrados en procesos de mejora (Muñoz Repiso, 2001 y 2002; Murillo, 2004, en Aguado et al., 2010b). Algunos de estos factores se presentan en la siguiente tabla:

CULTURA ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- compromiso colectivo de la comunidad escolar</li> <li>- trabajo en equipo colaborativo, coordinación y cohesión del profesorado</li> <li>- implicación activa y positiva del profesorado</li> </ul>
LIDERAZGO Y PLANIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- papel de la dirección: no se encuentra un perfil común de director/a, los factores comunes serían la preocupación por mejorar el rendimiento de los alumnos y por favorecer el buen clima en el centro. Tener visión, movilizar y comprometer al profesorado, facilitar cambios organizativos, planificar el proceso, evaluar y reforzar a los participantes, gestionar los conflictos</li> <li>- Importancia de la planificación del proceso</li> <li>- Coherencia entre objetivos y actuaciones</li> <li>- Guiarse por acuerdos y no por reglas</li> <li>- Buena gestión de las resistencias y las dificultades</li> <li>- Fomentan autorresponsabilidad</li> <li>- actuación comprometida y coordinada del equipo</li> <li>- definición de una meta común</li> <li>- metas y objetivos que responden a necesidades reales</li> <li>- Equipo directivo (dirección compartida más allá del liderazgo personal)</li> </ul>
ORGANIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- flexibilidad, más libertad respecto a los tiempos de aprendizaje y los horarios</li> <li>- Cambios en la estructura organizativa</li> <li>- Mejora de instalaciones materiales</li> </ul>
PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- atención a los aspectos didácticos</li> <li>- igual atención a los aspectos instructivos y sociales, objetivos más amplios</li> <li>- Cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje</li> </ul>
PARTICIPACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implicación de los padres</li> <li>- implicación de la comunidad educativa</li> <li>- Implicación de los alumnos, responsabilidad sobre su propio aprendizaje y sentido de pertenencia al centro</li> </ul>
OTROS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estímulo o presión externa (contexto)</li> <li>- Consideración sistémica y dinámica del centro (importancia de los qué los cómo y los quiénes)</li> <li>- Desarrollo profesional y estabilidad de los docentes</li> <li>- mejora del clima escolar, que es la vez un fin y un medio (relacionado con tamaño "humano" del centro, estabilidad de los docentes, cultura compartida)</li> <li>- Formación específica del profesorado</li> <li>- Participación en proyectos de innovación</li> <li>- Evaluación</li> <li>- Comunicación entre el profesorado</li> </ul>

**Tabla 7: Factores comunes observados en los centros involucrados en procesos de mejora (Aguado *et.al.*, 2010, en prensa)**

Complementando este cuadro-síntesis, queremos detenernos en el concepto de *cultura escolar*, por ser estudiado tanto desde la Mejora de la Eficacia Escolar como por la pedagogía intercultural. Murillo (2004) define la cultura escolar como el conjunto de supuestos, creencias y valores que predominan en una organización y que operan en ella ya sea de forma inconsciente o semiconsciente. Según este autor, se trata de un elemento difícilmente observable, pero al mismo tiempo es uno de los factores más significativos en la mejora de la eficacia. Por lo que se considera que sigue estando vigente la famosa frase de Fullan, (1991, citado en Murillo, 2004. 128) quien afirmaba que *"el cambio escolar depende de lo que los profesores hagan y piensen"*. Los actuales movimientos de mejora consideran que además de la importancia del profesorado, sería deseable que el cambio viniese impulsado también por el resto de la comunidad educativa, teniendo en cuenta a los alumnos como pieza clave.

## **5. CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR: INNOVACIÓN, CAMBIO, CALIDAD Y VALOR AÑADIDO**

En el Proyecto I+D en el que se incardina este trabajo de investigación, discutimos sobre algunos términos que se relacionan con el movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar (Muñoz-Repiso y Murillo, 2002 y 2004, Aguado, T. y cols, 2010). Presentamos aquí aquellos que consideramos interesantes en este trabajo de investigación, y nos planteamos en torno a ellos algunas cuestiones que serán resueltas a lo largo del informe.

- Innovación: Proceso intencional y planificado de cambio llevado a cabo por un profesor o grupo de ellos que modifican contenidos, introducen nuevas metodologías, utilizan nuevos recursos o

nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza, y cuyo "lugar natural" es el aula. Es un tipo de cambio caracterizado por tener una finalidad, unos objetivos y una acción. (Aguado, *et.al.*, 2010)

Respecto a este concepto nos planteamos algunos interrogantes: una práctica, para ser considerada una mejora ¿ha de ser innovadora? También podemos plantearnos si las prácticas en desuso, innovadoras quizás en un centro y en un momento concreto, pero no nuevas, sino desconocidas o poco generalizadas, pueden ser consideradas una innovación. Más adelante veremos como el concepto de innovación aparece entre las respuestas a las que se llegó con el cuestionario Delphi. *La puesta en práctica de didácticas alternativas* se considera un aspecto que debería trabajarse para alcanzar logros educativos. Así mismo, *la participación de los centros en proyectos de innovación o mejora* es según el consenso alcanzado en este proceso de consulta uno de los factores que facilitan las buenas prácticas.

Por otra parte, la innovación en la escuela, ¿debe llevarse a cabo tal como indica la definición por un profesor o grupo de ellos? ¿o también puede venir impulsada por otros agentes como un inspector, un miembro del equipo directivo, un asesor de formación del profesorado o un familiar?

- Cambio: proceso que conlleva alteraciones a partir de una situación inicial, modificaciones que pueden ser tanto intencionales, gestionadas y planificadas como naturales; igualmente son cambios los resultados de tales procesos, es decir, cada una de las diferencias y alteraciones en sí mismas. El cambio educativo engloba en una perspectiva más general a la mejora, la innovación y la reforma. (Aguado, T. *et al.*, 2010)

Estos estudios han llegado a elaborar una serie de estrategias de mejora de la escuela. Murillo concluye afirmando que todas son importantes para el cambio pero ninguna lleva al cambio por sí sola. Además señala que se ha glorificado el papel del profesorado y se ha dado mucha importancia a la planificación, pero se han olvidado los aspectos más cotidianos de la vida escolar. Desde la Educación intercultural también se persigue un cambio en la escuela. ¿En qué medida nos estamos refiriendo a lo mismo cuando hablamos de cambios desde cada uno de estos movimientos? ¿Cuáles son esos “aspectos más cotidianos” que se han olvidado desde la mejora y que tan importantes son para el cambio?

- Valor añadido: es un concepto fundamental para referirnos a la eficacia. Hace referencia al rendimiento de los alumnos en función de su rendimiento previo y de la situación social, económica y cultural de la familia.

De nuevo hemos de remitirnos al enfoque en el que se basa este estudio, la educación intercultural, dado que el valor añadido presupone que el rendimiento depende de factores ajenos a la persona. ¿Qué categorías de diversidad cultural se están utilizando desde los movimientos de mejora? ¿En qué medida es útil tener en cuenta este *valor* cuando lo que nos proponemos es desarrollar el máximo potencial en todos los alumnos? ¿Se está teniendo en cuenta que todos los niños y niñas son capaces de aprender independientemente de sus orígenes?

- Calidad: el objetivo último de la Mejora de la Eficacia Escolar es incrementar la calidad. La evolución del movimiento ha llevado de relacionar el término con la eficiencia, a vincularlo con el concepto de equidad. Se persigue la calidad tanto en los procesos como en los

productos y se vuelve a tener en cuenta el término valor añadido como referente para medir los progresos y poder valorar esa calidad.

Por tanto, no se trata sólo de alcanzar objetivos, sino que esos objetivos y los procesos que nos han llevado a ellos sean valiosos y beneficien a todos.

## **6. LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR EN NUESTRO TRABAJO: FISURAS Y APORTACIONES**

De los tres movimientos descritos, consideramos que este trabajo se relaciona con la Mejora de la Eficacia Escolar. De él hemos tomado importantes aportaciones pero al mismo tiempo hemos encontrado algunos aspectos en los que la Mejora de la Eficacia Escolar se aleja de la pedagogía intercultural, enfoque que constituye la base de esta investigación. Por ello presentamos ahora los puntos en los que coinciden ambos movimientos y los elementos que nos alejan, así como las aportaciones de la Mejora de la Eficacia Escolar a nuestro trabajo.

### **6.1. LOS FINES DE LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR COMO ASPECTO QUE SE ALEJA DE LA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL**

Creemers (en Reynolds et al., 1997) considera que el movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar atiende tanto a los medios, tradicionalmente tenidos en cuenta por los movimientos de mejora, como a los fines, a los que se ha prestado mayor atención desde la eficacia escolar. Se asocia medios a los diferentes factores escolares y fines a los resultados de los alumnos.

El movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar, propone de entrada unas finalidades que no han sido siempre las mismas, sino que han ido evolucionando con el movimiento:

- Mejora de los resultados de los alumnos.
- Mejora del desarrollo integral de todos los alumnos
- Aumento de la capacidad de la escuela para llevar a cabo procesos de mejora (institución que aprende).

Si nos fijamos en los fines educativos propuestos desde el enfoque intercultural nos daremos cuenta que revisten de una mayor complejidad de los enunciados por los movimientos de Mejora de la Eficacia Escolar. Este enfoque se propone una transformación de la escuela que lleve a transformar la sociedad. Se trata por tanto de un fin que va mucho más allá de mejorar los resultados de los alumnos. Además, la pedagogía intercultural hace referencia a fines relacionados específicamente con el afianzamiento de la identidad cultural de los alumnos, aspectos que desde el movimiento de mejora no son tenidos en cuenta.

Refiriéndonos ahora este trabajo de investigación en particular, podemos encontrar una diferencia importante con el movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar en cuanto al interés específico que se da en este proyecto por definir los términos como paso previo a la búsqueda de procesos que nos puedan conducir a alcanzar unos fines. De hecho, un primer paso ha sido replantear y definir qué es una buena práctica escolar y qué es un logro educativo.

Tras aplicar el cuestionario Delphi y la revisión conceptual realizada, podemos considerar que los términos que en este trabajo se manejan, vuelven a ser más amplios que lo que desde la Mejora de la Eficacia Escolar se tiene en cuenta cuando hablamos de medios y fines. Como veremos en el próximo capítulo, el concepto de logros educativos que aquí consideramos, hace referencia a un término mucho más complejo que los resultados de los alumnos, su desarrollo y la capacidad de la escuela para emprender un cambio.

## 6.2. LAS DIFERENCIAS CULTURALES DE LOS ALUMNOS, LA EQUIDAD Y LA JUSTICIA SOCIAL DESDE LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR Y DESDE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La Mejora de la Eficacia Escolar arroja información sobre los procesos de cambio que se llevan a cabo en las escuelas con el fin último de incrementar los resultados de los estudiantes. Al igual que la pedagogía intercultural, se proponen que la totalidad del alumnado encuentre en la escuela un lugar idóneo para aprender. Se tienen en cuenta que la situación social, económica y cultural de los alumnos puede influir en su rendimiento en la escuela. Pero la mejora contempla este dato para poder evaluar cuánto ha progresado un alumno en relación con lo que sería previsible.

Sin embargo, el enfoque intercultural considera que si bien hay que prestar especial atención a las diferencias culturales (donde se engloba lo social, lo económico, lo comunicativo...) no pueden ser éstas justificación de malos resultados. La diversidad cultural está en el foco de la investigación estudiando de qué manera las variables culturales operan en el sistema educativo. Se considera que no ha de existir un alumno modelo en función de unas variables culturales, ya que cualquier alumno, sea cual sea su situación de partida, puede realizar aprendizajes significativos.

La equidad y los principios de justicia social de los que se nutre nuestro enfoque implican en primer lugar aceptar como bueno cualquier punto de partida en el que se encuentre un estudiante a la hora de empezar a trabajar. Cuando se habla de éxito para todos nos estamos refiriendo no solo a que todos avancen en la misma medida, sino a que las diferencias culturales no sean una traba para alcanzar buenos resultados, y mucho menos sean utilizadas para predecir menores resultados.

### 6.3. PRINCIPALES APORTACIONES DE LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR A NUESTRO TRABAJO

Partiendo de que los factores culturales tiene un gran peso en el rendimiento de los alumnos en la escuela, nosotros nos proponemos describir y analizar prácticas escolares que reconociendo la diversidad cultural alcanzan logros educativos valiosos definidos desde el enfoque intercultural, con el fin último de introducir cambios en las escuelas que acerquen cada vez más la práctica educativa a los presupuestos del nuestro enfoque.

De los resultados de las investigaciones realizadas desde el movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar, hemos tomado algunas evidencias relacionadas con la introducción de procesos de mejora en la escuela en la descripción y el análisis de las prácticas. También, gracias a este movimiento podemos realizar algunas recomendaciones a la hora de aplicar el trabajo que aquí se presenta a otros contextos.

En primer lugar, tomamos el concepto de eficacia y nos planteamos una escuela que alcance resultados superiores a los actuales teniendo en cuenta los diferentes resultados académicos de estudiantes pertenecientes a grupos culturales diversos que en este momento se están dando en nuestro sistema educativo.

En segundo lugar, nos proponemos aunar teoría y práctica y para ello:

- Presentamos las teorías que nos llevan a identificar una serie de logros educativos y prácticas escolares que los alcanzan.
- Describimos y analizamos prácticas teniendo en cuenta las teorías que subyacen a las mismas.
- Confiamos en que otros profesionales podrán extraer conocimiento de la prácticas presentadas en este trabajo.

En tercer lugar, tomamos algunas recomendaciones respecto a qué prácticas seleccionar y cómo presentar las prácticas. La Mejora de la Eficacia Escolar aconseja tener en cuenta las prácticas prolongadas en el tiempo más que las acciones puntuales y la comprensión de procesos más que los productos acabados para transferir a otros contextos. Por ello elaboramos un material en el que se describen y analizan prácticas y procesos, con la esperanza de que su comprensión ilustre a otros para emprender su propio camino en su propio contexto.

Por último, mantenemos una visión holística de la escuela, situando al los centros y sus profesionales como protagonistas del cambio, pero teniendo en cuenta a toda la comunidad escolar. Por ello presentamos:

- La práctica individual de un maestro.
- Una práctica realizada por un grupo de profesores.
- El funcionamiento de una comunidad de aprendizaje.

Concluimos afirmando que la Mejora de la Eficacia Escolar no se trata del enfoque educativo desde el que se ha realizado este trabajo, pero sí un movimiento que ha enriquecido el planteamiento de este trabajo de investigación. Al fin y al cabo, la interculturalidad tal como se entiende en este proyecto, predica el enriquecimiento que supone la valoración de diferentes posturas, y en este sentido, estamos siendo coherentes al incorporar lo que para nuestro trabajo tiene de bueno un enfoque lejano en algunos aspectos pero enriquecedor en otros.



## CAPÍTULO 5: CONCEPTO DE LOGROS EDUCATIVOS

En este capítulo realizamos una aproximación al concepto de logros educativos<sup>4</sup>, abarcando uno de los objetivos del marco conceptual de esta tesis:

- Revisar la noción de logros educativos de los estudiantes, entendidos como aquellos objetivos y fines que se estiman valiosos y que la escuela obligatoria debe alcanzar

Comenzamos conectando con el capítulo anterior dedicado a la Mejora de la Eficacia Escolar. Este movimiento pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los estudiantes. Es importante destacar que no se asocia el logro con el rendimiento académico sino con una visión integral del desarrollo del alumnado. La mejora de la escuela según algunos autores muestra “dónde ir y cómo ir”. En este trabajo de investigación consideramos que aporta más a “cómo ir”, y el “dónde”, que serían los logros educativos a alcanzar, se replanteará e intentará delimitar desde la perspectiva intercultural a lo largo de este capítulo.

En este trabajo, revisar la noción de logros ha implicado por una parte, definir qué es un logro educativo, identificar logros educativos y analizar cómo se evalúan dichos logros. La primera cuestión, con la que trataremos de responder a la pregunta *¿Qué es un logro educativo desde una perspectiva conceptual?*

---

<sup>4</sup> Consideramos necesario señalar que el orden de los capítulos no ha sido aleatorio. En la memoria del proyecto I+D en el que se incardina este trabajo aparece la revisión del concepto de logros escolares posteriormente a la de buenas prácticas. Pero hemos considerado que la definición de logros ha de ser previa a la de buenas prácticas ya que resulta necesario definir una serie de logros para poder valorar si una práctica es considerada “buena”.

aborda un término complejo en torno al cual nos podemos plantear otros interrogantes: cuando nos preguntamos qué son logros escolares: ¿nos estamos refiriendo a logros de los alumnos o a logros de la escuela? Por otra parte, ¿estamos hablando de logros que la escuela alcanza (estadísticas oficiales), logros que se propone alcanzar (legislación vigente) o logros que deberían ser alcanzados (enfoque intercultural)?

Respecto a la identificación de logros educativos nos planteamos los siguientes interrogantes ¿Qué logros educativos aparecen en la legislación? ¿Qué logros educativos son tenidos en cuenta en la evaluación escolar? ¿Cuáles de estos logros son considerados valiosos teniendo en cuenta la Educación intercultural? Para responder a estas preguntas, hemos tomado como referencia algunas investigaciones realizadas en torno a los logros escolares desde el enfoque intercultural.

Presentamos en un primer momento una aproximación genérica al concepto de logros. A continuación nos centraremos en la visión que arroja el enfoque intercultural respecto a los logros educativos. Dedicamos un apartado al tratamiento que desde la Mejora de la Eficacia Escolar se da a este concepto, deteniéndonos en las semejanzas y diferencias que guarda con nuestro enfoque. A continuación analizaremos la legislación vigente en torno a logros escolares y la evaluación de los mismos. Por último nos centraremos en las diferencias individuales de los alumnos en cuanto a la consecución de logros escolares.

## **1. UNA APROXIMACIÓN GENÉRICA A LA NOCIÓN DE LOGROS EDUCATIVOS ESCOLARES**

La Real Academia de la Lengua Española (<http://www.rae.es/rae.html>) nos ofrece las siguientes definiciones de logro:

- *Acción y efecto de lograr*
- *Ganancia, lucro.*

Según esta definición, logro escolar puede ir referido a alcanzar algo (en educación podría ser un objetivo, una meta, o el desarrollo de una competencia) o también a ganar algo, enriquecerse de alguna manera. Puede que ambas acepciones (alcanzar algo y obtener una ganancia) sean válidas en el tema que nos ocupa.

El diccionario Word Reference (<http://www.wordreference.com/sinonimos/>) propone como sinónimos de la palabra logro los siguientes términos:

- *Consecución, resultado, ganancia, éxito.*

Dos de estos sinónimos, *consecución* y *resultado*, se relacionan con la primera definición y se refieren a logro como un punto al que llegar. Sin embargo, el término *ganancia* considera el logro como enriquecimiento que se puede producir a lo largo de un proceso. Por tanto, en estas definiciones genéricas se puede comenzar a entender el concepto de como un producto o resultado final o también como un proceso enriquecedor.

Centrándonos ahora en la noción de logros *educativos*, hemos rescatado información aportada por la Doctora Azpillaga (en Aguado y cols, 2010) quien dentro del proyecto I+D en el que se incardina este trabajo, colaboró en la

búsqueda de antecedentes<sup>5</sup>. Nos explica que encontramos asociados al concepto de logros, los términos de resultados de aprendizaje y de enseñanza (Salvador, 2004; citado en Azpillaga 2007) Los resultados de la enseñanza tienen que ver con los efectos recíprocos que se generan en las situaciones instructivas (Contreras, 1990 en Salvador y otros, 2004, citado por Azpillaga, 2007). Esto supone que la tarea de la enseñanza no es lograr el resultado del aprendizaje, sino que la "tarea central de la enseñanza es posibilitar que el alumno realice las tareas del aprendizaje." Aprendizaje conlleva la acción de aprender, y aquello que se aprende constituiría el logro. Aprender significa un logro como resultado de la experiencia. (Azpillaga, 2007)

Se definen los logros educativos escolares como *las consecuencias de unas vivencias que corresponden a situaciones provocadas o al menos diseñadas en una dirección concreta y por lo tanto, esas provocaciones o diseños son, en parte, responsables de la calidad de las vivencias que se comparten. A esto, Azpillaga añade:*

*Sin embargo, sucede cuando hablamos de logros de aprendizaje en investigaciones que tratan de explicar la realidad educativa, se evidencia que se entiende, por logros educativos, los aprendizajes relacionados con conceptos curriculares que integran las áreas principales y algunos procesos que se relacionan con esos conceptos. (Destrezas en matemáticas, el lenguaje, ciencias sociales)*

(Azpillaga, 2007)

De esta manera, considera Azpillaga que estamos dando una visión sesgada de lo que son los logros escolares, y además estamos reforzando la idea errónea de que este tipo de aprendizajes son los que se asocian al éxito de vida. Se sobrentiende que saber matemáticas, lenguaje(s), y datos concretos de

---

<sup>5</sup> Los contenidos que aquí se presentan forman parte de un documento de trabajo interno realizado por Azpillaga durante la búsqueda de antecedentes en el I+D. No todo lo que aquí aparece ha sido posteriormente utilizado en la publicación de Aguado y cols, (2010)

ciencias sociales o naturales es "saber más" y por tanto se nos valora más. Aunque saber es un valor indiscutible, no debemos olvidar los *saberes* que se estiman en la consecución de metas, sociales y personales, y que se orientan en otra dirección (Sarasola, 1994; en Azpillaga, 2007). Apoyando esta idea encontramos *la línea de investigación, tan en boga, enraizada a las teorías relacionadas con las competencias para la vida.* (Azpillaga, 2007) Más adelante dedicamos un apartado al concepto de competencias como una nueva fórmula para abordar los logros escolares.

Encontramos otra definición de logro escolar (<http://educon.javeriana.edu.co>) en la que se pone el énfasis en la concordancia entre los resultados y los objetivos propuestos: *logro como el aprendizaje que debe construirse u obtenerse para que un objetivo se considere alcanzado.* Resulta interesante esta definición dado que antecedentes a este estudio muestran, como se expondrá más adelante, que en nuestro sistema educativo hay en ocasiones una gran distancia entre lo que se evalúa y los objetivos propuestos.

No obstante, y teniendo en cuenta el enfoque intercultural, no podemos olvidar que además de analizar si hemos alcanzado los objetivos, habremos de valorar si esos objetivos son considerados valiosos. Haciendo un rastreo por Internet hemos encontrado un documento (<http://www.softeverest.net>) en el que se define logro como *modelo pedagógico del encargo social que refleja los propósitos, metas y aspiraciones a alcanzar por el estudiante, desde el punto de vista cognitivo e instrumental.* Los tres primeros logros que aparecen como ejemplo en este documento hacen referencia a: *"reconocer a Dios, identificar los colores y clasificar los alimentos"*. Resulta llamativa la disparidad de logros que organizan en un mismo grupo. Puede que en este caso haya coherencia entre logros y objetivos propuestos ¿pero son relevantes para nuestro enfoque?

Desde el enfoque intercultural los logros educativos han sido en numerosas ocasiones foco de la investigación, a lo cual dedicamos el siguiente apartado.

## **2. LOS LOGROS EDUCATIVOS DESDE EL ENFOQUE INTERCULTURAL Y LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR**

### **2.1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LOS LOGROS ESCOLARES BASADOS EN PLANTEAMIENTOS HUMANISTAS**

En este apartado analizaremos el concepto y la identificación de logros escolares teniendo en cuenta el enfoque intercultural. Este movimiento señala una serie de logros que la escuela se debería plantear según unos principios. Desde la Educación intercultural, los objetivos a lograr van referidos a alumnos, profesores y escuela.

En relación al concepto de *logro escolar*, Gil Jaurena (2007: 6 y 7) nos explica que el enfoque intercultural, basándose en planteamientos humanistas, integradores e interculturales, va más allá de la asociación de logro con el rendimiento académico y la adquisición de conocimientos de tipo conceptual. Se considera desde este planteamiento que los logros implican *el desarrollo de capacidades como la autonomía, la responsabilidad individual y social, la comunicación intercultural, la cooperación o la autorregulación del aprendizaje.*

Desde el enfoque intercultural, la educación es considerada la garantía que permita alcanzar objetivos educativos esenciales, como son la construcción de la propia identidad cultural y la igualdad de oportunidades en el acceso de todos a los bienes y recursos socioeducativos disponibles (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2005). Se pueden identificar dos logros:

- La construcción de la propia identidad cultural.
- La igualdad de oportunidades en el acceso de todos a los bienes y recursos socio-educativos disponibles.

Destacamos de los cuatro principios básicos de la educación intercultural, (Bennett, 2001; Aguado, 2003) el referido a la excelencia y calidad educativa entendidas como el logro de los mejores resultados para todos los estudiantes. La preocupación por la equidad y el logro de los mejores resultados para todos los alumnos (eficacia) se convierte en un objetivo esencial de la escuela obligatoria teniendo en cuenta las altas tasas de fracaso escolar entre alumnos pertenecientes a determinados grupos culturales.

Frente a ello, no podemos olvidar una de las conclusiones a las que se llegó en un estudio centrado en los logros escolares y realizado desde la pedagogía intercultural:

*"Lo visto y oído nos alerta acerca de algo: el foco de lo que sucede en la escuela está en lograr el control de las conductas (tanto estudiantes como profesores y familias) mediante fórmulas de enseñanza muy estructuradas centradas en el contenido de los libros de texto".*

(Aguado et al., 2010a: 170)

Por tanto, los logros propuestos desde el enfoque intercultural que tienen su base en planteamientos humanistas se alejan de lo que las escuelas proponen como logros según las investigaciones realizadas desde dicho enfoque.

## 2.2. EL PROGRESO DE TODOS LOS ESTUDIANTES COMO LOGRO EDUCATIVO DESDE LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

El movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar no se ha planteado de manera directa la definición de los logros educativos, pero, como ya indicábamos en capítulos anteriores, propone de entrada unas finalidades que no han sido siempre las mismas, sino que han ido evolucionando con el movimiento:

- Mejora de los resultados de los alumnos
- Mejora del desarrollo integral de todos los alumnos
- Aumento de la capacidad de la escuela para llevar a cabo procesos de mejora (escuela como institución que aprende)

Se trata de un movimiento que pone el acento en los procesos, entendiendo que los logros a alcanzar han de ser definidos por cada escuela. Por ello se habla de los objetivos propios de cada escuela.

Aquí podemos diferenciar un aspecto importante entre los movimientos de eficacia y los movimientos de mejora. Los primeros establecen una equivalencia entre calidad y mejora de los resultados de los alumnos, mientras que desde la mejora se tiene en cuenta el desarrollo integral de los alumnos y la capacidad de las escuelas para gestionar el cambio. Respecto al desarrollo integral de los alumnos, se considera *que los resultados han de entenderse en sentido amplio, no limitándolos a los logros académicos sino el desarrollo de todas las facetas de la formación humana. Han de ser medidos en función del contexto y el punto de partida, y han de referirse a la totalidad de los estudiantes, sin exclusión* (Augado et al., 2010a) Además, la mejora, considera a la escuela como una institución que aprende, por tanto, la Mejora de la Eficacia Escolar entiende los logros educativos no sólo referidos al aprendizaje de los alumnos, sino también al aprendizaje de la escuela.

Muñoz Repiso (1996 y 1999, citada en Mata, 2007), teniendo en cuenta el concepto de calidad, hace alusión a los fines planteados por la escuela. Considera que una escuela eficaz es la que consigue los fines propuestos con los medios adecuados, mientras que la escuela de calidad es la que, además, se propone fines sociales y humanamente relevantes. Sin embargo, no se trata de movimientos que profundicen en cuáles son esos logros, sino que se indica como enunciábamos más arriba el desarrollo de todas las facetas de la formación humana.

En el contexto de la Mejora de la eficacia, Muñoz Repiso utiliza la definición de calidad de Mortimore, en la que se hace referencia a los logros que han de ser alcanzados:

*"La escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados. Calidad incluye a la vez los procesos y los logros, que se definen en función de la noción de "valor añadido" en la eficacia escolar. Incluye la noción de valor añadido, ya que la eficacia no está en conseguir un buen producto a partir de unas buenas condiciones de entrada, sino en hacer progresar a todos los estudiantes sea cual fuere su contexto". La calidad no reside entonces en el valor absoluto de los logros sino en el "valor añadido", teniendo en cuenta el contexto y el punto de partida de los estudiantes, sin excluir a nadie".*

(Muñoz Repiso, 1996, en Aguado et al., 2010b, en prensa)

### 2.3. COINCIDENCIAS Y DISCREPANCIAS DE LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR Y EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN CUANTO A LOGROS EDUCATIVOS

Los movimientos de mejora coinciden con el enfoque intercultural al consideran que el desarrollo integral de todos y cada uno de los alumnos ha de ser un logro que toda escuela ha de plantearse. Según los movimientos de mejora, una escuela eficaz es aquella que promueve de forma duradera este desarrollo más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica. Aquí encontramos en cambio una fisura con el enfoque intercultural. Los movimientos de mejora entienden que una situación social, económica o cultural en desventaja explica también un menor rendimiento educativo. Por tanto, imaginemos que un alumno de los considerados en situación social y económica desventajosa, en unas pruebas sobre competencia matemática saca a principio de curso un dos sobre diez, y a final de curso un cinco. Ha aumentado tres puntos. Sin embargo un alumno proveniente de un entorno *privilegiado* saca a principio de curso un seis y a final de curso un nueve. Según los movimientos de mejora esta escuela es eficaz. Ambos han avanzado tres puntos pero ¿estamos siendo igual de buenos para ambos? Uno ha sacado un cinco y otro un nueve.

La educación intercultural, sin embargo, se propone la excelencia educativa para todos los alumnos. Ni el origen social o cultural, ni la situación económica pueden ser justificación del bajo rendimiento. Entendemos que, aunque en estos momentos los logros de los alumnos en la escuela tiene relación con su origen social y cultural, la capacidad de aprendizaje y el potencial de cada alumno no tienen porqué estar relacionados con estos factores. Si lo estuviesen volveríamos a las teorías del déficit, débiles científicamente como ya habíamos dicho antes. ¿Por qué el rendimiento en la escuela, que debería ser fruto de la

capacidad de aprendizaje y el potencial de cada alumno se relaciona con otros factores ajenos a los propios alumnos?

Si por sistema los alumnos de ambientes culturales considerados en desventaja obtienen peores resultados, tendremos que preguntarnos por qué esto es así. Según el enfoque intercultural esto quiere decir que la manera de proceder de la escuela está siendo discriminatoria. Que el potencial y la capacidad de aprendizaje de un alumno o alumna no tenga porqué variar dependiendo de su procedencia, no quiere decir que haya que ignorarlo. Hay que tener en cuenta esa procedencia, la identidad y las diferentes capacidades de cada uno. La escuela ha de proponerse enseñar, aprender y valorar los logros alcanzados de manera que las diferencias sociales no supongan desventajas. De otra manera, si nos conformamos con los resultados de los alumnos que hemos citado anteriormente, si consideramos que hemos sido igual de eficaces para ambos porque ambos han aumentado su rendimiento en tres puntos, estamos reproduciendo la desventaja, por tanto no estamos siendo equitativos. No estamos garantizando la igualdad en el acceso a recursos sociales, estamos manteniendo esa desigualdad. Y aunque para algunos estemos siendo eficaces, desde el enfoque intercultural seguiremos siendo discriminatorios.

Nos quedamos con la frase de Bernstein que afirma que todos los niños y niñas han de encontrar en la escuela un lugar idóneo para aprender. Tenemos que proponernos como logro común para todos los alumnos, que la escuela sea el lugar donde tengan la oportunidad de desarrollar su potencial, lo que cada niño o niña es capaz de aprender, mejorar y avanzar, aplicando una pedagogía de máximos, y no de mínimos. Su diversidad cultural es algo que de ninguna manera proponemos ignorar. Habrá que tener en cuenta las diferencias individuales para organizar los procesos de enseñanza aprendizaje de manera

que todos los alumnos y alumnas tengan las mismas posibilidades de tener éxito en la escuela.

Para ello es necesario que la cultura escolar se construya teniendo en cuenta los diferentes referentes culturales que operan dentro de cada comunidad educativa y que estos referentes culturales formen parte del proceso de enseñanza y aprendizaje mismo, en lugar de ser elementos predictores del éxito o el fracaso. Por tanto, el término *valor añadido*, no es válido cuando nos referimos a los logros finales de la educación según el enfoque intercultural, relacionados con la formación de la identidad cultural y el acceso a los recursos sociales.

#### 2.4. CONSENSO SOBRE LOGROS EDUCATIVOS A TENER EN CUENTA EN ESTE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Presentamos ahora unas líneas básicas para definir logros obtenidas a través de la consulta realizada con el Método Delphi. Exponemos a demás los aspectos que se consideró que deberían ser trabajados para alcanzar logros educativos y los principios educativos a tener en cuenta :

En relación con la definición de logros:

- Hacen referencia a la consecución de metas u objetivos planificados previamente, aunque también cabría admitir otros que se consiguen sin que exista de antemano un objetivo definido.
- Deben ser definidos por toda la comunidad educativa, aunque cabe matizar que esta postura es mayoritariamente defendida por el grupo de los "teóricos" y no tanto por los profesores.
- Deben referirse al centro, al profesorado, al alumnado y a la familia.
- Hacen referencia tanto a procesos como a productos.

- Los logros educativos deben reflejar un equilibrio entre lo académico, lo procedimental y lo socio-afectivo.
- Es necesario enfocar los logros educativos hacia la adquisición de valores como el respeto, la convivencia o el compromiso.
- Un logro educativo es el desarrollo de la actitud autónoma y crítica en el alumnado.
- Un logro educativo de la escuela es el desarrollo de relaciones sociales entre los alumnos.
- Llevar a cabo prácticas innovadoras constituye un logro educativo.
- La detección de problemas sociales de la familia y no sólo relacionados con el aprendizaje del alumno es un logro educativo.
- Para alcanzar logros educativos sería necesaria la redefinición de la normativa vigente.
- Los aspectos que se deberían trabajar para alcanzar logros educativos son los siguientes:
  - La autonomía de los centros
  - La reconceptualización de los centros: abiertos, diversos, inclusivos, integradores y respetuosos.
  - Las estrategias para fomentar la participación del alumnado en clase.
  - La implicación del alumnado en su aprendizaje.
  - El fomento de la formación continua y el reciclaje del profesorado.
  - La mejora de la formación inicial del profesorado.
  - Puesta en práctica de estrategias docentes y didácticas alternativas y significativas.

- Desarrollar un modelo de trabajo basado en el grupo, en la cooperación y la asamblea. El desarrollo de prácticas colaborativas en el aula.
- Mejorar los recursos humanos (mayor presencia de profesores especialistas, profesores para cubrir bajas y vacantes, etc.).
- La utilización de nuevos recursos didácticos.
- Establecer estrategias de mediación.
- Tomar decisiones educativas a partir de las recomendaciones realizadas desde estudios y otras experiencias.
- Como principios educativos se señalan los siguientes:
  - Atención individualizada
  - Reconocimiento de la educación no formal
  - Reconocimiento de la diversidad (cultural, social, lingüística)
  - Evaluación basada en la equidad
  - Participación del profesorado y de los centros educativos en procesos de autoevaluación.
  - Aseguramiento de la calidad.
  - Flexibilidad y apertura de los programas curriculares
  - Garantizar el carácter laico de la educación
  - Avanzar desde los presupuestos del aprendizaje constructivista (significatividad de los contenidos, recursos, objetivos pertinentes y realistas.

Basándonos en este consenso hemos seleccionado y analizado una serie de prácticas que alcanzan logros relacionados con la información aquí presentada.

### **3. QUÉ SON LOGROS EDUCATIVOS EN LA LEGISLACIÓN VIGENTE Y EN QUÉ MEDIDA TIENEN QUE VER CON EL ENFOQUE INTERCULTURAL**

No podemos abordar el concepto de logros escolares ignorando las leyes educativas, ya que consideramos que la educación es un asunto político. Cada decisión que se toma está sustentada por una idea de persona, de sociedad y de escuela a la que se aspira. En ocasiones, esta dimensión política de la educación, se oculta tras la supuesta neutralidad de una pedagogía científica y objetiva, ignorando el contexto político y social en el que se desenvuelve el sistema educativo. (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2005).

Las leyes educativas consultadas no hacen referencia explícita a logros, cosa que sí ocurre en otros sistemas como el mexicano o el peruano ([www.minedu.gob.pe](http://www.minedu.gob.pe)). Nuestras leyes hablan de fines, objetivos y recientemente de competencias básicas. Hemos recurrido al Real Decreto de la LOE (LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE número 106 de 4/5/2006) ley educativa actualmente vigente, para extraer los logros escolares que se desprenden de la misma.

#### **3.1. LOS LOGROS ESCOLARES EN EL PREÁMBULO DE LA LOE: GENERALIZACIÓN, CALIDAD Y EQUIDAD**

En el preámbulo de la Ley Orgánica de Educación (2006) podemos diferenciar dos tipos de logros: unos referidos al sistema educativo y otros referidos al alumnado. Los primeros hacen referencia a aquellos retos y objetivos que la escuela como institución debe alcanzar. Los segundos van dirigidos al desarrollo y educación de los alumnos. No se especifica en este preámbulo tal diferenciación, por lo que la siguiente clasificación es una interpretación personal. Hemos organizado los diferentes logros de la siguiente manera:

- a) Logros referidos a la escuela
  - o Relacionados con fines sociales
  - o Que repercuten en los alumnos y los centros.
- b) Logros referidos directamente a los alumnos

- a) Logros referidos a la escuela

Resulta especialmente interesante apreciar como este preámbulo hace alusión, principalmente, a los logros referidos a la escuela, es decir, los objetivos que el sistema educativo pretende alcanzar como institución social con el desarrollo de esta ley.

En primer lugar nos detenemos en la explicación sobre los cambios que los sistemas educativos han experimentado a este respecto: la evolución de los logros que la escuela históricamente se ha propuesto. En el siglo XIX los sistemas educativos se proponían la generalización de la enseñanza primaria. Una vez que esto se consiguió, (en España tardíamente en relación con Europa), se empezó a plantear la necesidad de que esta educación fuese ofrecida en unas condiciones de alta calidad. Actualmente se contempla además la exigencia de que tal beneficio alcance a todos los ciudadanos. Los logros de la escuela de hoy en día se centran en aumentar la calidad y la equidad del sistema.

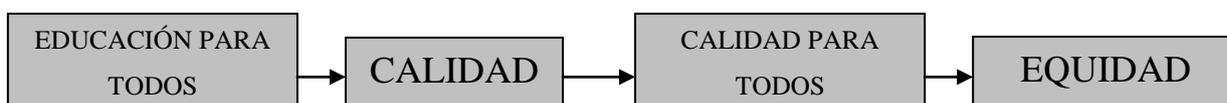
## Cuadro 2: Extracto del preámbulo LOE, (2006)

*En los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisolubles. Algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos.*

Se argumenta desde este preámbulo que ningún país puede desperdiciar la reserva de talento que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos, o sea, todos y cada uno de los niños y niñas que van al colegio. Nuestra sociedad se caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social, considerados ambos un desafío del cual se deriva la necesidad de proponerse la meta de conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes.

Representamos en la siguiente figura, la evolución de los logros que se han propuesto los sistemas educativos desde el siglo XIX hasta nuestros días:

**Figura 8: Evolución de los conceptos asociados a logros de la escuela en la LOE (2006)(elaboración propia)**



Es por tanto la conciliación de la calidad y la equidad uno de los principios que regula esta ley. Conviene recordar que *incrementar la equidad educativa* es también la primera de las metas en torno a las que se organizan los objetivos de la educación intercultural (Gil Jaurena, 2008).

Se mencionan también otros logros que la escuela ha de alcanzar. Como decimos, son logros de la escuela, no de los alumnos, pero los hemos diferenciado en dos grupos, según vayan dirigidos a la sociedad en general o al centro y sus alumnos en particular:

Relacionados con fines sociales:

- Transmitir y, al mismo tiempo, renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan y extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza.
- Fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales.
- Promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.
- Ofrecer una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades y a las demandas que plantean las personas y los grupos sociales.
- Garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.
- Proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.

Queremos detenernos en este sentido de logro. Esta ley está considerando la escuela como institución social que impulsa cambios. Se confía en la capacidad transformadora de la escuela. Se habla, por ejemplo, de *renovar la cultura* o *promover la solidaridad*. Estos ejemplos ilustran que no se entiende el sistema educativo como institución que reproduce la sociedad o al servicio del sistema, sino como organización capaz de introducir cambios sociales. Volvemos a

recordar la organización de los objetivos de la educación intercultural expuestos en este trabajo en torno a cuatro grandes metas, una de las cuales es *apoyar el cambio social según principios de justicia social* (Gil Jaurena, 2008).

Continuamos exponiendo logros que aparecen en la ley referidos ahora a los alumnos y los centros.

#### Que repercuten en los alumnos y los centros

- Reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios
- Ofrecer una educación adaptada a las necesidades de los alumnos.
- Garantizar una igualdad efectiva de oportunidades
- Prestar los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados
- Atender a la diversidad del alumnado.
- Que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir estos objetivos.
- Que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones, acentuando así el carácter complementario de ambas redes escolares, aunque sin perder su singularidad.

Todo ello deriva en una serie de principios entre los cuales destacamos:

- calidad para todo el alumnado
- equidad que garantice la igualdad de oportunidades
- transmisión y puesta en práctica de valores

b) Logros referidos directamente a los alumnos:

En el preámbulo de la ley encontramos también logros referidos a los alumnos, como son:

- construir su personalidad
- desarrollar al máximo sus capacidades
- conformar su propia identidad personal
- configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica.
- mejorar los resultados generales
- conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales.
- El reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas.
- La importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable.

Finalizamos este apartado señalando la semejanza entre los logros propuestos por la legislación vigente y los planteamientos de la educación intercultural. Al menos hasta este momento podemos considerar que el enfoque intercultural, que tiene un carácter crítico y transformador de la escuela, es cercano sin embargo a lo que desde la ley se supone que la escuela ha de conseguir.

Vemos como en esta ley, en armonía con nuestro enfoque, se asume un planteamiento humanista en el que los logros van más allá del rendimiento

académico evaluado de manera sumativa y vinculado de manera casi exclusiva a la adquisición de conocimientos de tipo conceptual o el control de conductas. Los logros educativos de la legislación vigente se acercan a los logros valorados por la educación intercultural, que implican *el desarrollo de capacidades como la autonomía, la responsabilidad individual y social, la comunicación intercultural, la cooperación o la autorregulación del aprendizaje* (Gil Jaurena, 2007). Se explicitan ideas en torno a la equidad educativa y la reforma social desde la escuela, cercanas a dos de las grandes metas de la educación intercultural. Otros objetivos de la educación intercultural, como son *superar el racismo y favorecer la comunicación y competencia interculturales* (Gil Jaurena, 2008: 135) no aparecen de manera explícita en la ley.

### 3.2. LOGROS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS: FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Siguiendo una línea de mayor concreción, presentamos ahora los logros que desde el sistema educativo se definen para la etapa que nos ocupa principalmente en este trabajo: la educación primaria. Comenzamos con la finalidad que se enuncia para esta etapa:

#### **Cuadro 3: Finalidad de la educación primaria en la LOE (2006)**

*"(...) proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad"*

Esta finalidad se alcanzará mediante la consecución de una serie de objetivos para con los alumnos que se enuncian como capacidades que les permitan:

#### **Cuadro 4: Artículo 17 de la LOE: Objetivos de la Educación Primaria**

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
- h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.
- i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.
- k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
- l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
- n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

De nuevo vemos aquí unos objetivos enfocados hacia el logro del desarrollo integral de la persona, donde se tienen en cuenta las diferencias individuales y el ejercicio activo de la ciudadanía. Aunque echamos de menos aspectos relacionados con el afianzamiento de la propia identidad, consideramos sin embargo que de nuevo se trata de objetivos que persiguen logros similares a los planteados desde la educación intercultural.

### 3.3. LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS Y LOS LOGROS ESCOLARES

La educación por competencias recientemente implantada en nuestro sistema educativo no es algo nuevo. Desde la Educación intercultural se ha defendido, en armonía con los principios constructivistas, el aprendizaje significativo que implica la construcción de significados por parte del alumnos, para posibilitar que se realicen aprendizajes útiles para la vida y aplicables a otros contextos diferentes al escolar, en lugar de aprendizajes en potencia. Delors (1996) citado en Marchesi (2007:73) formula las siguientes competencias para los alumnos:

- *Aprender a conocer*
- *Aprender a hacer*
- *Aprender a vivir juntos*
- *Aprender a ser*

Podemos apreciar en las competencias formuladas por Delors una visión integral y humanista de los aprendizajes que deben tener lugar en el proceso educativo. Marchesi (2007) señala la necesidad de que los profesores tengan las competencias necesarias para contribuir a que sus alumnos alcancen estos objetivos. También desde el enfoque intercultural se enuncian competencias referidas a los docentes. En este apartado, continuando con la doble vía que tiene en cuenta los logros referidos a los alumnos y aquellos referidos a la

escuela, hablaremos de competencias de los alumnos y competencias de los profesores.

### 3.3.1 Las competencias básicas que los alumnos han de desarrollar

El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, dedica su artículo 6 a las competencias básicas a cuyo logro deberá contribuir la Educación Primaria. La enseñanzas mínimas que se establecen en este documento, así como la organización de los centros, deberán contribuir al desarrollo de dichas competencias. En el Anexo I de la citada ley se definen de manera que se hacen explícitos los logros que se alcanzarán con el desarrollo de estas competencias:

#### **Cuadro 5: Fragmento del Anexo I de la LOE**

*Aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.*

La propuesta realizada por la Unión Europea ha identificado ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

Entre las finalidades de la inclusión de las competencias básicas en el currículum, destacamos la de integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. También desde el enfoque intercultural se defiende que dar respuesta a la diversidad cultural del alumnado implica establecer relaciones entre lo que se enseña y aprende en la escuela y lo que ocurre fuera. Así queda reflejado en el consenso obtenido a través del Delphi (Aguado et al. 2010b) en el que se señala el reconocimiento de la educación no formal como principio educativo a tener en cuenta para alcanzar logros escolares.

Sarramona (2004) se refiere a las competencias como el tipo de logros que cabe exigir a la acción educativa y formativa. Considera este autor que la introducción de las competencias básicas en la Educación Obligatoria supone una renovación importante de las metas y procesos educativos escolares, haciendo una apuesta clara por la integración de aprendizajes procedentes de fuentes diversas para que de este modo resulten mucho más acordes con los conocimientos y habilidades que exige la vida diaria. Este autor indica dos concepciones diferentes de logros educativos en educación por competencias:

- La consecución de logros de aprendizaje perfectamente observables y cuantificables, que permiten la clasificación y selección de los sujetos. Esto respondería a una pretendida calidad del sistema.
- La consecución de una serie de logros comunes a todos los alumnos de un determinado nivel educativo. Esta concepción del logro pondría en énfasis en la equidad.

Estas opciones, relacionadas con diferentes concepciones de la educación y su función social, no son incompatibles según el autor. De hecho, desde el enfoque intercultural sólo podemos hablar de calidad cuando los logros son

alcanzados por todos los alumnos. Y tal como hemos explicado en el apartado anterior, la actual ley es acorde en sus planteamientos con la educación intercultural en cuanto a calidad y equidad se refiere.

Se describe la actividad competente como un *saber*, acompañado de un *saber hacer* y de un *saber movilizar* los conocimientos para adaptarlos a una situación dada (Perret, 1996, en Sarramona, 2004: 6), lo que nos recuerda a los conocimientos, habilidades y valores que han aparecido tradicionalmente en las definiciones de competencia. Lo relevante aquí es que los logros escolares no han de ir dirigidos, como ha caracterizado a la escuela tradicional, al conocimiento en potencia, sino que han de perseguir la aplicación y transferencia de ese conocimiento a otras situaciones en las que los valores y actitudes jueguen un papel importante en la toma de decisiones. Así, se considera función de la escuela:

*"... formar personas competentes, no en el estricto sentido profesional, sino en el sentido amplio de ser capaces de resolver los problemas que plantea la vida cotidiana en sus múltiples facetas de información, relación y compromiso"*

(Sarramona, 2004: 9)

Finalizamos este apartado sobre las competencias indicando que desde el enfoque intercultural se define la competencia intercultural como vía para lograr *que las personas se desenvuelvan eficazmente en un medio intercultural* (Aguado, 2003: 141). Aunque la ley hace referencia a desarrollar las habilidades necesarias para el desenvolvimiento en entornos multiculturales, oficialmente no se ha definido una competencia denominada intercultural en el sistema educativo.

### 3.3.2. Las competencias en los profesores necesarias para desarrollar las competencias de los alumnos

La ley de educación vigente únicamente se refiere a competencias cuando habla de los logros que los alumnos han de alcanzar en su paso por la escuela. Sin embargo, parece evidente que si queremos que nuestros alumnos desarrollen ciertas competencias, será necesario que los maestros seamos competentes en algunos aspectos. Estamos hablando aquí de los logros de los maestros como profesionales, de aquellas cosas que nos hemos de proponer como metas a alcanzar a lo largo de nuestra formación tanto inicial como permanente. Marchesi propone las siguientes competencias para el profesorado:

- Ser competente para favorecer el deseo de saber de los alumnos y ampliar su conocimiento.
- Estar preparado para velar por el desarrollo afectivo de los alumnos y por la convivencia escolar.
- Ser capaz de favorecer la autonomía moral de los alumnos.
- Ser capaz de desarrollar una educación multicultural.
- Estar preparado para cooperar con la familia.
- Poder trabajar en colaboración y en equipo con los compañeros.

Por último Marchesi habla de la intuición como un aspecto en el límite de las competencias.

Desde la Educación intercultural, se considera la *competencia intercultural*, ya definida en otro capítulo, como uno de los objetivos del enfoque dirigido tanto a profesores como a alumnos. Teniendo en cuenta también el resto de los objetivos que se plantea la Educación intercultural, podemos considerar competencias del profesorado:

- Competencia intercultural: que nos permita enseñar y aprender desde diferentes referentes culturales.
- Competencia democrática: que nos permita guiar nuestras actuaciones por principios democráticos y fomentar relaciones personales constructivas.
- Competencia didáctica y metodológica: que nos permita introducir estrategias y actividades docentes variadas en el aula, así como propiciar la participación e implicación del alumnado en su propio aprendizaje.
- Competencia en equidad: que nos permita fomentar la igualdad de oportunidades entre nuestros alumnos.

Delors considera que aprender a conocer, a hacer y a vivir juntos están englobadas en una última competencia: aprender a ser. Desde la Educación intercultural consideramos también que la competencia intercultural, democrática y metodológica están englobadas en la competencia que nos permita fomentar la igualdad de oportunidades entre nuestros alumnos: competencia en equidad.

#### **4. UNA MIRADA A LA EVALUACIÓN DE LOS LOGROS EDUCATIVOS DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

Presentamos ahora la evaluación de los logros escolares en el sistema educativo teniendo en cuenta tanto lo legislado como la práctica observada en los centros en antecedentes a este estudio realizados desde la perspectiva intercultural. Diferenciaremos dos procedimientos para medir los logros escolares: las evaluaciones internas y las evaluaciones externas.

#### 4.1. LAS EVALUACIONES INTERNAS: EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

##### 4.1.1. Algunas ausencias en la legislación respecto a la evaluación de los logros escolares

Volvemos a la LOE para hablar de la evaluación de los logros escolares. El artículo dedicado a la evaluación dentro del capítulo sobre la educación primaria, se refiere a la misma como *evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado*. Podemos considerar por tanto, que la LOE no regula la evaluación de todos los logros escolares que enuncia, sino sólo de aquellos que al aprendizaje del alumnado se refiere. Se están olvidando, por tanto, los logros relacionados con la escuela que hemos identificado anteriormente en este capítulo basándonos en el preámbulo de dicha ley.

Lo mismo ocurre en el Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria y la ORDEN 1028/2008, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en la educación primaria. Ambos documentos señalan que los maestros evaluarán, además de los aprendizajes de los alumnos, los procesos de enseñanza y su propia práctica docente. Sin embargo, exceptuando este punto en el que se indica tal cosa, el resto de documento hacen referencia a la evaluación entendiéndola como calificación de los alumnos en las diferentes áreas del currículum. Podemos afirmar que en dichos documentos oficiales, la evaluación de la práctica docente se enuncia pero no se regula.

Lo que no se evalúa, independientemente de que se consiga o no se consiga, no queda plasmado en ningún documento, y como en ningún momento está siendo valorado, de alguna manera se le está quitando valor. Pongamos un ejemplo: si la LOE en su preámbulo se propone que todos los componentes de

la comunidad educativa colaboren para conseguir los objetivos propuestos, debería hablar en algún momento posterior de la evaluación de la colaboración de los diferentes componentes de la comunidad educativa para conseguir tales objetivos. Pero no es así. Se trata de algo que en los centros educativos de la Comunidad de Madrid, por ejemplo, no está siendo valorado oficialmente, ni para bien ni para mal.

Podemos considerar, por lo cual, que en lo que respecta a evaluación, la legislación relaciona logros escolares exclusivamente con los aprendizajes de los alumnos. Por una parte esto no desarmoniza con nuestro enfoque, ya que la educación intercultural se propone el éxito para todos en la escuela, y cuando nos referimos a otro tipo de logros, como por ejemplo desarrollar la competencia intercultural en todos los agentes educativos, lo que se persigue finalmente es que ello repercuta de manera positiva en los alumnos. Sin embargo, la evaluación de los logros tal como se plantea oficialmente en el momento en que se redacta este trabajo, se aleja de nuestro enfoque si nos preguntamos ¿a qué hacen referencia las leyes cuando se habla de aprendizaje de los alumnos? A la luz de los documentos oficiales que la Comunidad de Madrid propone para reflejar las evaluaciones, podemos apreciar cómo lo que se evalúa de manera prioritaria son cada una de las áreas curriculares:

**Cuadro 6: Réplica del Boletín de notas oficial de la Comunidad de Madrid**

Nº Expediente: XXXX

Evaluación: XXXX

Alumno/a: XXXX

Fecha: XX/XX/XX

Etapa: EDUCACIÓN PRIMARIA

Faltas de asistencia: XX

Curso: XXXX

Grupo: XX

ÁREAS	C.O.	M.A.	Evaluaciones anteriores
Conocimiento del medio natural, social y cultural			
Educación artística			
Educación artística: Música			
Educación artística: Plástica			
Educación física			
Lengua castellana y literatura			
Lengua extranjera			
Matemáticas			
Religión			

Observaciones del tutor/a:

Fdo: xxxxxxxx

Fecha: XX/XX/XXXXXXXX

**Abreviaturas utilizadas:**

C.O.= Consecución de Objetivos

IN= Insuficiente

SU= Suficiente

BI= Bien

NT= Notable

SB= Sobresaliente

SB-M=Sobresaliente-

Mención honorífica

NM= Necesita Mejorar

PA=Progresó

adecuadamente

M.A.= Medidas Adoptadas

R.E.= Refuerzo Educativo

A.C.= Adaptación Curricular

Aunque hay un espacio en blanco para observaciones, éste podrían rellenarse o no, o podrían rellenarse haciendo de nuevo alusión a objetivos propios del área. ¿En qué documento queda reflejado, por ejemplo, el logro del primer objetivo de la Educación Primaria? Lo recordamos:

**Cuadro 7: Primer objetivo de la educación primaria. LOE (2006)**

*Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.*

Un alumno o alumna que, por ejemplo, no alcance los logros propuestos para dos o tres áreas en su nivel pero que sin embargo destaque en el logro de este primer objetivo ¿lo vería de alguna manera reflejado en sus calificaciones? O por el contrario, un alumno o una alumna que dominase las instrumentales y obtuviese muy buenos resultados en los contenidos específicos de cada área pero que tuviese problemas de convivencia, faltase al respeto a sus compañeros o discriminase a un grupo de ellos ¿podría no promocionar por esta causa?

La ley no nos clarifica demasiado. En la *ORDEN 1028/2008, de 29 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en la Educación Primaria y los documentos de aplicación*, el punto 2 del artículo cuarto nos dice:

**Cuadro 8: Punto 2 del artículo cuarto de la orden que regula la evaluación de la educación primaria en la Comunidad de Madrid**

*2. Los alumnos accederán al ciclo siguiente siempre que se considere, de acuerdo con los criterios de evaluación de las diferentes áreas, que han alcanzado el desarrollo correspondiente de las competencias básicas y el adecuado grado de madurez (...)*

En el punto inmediatamente posterior añade:

**Cuadro 9: Punto 3 del artículo cuarto de la orden que regula la evaluación de la educación primaria en la Comunidad de Madrid**

*3. Para la decisión de promoción del alumno se tendrán especialmente en consideración las calificaciones obtenidas en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas.*

A la luz de estos datos podemos concluir diciendo que en la promoción de un alumno o alumna se tiene más en cuenta la superación de objetivos relacionados con áreas concretas y se olvidan muchos de los objetivos generales que se han enunciado para la etapa.

4.1.2. Algunas lagunas en la concepción que los docentes mantienen sobre los logros educativos

Nos detenemos ahora en cómo los profesores entienden el concepto de logros escolares ya que como veremos, el concepto que manejan los docentes armoniza con lo legislado respecto a la evaluación. Gil Jaurena (2007) expone como por parte del profesorado la noción de “logro” está muy vinculada al rendimiento académico. Así, el éxito o fracaso escolar se entiende como la superación o no de asignaturas, cursos u obtención de títulos. De ello se desprende que los profesores suelen referirse a logros de los estudiantes, y no a aquellos logros que la escuela como institución ha de conseguir. También resulta llamativo que los profesores relacionan frecuentemente el logro o fracaso conseguido por los estudiantes con las características del alumnado y sus familias. En pocas ocasiones se relacionan estos logros con la labor desarrollada por la escuela.

Teniendo en cuenta esta concepción de logro por parte del profesorado, podemos apreciar la distancia que hay respecto a lo legislado. Por otra parte, la relación establecida entre logros y características familiares nos vuelve a recordar a los resultados pesimistas del Informe Coleman que evidenciaban que la escuela no importa y que el éxito de los estudiantes dependía más de las características de su entorno que de los procedimientos llevados a cabo por las escuelas o los maestros.

Además, esta concepción de logros educativos tiene una repercusión en la práctica docente de la que hemos hablado anteriormente, que favorece que *el foco de lo que sucede en la escuela esté en lograr el control de las conductas de estudiantes, profesores y familias* (Aguado et al. 2010a: 170)

#### 4.1.3. La aplicación de lo legislado: lo que ocurre en los centros teniendo en cuenta antecedentes a este estudio

La evaluación de los alumnos que se realiza en las escuelas depende del centro y del profesor, que deben seguir las directrices que les marca la ley. En las evaluaciones internas no existen modelos oficiales obligatorios, lo que quiere decir que cada maestro o escuela puede diseñar herramientas y utilizar diferentes procedimientos para evaluar a sus alumnos. Teniendo en cuenta cómo están reguladas las enseñanzas mínimas, y entendiendo los profesores por logros en la mayoría de los casos la superación de asignaturas, cursos escolares y obtención de títulos, podemos suponer que eso será lo que se evalúe.

Un antecedente a este estudio, realizado desde la perspectiva intercultural cuyo foco fueron los logros de los estudiantes (Aguado et. al., 2010a) revela que las evaluaciones observadas en los centros se centraron casi exclusivamente en evaluar (calificar) al estudiante:

*Se evalúa para saber qué sabe y qué no sabe, para identificar sus lagunas y errores. Es una evaluación individual, diagnóstica, utilizada para decidir qué tipo de ayuda o/y refuerzo necesita el estudiante. Se decide si es capaz de aprender o no. Las calificaciones se explican por el dominio de la lengua escolar y el nivel académico de los padres de los estudiantes.*

(Aguado et. al., 2010a: 196)

Las sesiones de evaluación organizadas a final de cada trimestre son prescriptivas y su objetivo es evaluar a los alumnos. Esto encaja con el concepto de logros escolares relacionados con el rendimiento de los alumnos en las diferentes áreas. Sin embargo, podemos preguntarnos si el hecho de que la evaluación de la práctica docente no tenga espacio dentro de lo denominado *sesiones de evaluación*, quiere decir que esta no se evalúa. ¿Realmente los maestros y maestras sólo se proponen logros para con sus alumnos?

Encontramos en el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y los colegios de Educación Primaria (RD 819/1993, BOE de 19 de junio) que una de las competencias de los equipos de ciclo es *Mantener actualizada la metodología didáctica*. ¿Podemos considerar que la escuela se está proponiendo como logro ofrecer una metodología actualizada? Igualmente, una de las competencias de la Comisión de Coordinación Pedagógica hace referencia a la evaluación de los proyectos curriculares. ¿Podemos considerar que es este espacio donde se evalúa la propia práctica? Entre las funciones del jefe de estudios encontramos también varias de ellas que hacen referencia a la coordinación de actividades de carácter académico. Lo mismo ocurre con las funciones de los coordinadores de ciclo. ¿Qué implica esta coordinación? ¿Será aquí donde se tengan en cuenta los logros que los profesores y la escuela han de plantearse? ¿O realmente estamos ante una institución que evalúa simplemente los logros académicos de los alumnos?

En la parte dedicada al trabajo de campo de este informe nos detendremos en la concepción de la evaluación manejada por algunos profesores y centros educativos.

#### 4.2. LAS EVALUACIONES EXTERNAS: ¿EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS?

Hasta ahora hemos hablado de valoraciones internas. ¿En algún momento las escuelas son evaluadas desde fuera? En la Comunidad de Madrid se realiza una *prueba diagnóstico* al finalizar el ciclo medio de primaria (cuarto curso), sin efectos académicos para los alumnos, pero con las siguientes finalidades (extraídas de la resolución por la que se dictaron las instrucciones para la realización de esta prueba el curso escolar en el que se redacta este trabajo, 2009-2010)

#### **Cuadro 10: Finalidades de la prueba diagnóstico de 4º de primaria en el curso 2009-2010**

- *Conocer, a través de una muestra representativa de alumnos, el grado de adquisición por los alumnos de cuarto curso de Educación Primaria de las competencias en Matemáticas y en Comunicación Lingüística.*
- *Ofrecer a los centros la posibilidad de evaluar a todos sus alumnos y promover que, a la vista de los resultados obtenidos, adopten medidas académicas y organizativas encaminadas a la mejora de las competencias en esas materias.*
- *Informar a las familias de los resultados de los alumnos.*
- *Ayudar a la Consejería de Educación en la toma de decisiones*

Queremos destacar que son evaluadas las competencias matemáticas y de comunicación lingüística, sólo dos de las ocho enunciadas en la ley. Por otro lado ponemos en duda que dicha evaluación sea una evaluación por competencias. Por ejemplo, la competencia en lengua se evalúa solamente por escrito. Además, algunos de los ejercicios propuestos no guardan relación con

la evaluación por competencias. Véase un ejemplo extraído de la prueba de competencia lingüística en el curso 2007-2008<sup>6</sup>:

**Cuadro 11: Ejemplo de ejercicio requerido en una prueba diagnóstico para 4º de primario en la Comunidad de Madrid**

15. Analiza cada palabra, colocando una cruz en el recuadro que corresponda.							
	El	abuelo	nos	trajo	una	exquisita	merienda
Nombre o Sustantivo							
Adjetivo							
Artículo							
Pronombre							
Verbo							

Siendo coherentes con lo expuesto en el apartado en el que relacionábamos los logros educativos con la adquisición de una serie de competencias básicas, no podemos considerar que los conceptos gramaticales que han de saberse para realizar con éxito el ejercicio anterior sean una manera acertada de evaluar la competencia lingüística. No se centra en la capacidad del los alumnos o alumnas para aplicar sus conocimientos en la utilización del lenguaje, sino en la valoración del grado de comprensión y memorización de unos contenidos.

Sí que hemos encontrado pruebas planteadas desde la administración que se acercan a la evaluación por competencias. Por ejemplo, el Gobierno de Navarra ([www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/6/6606\\_Lengua5EP.doc](http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/6/6606_Lengua5EP.doc)<sup>7</sup>) ofrece protocolos para realizar la evaluación inicial que armonizan con un enfoque de educación por competencias. Ya en la introducción de las pruebas

<sup>6</sup> Utilizo la prueba de ese curso por ser la más reciente de las encontradas en la página <http://www.madrid.org> (a 12 de febrero de 2011)

<sup>7</sup> Todas las páginas a las que hago referencia en este apartado se refieren al documento que aparece en la página web anteriormente citada)

se pone de manifiesto la dificultad de evaluar la competencia lingüística tan sólo por escrito (pag. 3):

*El registro de competencias intenta recoger las operaciones cognitivas que se ponen en acción con los contenidos. Aunque la relación entre unas y otros es obvia, conviene manifestar la dificultad de concretarlas en una prueba escrita. Capacidades relacionadas con la participación, interacción y actitud del alumno, se observan, registran y miden mejor en la práctica cotidiana del aula.*

Resulta muy llamativa la estructuración de la prueba en cinco bloques: comunicación oral, lectura, expresión escrita y reflexión sobre la lengua y tecnología de la comunicación. Podemos encontrar algún ejercicio similar al presentado anteriormente (relacionado con conceptos gramaticales). Pero además se evalúan otros muchos aspectos relacionados con la competencia lingüística como podemos apreciar en los siguientes ejemplos:

**Cuadro 12: Actividad para evaluar la comprensión oral (pág. 8):**

**Descriptor:** *Comprender un texto oral*

**Instrucciones de aplicación:** Aplicación colectiva.

**Evaluador:** “Os voy a leer una historia. Prestad mucha atención porque después vais a contestar a unas preguntas”

**Cuadro 13: Actividad para evaluar la expresión oral (pág. 9):**

**Descriptor:** *Expresar de forma oral una noticia.*

**Instrucciones de aplicación:** Aplicación: individual.

**Evaluador:** Lee esta noticia y luego explícala sin mirarla

**Cuadro 14: Actividad para evaluar la competencia lectora (pág. 9):**

**Descriptor:** *Leer con ritmo, entonación y exactitud un texto.*

**Instrucciones de aplicación:** Aplicación individual.

**Evaluador:** “Lee este texto en voz alta”

Estos sencillos ejemplos nos permiten identificar ciertas lagunas en la pretendida evaluación por competencias que desde la Comunidad de Madrid se está realizando (mediante una prueba exclusivamente escrita que se realiza en una sola sesión). No podemos obviar que dichas evaluaciones suelen tener una repercusión en la práctica docente. Resulta interesante la carta al editor del New York Times (<http://www.docentemas.cl>, publicada el 9 de noviembre de 2009) que Celia Oyler, una profesora de la Universidad de Columbia, escribió en respuesta a una noticia que aconsejaba evaluar el desempeño de los docentes a través de los logros de los estudiantes.

Esta profesora afirma la relación existente entre el rendimiento de los alumnos y la práctica docente, así como la necesidad de profesores eficientes en el sistema educativo. Pero critica las pruebas estatales que supuestamente miden los logros de los estudiantes por carecer de validez al medir el desempeño de esa prueba en ese día concreto. Finaliza indicando que cada vez son más las investigaciones educativas que apuntan las consecuencias negativas que estas pruebas han tenido para el currículum. Por ejemplo, ha aumentado la demanda al profesorado de mayor tiempo de dedicación a habilidades de bajo nivel, justamente lo opuesto a los conocimientos y habilidades para el SXXI, por las que, según la autora, aboga la mayoría de la gente.

Finalizamos este apartado afirmando que los logros escolares propuestos en la legislación, son cercanos a los planteamientos de nuestro enfoque. Sin embargo, la evaluación de dichos logros y el concepto de logros escolares que manejan los profesores dista mucho del planteado por la educación intercultural. La evaluación reduccionista de los logros escolares que prima en

la escuela actual, se relaciona con *un modelo mental en padres y educadores que considera el potencial humano como algo fijo y cerrado (...)* Esta cultura, además, impulsa a estudiantes y educadores a centrar la atención en evaluaciones y objetivos mensurables a corto plazo, en vez de en un propósito más relevante para las aulas y escuelas: *aprender e incrementar la capacidad de aprender* (Senge, 2002, citado en Aguado Odina, 2003: 119)

Querría añadir que ese *modelo mental* está siendo fomentado por las evaluaciones impulsadas desde la administración en ciertas comunidades, mientras que en otras, la evaluación promovida oficialmente supera esta visión reduccionista.

## **5. LOGROS ESCOLARES Y CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

Uno de los grandes focos de la investigación intercultural ha sido el estudio de las diferencias individuales y los logros escolares. Las cuestiones específicas tratadas en este ámbito de investigación giran en torno a los estilos cognitivos y de aprendizaje, a las variables afectivas y motivacionales y a cómo la escuela puede ser eficaz a la hora de alcanzar los mejores logros con todos los estudiantes. (Aguado et al. 2007) Desde este centro de investigación se parte de los siguientes presupuestos (Banks, 1995; Bennett, 2001; Aguado et al. 2010a):

- Todos los estudiantes tienen habilidades especiales y capacidad para aprender.
- La meta principal de la educación pública debe ser hacer posible que todos los estudiantes alcancen su mayor potencial de logro.
- La socialización cultural y el sentido de identidad étnica influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Nieto (1992: 192) expone las diferentes teorías tradicionalmente han explicado los factores que influyen en el éxito o fracaso escolar.

- Las teorías del déficit, popularizadas en 1960, asumían que los niños pertenecientes a familias culturalmente diversas o de vecindarios pobres eran genéticamente inferiores o se encontraban en situaciones de desventaja cultural y económica de manera que sus familias no podían darles la preparación necesaria. El fracaso se debe, según estas teorías, a los estudiantes y sus familias.
- Durante los años 70 comenzaron a enunciarse teorías alternativas que consideraban a la escuela responsable del fracaso escolar porque desde ella se reproducían relaciones sociales y económicas manteniendo las injusticias sociales. Paralelamente empiezan a surgir teorías que relacionan el éxito o fracaso escolar con las características culturales de los alumnos y sus familias.
- Por último las teorías de la resistencia nos ayudan a entender aquellos alumnos y familias que están envueltos en algunas formas de resistencia hacia la educación.

Respecto a esta última explicación relacionada con las teorías de la resistencia, Giroux (en Rico, 2005: 18-20) señala como en el proceso educativo, las concepciones personales de quienes participan cobran gran importancia, porque los actores del mismo *presentan una velada, o abierta, resistencia a aceptar los valores que la sociedad dominante pretende imponer.*

Gil Jaurena (2007) nos explica cómo las teorías del déficit fueron desacreditadas por su etnocentrismo y falta de fundamentación científica. Sin embargo, podemos observar en políticas actuales como los programas de Educación Compensatoria, que se siguen suponiendo unas carencias en

determinados alumnos que han de ser compensadas para poder estar al nivel de la mayoría. Las otras teorías, considera la autora, que aunque amplían y hacen más complejo el conjunto de hipótesis sobre el éxito o fracaso escolar, corren el riesgo de simplificarlo a una cuestión de relación causa efecto. Desde el enfoque intercultural se aboga por el segundo grupo de teorías y se reconoce el potencial de la escuela y del profesorado en el grado de consecución de los logros escolares.

El presente trabajo parte de los resultados obtenidos en dos estudios previos que son antecedente directo del que aquí se presenta. En el primero de los trabajos (Aguado, Gil Pascual, Jiménez, Sacristán, 1999: 190) se planteó un modelo explicativo que, entre otras, ponía de manifiesto relaciones significativas descritas como sigue:

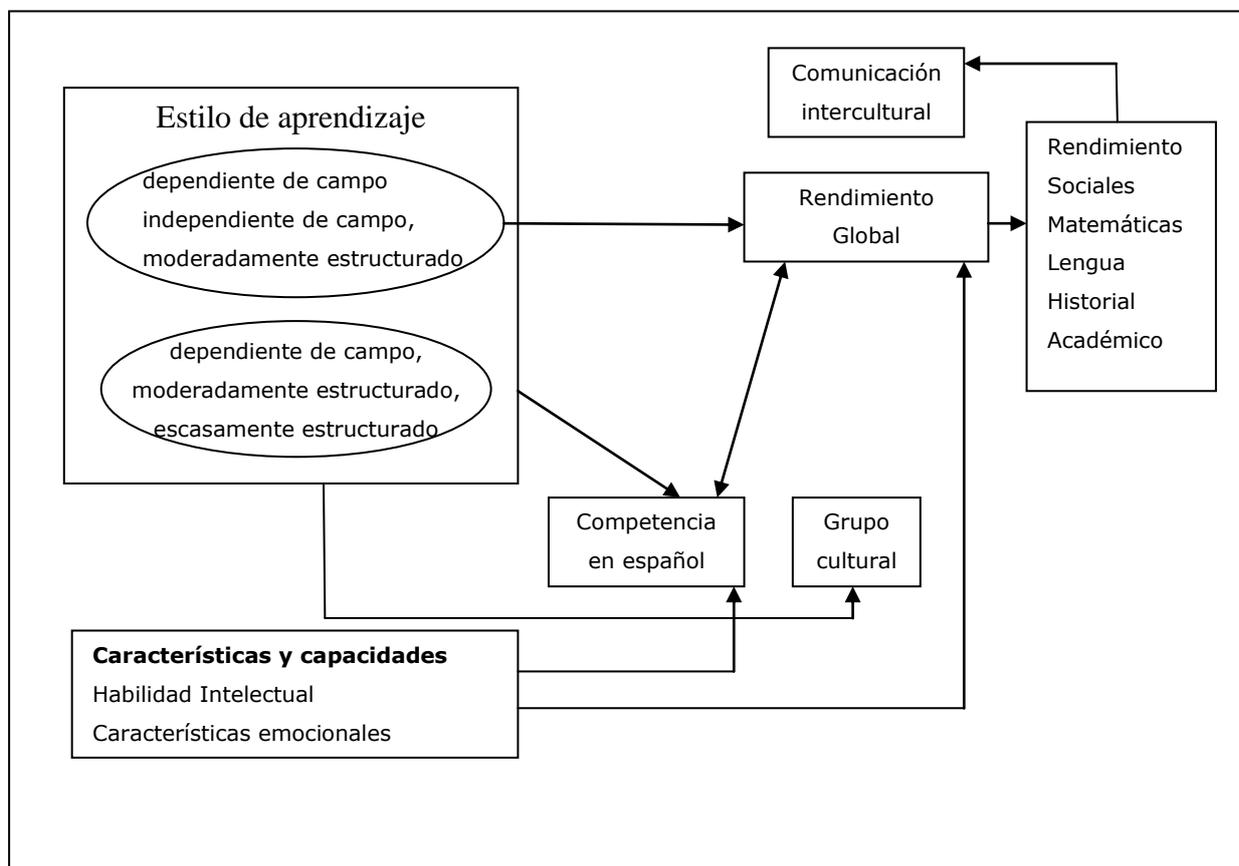
- a) Se constatan diferencias significativas entre estudiantes de grupos culturales diversos cuando se compara su rendimiento en lengua, matemáticas y sociales; así como en comunicación intercultural.
- b) La lengua, influencia social y acceso a recursos sociales se relacionan con el grupo cultural de referencia. Es decir que éstos se caracterizan y diferencian en función de las tres variables.

Además también se encontraron relaciones entre las dimensiones referidas a estrategias didácticas, estilo de enseñanza, diagnóstico y el rendimiento de los estudiantes en las áreas señaladas, tal como veremos en el capítulo dedicado a buenas prácticas.

A partir de este estudio, se planteó un modelo explicativo que describía posibles relaciones entre las variables analizadas: estilos de aprendizaje, las características y capacidades, el rendimiento, la competencia en español, el

grupo cultural de referencia y la comunicación intercultural. Presentamos el gráfico que representa este modelo:

**Figura 9: Estructura relacional del alumno (Aguado et. al., 1999: 184)**



Dicho modelo se ha sometido a comprobación en un trabajo sobre diversidad cultural y logros de los estudiantes (Aguado *et al.*, 2007). De forma específica, la finalidad del estudio ha sido comprobar la existencia de relaciones causales entre las siguientes variables y dimensiones, entre otras:

1. Grupo cultural de referencia, nivel educativo de los padres y logros escolares del estudiante.
2. Experiencia escolar previa y dominio de la lengua escolar del estudiante y rendimiento académico del estudiante.

### 3. Criterios y procedimiento de diagnóstico y evaluación y logros escolares del estudiante.

A partir de los resultados de este estudio, se ha podido dar respuesta a preguntas como ¿qué características de los alumnos se relacionan con sus logros académicos? En primer lugar se constata que el estilo cognitivo juega un importante papel. Los diferentes grupos culturales muestran distintos estilos cognitivos y de aprendizaje (Gilbert y Gay, 1985, en Aguado *et al.* 2010a) que se traducen en diferentes modos de aprender los cuales no son igualmente compatibles con la educación institucionalizada (Nieto, 1992, en Aguado *et al.*, 2010)

Además hay una serie de variables no cognitivas sino relacionadas con factores motivacionales y afectivos que influyen en el rendimiento de los estudiantes en la escuela. Algunas de ellas son el autoconcepto positivo, la capacidad para manejar el racismo, la motivación o las expectativas de la familia (Aguado *et al.*, 2007)

Una de las conclusiones del estudio que se llevó a cabo sobre diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria es:

*Las calificaciones más altas las obtienen aquéllos que utilizan la lengua escolar de forma apropiada en función de la situación y que se adaptan al interlocutor, que, preferentemente, es el profesor. Las mejores calificaciones las obtienen aquéllos cuyos madres y padres, preferentemente las madres, tienen más altas cualificaciones académicas. Es decir, aquéllos cuyos padres saben lo que la escuela pide a su hijo y saben cómo ayudar a éste para adaptarse a esas exigencias; lo cual se traduce en poder hacer los deberes escolares con sus hijos o bien en disponer de medios para recibir ayuda.*

(Aguado *et al.*, 2010a: 135)

Por tanto, según los últimos estudios las diferencias individuales en los alumnos más relacionadas con el logro de resultados escolares valiosos se alejan de las

teorías genéticas por completo y relacionan los logros con el uso del lenguaje por parte del alumno, la cualificación de los padres y la ayuda recibida fuera de la escuela.

También hay estudios realizados por el CIDE (Calero, J., Oriol, J., Waisgrais, S., Mediavilla, M., 2007) que desvelan que el sistema educativo español tiene problemas de equidad y señalan los canales a través de los cuales se producen estos procesos. Así respecto a los *determinantes del nivel educativo* se concluye que:

- *Las variables educativas de los padres se revelan como determinantes del nivel educativo de los hijos.*
- *Las variables educativas de la madre influyen sobre los hijos y las hijas con un mayor efecto.*
- *La clase social destaca como un condicionante muy fuerte de las posibilidades educativas de los hijos y las hijas.*

(Calero, J., Oriol, J., Waisgrais, S., Mediavilla, M., 2007: 43)

También respecto al rendimiento académico y las desigualdades sociales, económicas y culturales se señala lo siguiente:

- *En cuanto al ámbito familiar, las variables relacionadas con el entorno cultural del hogar, la clase social y la nacionalidad de los padres inciden significativamente sobre los resultados de los alumnos.*
- *Respecto al ámbito escolar, el efecto de la titularidad de los centros desaparece al incluir las variables sociales y económicas relacionadas con estos.*
- *Las variables referidas al proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las condiciones (materiales, personales y organizativas) de estas resultan menos importantes de lo esperado y, en algunos casos, se obtienen resultados contrarios a lo esperado. En este ámbito, parece indiferente que los alumnos sigan un modo de estudio competitivo o cooperativo, el tipo de relación con los profesores, así como el comportamiento de alumnos y profesores, los recursos materiales y de personal disponibles, el grado de autonomía en la gestión y el nivel de participación de los profesores en ella, etc. A este respecto, sin embargo, sí resultan significativas algunas variables (positivamente, por*

*ejemplo, la existencia de un clima de disciplina en el aula y, negativamente, la agrupación de alumnos en todas las clases por capacidad)*

(Calero, J., Oriol, J., Waisgrais, S., Mediavilla, M., 2007)

Nos preocupa especialmente el último gui3n que coincide con la opini3n que anteriormente expusimos manejan los profesores en cuanto a los logros de los estudiantes: se relacionan con las caracter3sticas del alumnado y sus familias, pero en pocas ocasiones se relacionan estos logros con la labor desarrollada por la escuela.

Sin embargo, el estudio realizado sobre diversidad cultural y logros escolares citado anteriormente establece relaciones entre el tipo de ense1anza y las calificaciones de los alumnos:

*Cuanto m1s se ajusta la ense1anza (tipo de estrategias utilizadas por el profesor) a la diversidad de los estudiantes, mejores son sus calificaciones. El factor que m1s satura la variable ense1anza es el "utilizar de forma continuada diferentes patrones de aprendizaje". As3, las mejores calificaciones corresponden a estudiantes cuyos profesores practican diversos tipos de actividades – simulaciones, dramatizaci3n, debates, intercambios, resoluci3n de conflictos – y utilizan patrones de aprendizaje variados: analog3a, l3gica lineal, empat3a, pensamiento abstracto, resoluci3n de problemas, deducci3n, peque1os pasos, etc.*

(Aguado et al. 2007)

Asumiremos este planteamiento. Si bien la lengua y los estudios de los padres son factores que influyen en la consecuci3n de logros escolares, la pr1ctica del docente tambi3n es un factor importante. Una ense1anza que no reconoce la diversidad cultural de los alumnos beneficiar1a a aquellos de un determinado patr3n de referencia cultural, que tal como se1alan los estudios anteriormente expuestos, es lo que se da en la situaci3n actual. Pero no se trata de una situaci3n inamovible. Una ense1anza que reconozca la diversidad cultural de los

estudiantes propiciará que alcancen logros educativos en función de su potencial y características individuales más que en función de los estudios de sus padres o lo que les puedan ayudar en casa, y a esto es a lo que denominaremos en este trabajo una buena práctica.

## **6. ALGUNAS CONCLUSIONES EN TORNO AL CONCEPTO DE LOGROS**

Revisar la noción de logros educativos es un objetivo de este estudio, lo cual revela que no partimos de una concepción cerrada de los mismos, sino que constituyen parte de nuestra investigación. Se trata de un concepto nuclear, dado que de él depende directamente el concepto de buenas prácticas, que lo serán o no en función de alcanzar unos logros. También el concepto de eficacia depende estrechamente de cómo sea definido el concepto de logros educativos.

Contamos con antecedentes a este trabajo que han abordado este concepto desde el enfoque intercultural. La revisión realizada en este capítulo nos ha permitido identificar logros educativos en la legislación vigente que armonizan con los propuestos desde la educación intercultural, sobre todo en lo relativo a la equidad y la transformación social. De carácter humanista, van referidos tanto a los alumnos como a la institución escolar. Sin embargo, en el desarrollo de la ley la concepción de logros se ve sesgada, relacionándose cada vez más con el rendimiento académico de los alumnos y el aprendizaje de datos concretos. La evaluación de los logros escolares en los documentos oficiales de nuestra comunidad muestra una perspectiva reduccionista en la que ciertos objetivos propuestos tienen más espacio que otros.

Antecedentes a este estudio señalan que por parte de los profesores el concepto de logros educativos y la evaluación que se realiza en las escuelas se relacionan también con el rendimiento académico de los alumnos. ¿Cuáles son las claves de ese buen rendimiento? Otros antecedentes a este estudio

relacionan el éxito en la escuela con el nivel de competencia comunicativa y el nivel de estudios de los padres.

Teniendo en cuenta la pedagogía intercultural, en este trabajo manejaremos una noción de logro que se encamina hacia el desarrollo integral de la persona a través del desarrollo de competencias. Los logros escolares irán referidos no sólo a los alumnos sino también a la escuela y a todos los agentes educativos. La escuela deberá buscar fórmulas para que el grado en que los alumnos y alumnas alcanzan los logros educativos no venga determinados por factores externos al propio alumno. El fin último será la equidad que se logrará mediante la excelencia educativa para todos.

# CAPÍTULO 6. EL CONCEPTO DE BUENAS PRÁCTICAS ESCOLARES

*No se trata de saber lo que otros hacen para imitarlo, sino de contemplarlo (...) y encontrar nuestro propio camino.*

Murillo y Muñoz Repiso (2002: 11)

En este capítulo continuamos la revisión de los conceptos eje de la tesis, abordando ahora el de buenas prácticas. Estamos respondiendo así al objetivo que desde el marco conceptual se propone:

- Revisar la noción de “buenas prácticas” escolares, entendidas como aquéllas que se refieren tanto a dimensiones curriculares, como organizativo-didácticas.

Dado que el término buenas prácticas no es exclusivamente utilizado en el entorno educativo, en primer lugar, revisaremos el tratamiento que se da a este concepto en otros ámbitos. A continuación nos aproximaremos al concepto de buenas prácticas escolares a través de las definiciones que se le han dado en el entorno educativo. Analizaremos aquí si se refieren a dimensiones curriculares, dimensiones organizativo-didácticas u otras dimensiones. Posteriormente, revisaremos el concepto de buenas prácticas teniendo en cuenta algunos antecedentes a este estudio realizados desde la perspectiva intercultural, que nos permitirán identificar buenas prácticas relacionadas con ciertos logros. Presentamos además el consenso obtenido en torno al concepto de buenas prácticas en la consulta realizada con el método Delphi. A continuación haremos una revisión del concepto teniendo en cuenta la Mejora de la Eficacia Escolar, donde las buenas prácticas se relacionan con programas

de mejora. Por último, nos cuestionamos las limitaciones que supone el uso de este concepto y elaboramos una conclusiones en torno al mismo.

## **1. UNA APROXIMACIÓN GENÉRICA AL CONCEPTO DE BUENAS PRÁCTICAS**

En este apartado analizaremos el sentido que tiene en algunos ámbitos diferentes al educativo en los que se utiliza el concepto que ahora nos ocupa en el momento en que está siendo redactado este trabajo.

Como ya hemos dicho, "buenas prácticas" no es un término acuñado exclusivamente en el ámbito educativo, sino que ha sido un concepto *heredado* de otros entornos. Haciendo un rastreo por Internet hemos encontrado bancos, manuales y guías de buenas prácticas en páginas de diversa índole: sitios web de partidos políticos, páginas sobre salud pública, agricultura, softwards informáticos o gestión del personal. También hemos encontrado bibliografía reciente relacionada con servicios sociales dónde se acuña el término. El tratamiento que las distintas organizaciones dan a este concepto arroja información sobre la manera en que es definido en cada caso y la finalidad que se pretende dar al hecho de identificar, recopilar y compartir buenas prácticas. Hemos seleccionado algunos ejemplos de los muchos encontrados para analizar el concepto que nos ocupa:

En el ámbito internacional, la UNESCO<sup>8</sup>, (en el documento del foro por la convivencia) en el marco de su programa MOST (Management of Social Tranformations), especifica los rasgos que caracterizan una buena práctica:

---

<sup>8</sup> Extraído de la página del Consejo escolar de la Comunidad de Madrid, de un documento elaborado por el Foro de la Convivencia: Foro orientado a la mejora de la convivencia en los centros de la Comunidad de Madrid que tiene como organismo superior el Consejo Escolar de dicha comunidad.

*En términos generales, las buenas prácticas han de ser:*

- *Innovadoras, desarrollan soluciones nuevas o creativas*
- *Efectivas, demuestran un impacto positivo y tangible sobre la mejora*
- *Sostenibles, por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos*
- *Replicables, sirven como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares*

(<http://www.educa2.madrid.org/web/cecm/buenas-practicas>)

Podemos relacionar estas características con el movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar en el cual innovación y efectividad son conceptos clave.

Otra organización Internacional, la Cruz Roja (<http://www.cruzroja.es/>), ahora en el contexto Español, hace una definición genérica: el concepto "buenas prácticas" *se utiliza en una amplia variedad de contextos o temas para referirse a las formas óptimas de ejecutar un proceso, que pueden servir de modelos para otras organizaciones.* Esta misma organización cuenta, por ejemplo, con un proyecto denominado "*Buenas Prácticas para la Inclusión Social*" (<http://www.practicasinclusion.org/>)

De la introducción que se hizo a las últimas jornadas relacionadas con este proyecto se desprende la finalidad que desde este organismo se da al hecho de presentar y seleccionar buenas prácticas para trabajar la inclusión social: "*pretenden ser un espacio de reflexión y debate en torno a los procesos de empoderamiento y de cambio, que ayude a mejorar la calidad de las intervenciones desde un punto de vista metodológico. Estas jornadas (...) tienen, como objetivo fundamental, propiciar un encuentro entre profesionales de la Acción Social que sirva para conocer modelos de empoderamiento y, en*

*concreto, nuevas herramientas para el cambio, que puedan guiar las acciones en procesos de inclusión social.* Hemos seleccionado este ejemplo por guardar cierta relación con antecedentes a este trabajo realizados desde la perspectiva intercultural en los que se valora el empoderamiento del profesorado como factor clave para la transformación de la escuela (Gil Jaurena, 2008)

Encontramos también el concepto *buenas prácticas* en una página web del PSOE (<http://experiencias.psoe.es>), partido que actualmente está en el gobierno. Ha creado un *Banco de Buenas Prácticas de Gestión Municipal Socialista*. Es definido como *una base de datos que recoge y difunde experiencias innovadoras de gestión y prestación de servicios realizadas por los gobiernos locales socialistas*. El concepto de buena práctica no es aquí definido pero se desprende que se consideran buenas prácticas a aquellas que constituyen experiencias innovadoras, característica que ya hemos mencionado anteriormente. Respecto a su finalidad se considera que *nace con el propósito de dar a conocer los modelos de gestión municipal socialistas, sirviendo de ejemplo para otras corporaciones locales, utilizando Internet para divulgar y publicitar estas experiencias*. Se trata por tanto en este caso de un camino para compartir modelos de actuación.

Continuamos en el ámbito político y encontramos que el Ministerio de Igualdad ha creado un *Banco de Buenas Prácticas para la Prevención de la Violencia de Género* que pretende ser *un instrumento de consulta y apoyo para todas aquellas personas que trabajan día a día con las mujeres víctimas de la violencia*. También otro Ministerio, el de Cultura, ha publicado un *Manual de Buenas Prácticas para la persecución de los delitos contra la Propiedad Intelectual*. En su presentación en la Web indica que dicho documento *concilia el enfoque teórico con la recomendación práctica*. Se pretende con este manual

*ayudar a mejorar la eficacia y coordinación de las actuaciones de la Administración de Justicia y de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad. Por tanto está también pensado para facilitar la coordinación del trabajo de diferentes profesionales.*

Encontramos en una publicación de la Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social de la Junta de Andalucía (2007) una definición explícita y contextualizada del término buenas prácticas: *aquellas que introducen mejoras en los procesos y actividades que tienen lugar en nuestras organizaciones, pero sobre todo que están destinadas a producir resultados positivos en la calidad de vida de las personas menores de edad.*

Merece destacar, en este último documento del que hablamos, que en su finalidad considera la posibilidad *de la creación de redes a través de las cuales los profesionales pueden compartir sus experiencias.* Se proponen como objetivo final de la publicación de la guía *crear una red desde la cual se puedan compartir conocimientos, estrategias, herramientas y experiencias que mejoren la atención de los menores inmigrantes.* También desde el enfoque intercultural se está fomentando la creación de redes como estrategia en la formación del profesorado.

Podríamos poner muchos más ejemplos, como *El manual de buenas prácticas agrícolas de la FAO* (<http://www.tierraiberica.org>) o un Sitio Web sobre *Buenas Prácticas para superar el conflicto armado en Colombia* ([http://saliendodelcallejon.pnud.org.co/banco\\_bpracticass.html](http://saliendodelcallejon.pnud.org.co/banco_bpracticass.html)), que vendrían a revelar la variedad de ámbitos en los que el término es acuñado, las diferentes acepciones que tiene en cada uno de ellos y la finalidad con que han

sido creados. Además, con esta cantidad y variedad de ejemplos podemos afirmar que se trata de un término en boga.

En algunas de estas referencias, hemos encontrado además mecanismos para seleccionar esas buenas prácticas. Lo más habitual es establecer unos criterios para seleccionar buenas prácticas a partir de los objetivos que éstas deben cumplir. La finalidad de la mayoría de estas páginas, tal como se desprende de los ejemplos anteriores, se relaciona con la aplicabilidad de esas experiencias en otros contextos. Tras ese punto en común, cada organismo matiza de diferentes maneras el porqué de recopilar esas buenas prácticas.

Presentamos a continuación una tabla en la que se sintetizan las definiciones del concepto de buenas prácticas y finalidades que se le atribuyen desde estos ejemplos:

**Tabla 8: Definiciones y finalidades en torno al concepto de buenas prácticas**

	<b>DEFINICION DE BUENAS PRÁCTICAS</b>	<b>FINALIDAD</b>
UNESCO	Innovadora, efectiva, sostenible y replicable	
CRUZ ROJA <a href="http://www.cruzroja.es">http://www.cruzroja.es</a> <a href="http://www.practicasinclusión.es">http://www.practicasinclusión.es</a>	Formas óptimas de ejecutar un proceso que pueden servir de modelos para otras organizaciones	Espacio de reflexión y debate. Proceso de empoderamiento y de cambio: conocer nuevas herramientas. Mejora de calidad de las intervenciones. Encuentro entre profesionales para guiar acciones.
PSOE <a href="http://experiencias.psoe.es">http://experiencias.psoe.es</a>	Experiencias innovadoras (Banco de buenas prácticas)	Dar a conocer modelos. Servir de ejemplo.
MINISTERIO DE IGUALDAD	(Banco de buenas prácticas)	Instrumento de consulta y apoyo
MINISTERIO DE CULTURA	(Manual de buenas prácticas)	Perseguir delitos. Conciliar enfoque teórico y recomendaciones prácticas. Ayudar a mejorar la eficacia y coordinación
BUENAS PRACTICAS EN LA ATENCIÓN A MENORES INMIGRANTES EN ANDALUCÍA.	Aquellas que introducen mejoras en los procesos y actividades. Generan resultados positivos en la calidad de vida.	Creación de redes para compartir experiencias.
MAINSTREAMING DE GENERO		Facilitar un plan de actuación.

Leyendo las finalidades del cuadro anterior, podemos plantearnos si el concepto de buenas prácticas hace referencia exclusivamente a la práctica o también conecta con la teoría. En la publicación de la Consejería de Educación de Andalucía (2007) sobre buenas prácticas para la igualdad de género en la escuela se indica que quienes la han elaborado, lo han hecho *desde el discurso y desde la práctica*. Cuando se habla de la utilidad de esta guía se aclara que no sólo se encontrarán indicaciones o procedimientos, sino que se trata de un instrumento que ha de llevar al lector *desde la reflexión, a contextualizar aquellas tareas que se proponen en la guía*. Por tanto, la elaboración de la guía y la necesidad de contextualizar lo que allí se presenta indican que tanto para redactar como para aplicar una guía de buenas prácticas es necesario conectar con la teoría.

En una publicación del Instituto de la Mujer (1999) lo que se pretende es facilitar un plan de actuación en esta materia. Otros términos que aparecen entre las finalidades, como reflexión, debate y procesos de empoderamiento, nos llevan a concluir que además de mejorar la práctica, se asocia el hecho de compartir buenas prácticas con la generación de nueva teoría a través de la práctica.

Estimamos tras este recorrido que la noción de *buenas prácticas*, sencilla y comprensible en el lenguaje coloquial, tiene multitud de matices dependiendo del ámbito en el que sea utilizada. Algunas de las acepciones que hemos encontrado se relacionan con antecedentes a este estudio realizados desde nuestro enfoque, la pedagogía intercultural:

- Empoderamiento de los profesionales
- Relación entre la teoría y la práctica
- Creación de redes

Otras de ellas se relacionan con el movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar:

- Efectividad
- Sostenibilidad
- Innovación

El análisis del concepto que hemos realizado hasta ahora, nos lleva a pensar que se trata de un término complejo que ha de ser usado con precisión, dado que el adjetivo “buena” imprime un juicio de valor difícil de utilizar en un trabajo de investigación en el que el rigor del lenguaje es muy importante.

## **2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE BUENAS PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

Dedicamos este apartado a exponer algunos ejemplos encontrados en la web y bibliografía consultada en los que se define el concepto “buenas prácticas educativas” o “buenas prácticas escolares”. Analizaremos aquí si se refieren a dimensiones curriculares, dimensiones organizativo-didácticas u otras dimensiones. Presentamos en primer lugar lo encontrado en el contexto internacional, y a continuación las referencias en torno al término encontradas en el contexto español.

### **2.1. EL TÉRMINO BUENAS PRÁCTICAS ESCOLARES EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL**

Comenzamos hablando del contexto chileno dado que hemos encontrado varias referencias. Desde este sistema educativo, se creó en 1998 el *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL*. Se propusieron identificar y difundir iniciativas que contribuyesen a la mejora del sistema educativo. Para ello se diseñó un proyecto que tuvo como objetivo registrar las mejores prácticas en reformas y políticas educativas. Resultado de

este proyecto fue la *Base de Datos Mejores Prácticas de Política Educacional y Reforma Educativa*. En la página web de PREAL (<http://www.preal.org/Biblioteca>) se pueden consultar publicaciones referentes a esta base de datos. Su finalidad es (Andraca, 2003: 13) *ofrecer antecedentes sobre un conjunto de iniciativas que dan cuenta de la dirección de los esfuerzos realizados en los distintos países para mejorar su educación y que muestran buenos resultados o parecen promisorias en la búsqueda de una educación de calidad y equidad*. Comparten las siguientes características:

- *forman parte de políticas nacionales,*
- *están destinadas a objetivos de reforma,*
- *funcionan dentro de estructuras existentes,*
- *focalizan su acción en sectores vulnerables,*
- *buscan optimizar el uso de recursos existentes,*
- *estimulan la responsabilidad de la comunidad por los resultados de la educación*

Se trata por tanto de prácticas innovadoras relacionadas con reformas educativas. Podemos considerar que hacen referencia a prácticas organizativo-didácticas más que curriculares. Además, desde el sistema educativo Chileno se están tomando medidas utilizando este mismo planteamiento en otros ámbitos más concretos. Por ejemplo, la OEI (<http://www.oei.cl/neee.htm>) organiza el concurso "*Buenas Prácticas en Educación Inclusiva de alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales*". Con este concurso se quieren dar a conocer experiencias educativas que se estén desarrollando en las escuelas y que favorezcan la inclusión de estos alumnos. En este caso, se refieren más a prácticas relacionadas con el currículo, tal como indica el siguiente párrafo: (...) *que dentro de su currículum incorporan metodologías,*

*objetivos, competencias y criterios de evaluación para ofrecer una respuesta adecuada a cada uno de sus alumnos y alumnas.*

A la vista de las referencias encontradas hasta ahora, parece ser que en el sistema educativo Chileno, identificar y difundir buenas prácticas es una práctica instaurada.

Nos detenemos ahora en un Blog (<http://buenaspracticastics.blogspot.com>) dónde se comparten buenas prácticas educativas en el uso de las TIC. En dicho Blog aparece la siguiente definición de "buena práctica" elaborada por César Vásquez :

*"En general el concepto de **"buenas prácticas"** se refiere a toda experiencia que se guía por principios, objetivos y procedimientos apropiados o pautas aconsejables que se adecuan a una determinada perspectiva normativa o a un parámetro consensuado, así como también toda experiencia que ha arrojado resultados positivos, demostrando su eficacia y utilidad en un contexto concreto"*

(<http://buenaspracticastics.blogspot.com>)

(<http://newops.org.bo/textocompleto/prensa/concurso-buenas-practicas/conceptos.pdf>)

Ante definiciones tan genéricas como esta nos podemos preguntar ¿Qué principios, objetivos y procedimientos son los apropiados? ¿Qué pautas son las aconsejables? Como bien se aclara a continuación, es necesario contar con una normativa o un parámetro consensuado. Porque aunque la experiencia haya arrojado resultados positivos, o haya demostrado ser eficaz, previamente esos resultados a alcanzar habrán tenido que ser definidos desde algún enfoque.

Por último, en un artículo (<http://www.mineduc.cl/>) de la Universidad Católica Silvia Henríquez sobre inclusión juvenil y retención escolar se habla de buenas prácticas atribuyéndolas unas características que resumimos a continuación:

- Corresponde a una iniciativa de carácter institucional.
- Tiene un período de desenvolvimiento factible de ser analizado y evaluado en relación a objetivos o metas que le dieron origen.
- Deben ser analizadas y evaluadas de acuerdo al contexto y proceso que le da origen, relativizando estándares rígidos o definidos externamente.
- Es una iniciativa comunicable, aunque no pueda ser traspasada mecánicamente a otra realidad.

De este modo, una buena práctica a nivel escolar corresponde un tipo de acción que involucra un amplio número de iniciativas destinadas a lograr un efecto positivo en la experiencia de un centro educacional. Vemos en esta definición que dicha organización habrá consensuado estas características en base a unos criterios, dado que el hecho de que una práctica tenga un carácter institucional, en principio, no tiene porqué convertirla en mejor o peor.

## 2.2. EL TÉRMINO BUENAS PRÁCTICAS EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

En el sistema educativo español no hemos encontrado iniciativas de esta envergadura, pero sí existen proyectos y publicaciones en los que el concepto buenas prácticas es el foco. Encontramos en la página del Consejo escolar de la Comunidad de Madrid un documento elaborado por el Foro de la Convivencia (<http://www.educa.madrid.org/web/cecm/buenas-practicas>) en el que se explica cómo el concepto de "buena práctica" tiene su origen en otras disciplinas y viene siendo utilizado en el ámbito educativo desde hace dos décadas. Se considera en esta ocasión que dicho concepto se asocia con una *teorización débil, relativamente débil o incompleta y la consiguiente revalorización del papel de las evidencias empíricas disponibles, a la hora de promover los avances.*

Este documento presenta una definición del concepto de buena práctica educativa:

*En educación, una buena práctica es una iniciativa, una política o un modelo de actuación exitoso que mejora, a la postre, los procesos escolares y los resultados educativos de los alumnos. El carácter innovador de una buena práctica se completa con su efectividad. En este contexto, la innovación educativa va mucho más allá de la mera producción de novedad; debe demostrar su eficacia y replicabilidad. Sólo en tales condiciones una "**práctica buena**" se convierte en una "**buena práctica**", es decir, en la expresión de un conocimiento profesional o experto, empíricamente válido, formulado de modo que sea transferible y, por tanto, de potencial utilidad para la correspondiente comunidad.*

(<http://www.educa.madrid.org/web/cecm/buenas-practicas>)

En este primer ejemplo, donde se nos da una definición amplia del concepto, podemos afirmar que se pone más el peso en las dimensiones organizativo-didácticas (iniciativa, política, modelo de actuación) que en aspectos específicamente curriculares. También cabe destacar cómo en el segundo párrafo se sustituye el término "buena práctica" por "innovación educativa" como si de términos sinónimos se tratara, aunque se señala que además de nueva a de ser efectiva para ser considerada una buena práctica.

Miguel Calvillo, en su presentación sobre *Buenas Prácticas en la Educación por Competencias* (Centro del profesorado de Córdoba, diciembre de 2008; <http://miguelcalvillo.blogspot.com>) define las buenas prácticas como *experiencias consideradas ejemplares que sirven para orientar la acción educativa apoyada en acciones ya realizadas*. Al referirse a experiencias, consideramos que cabrían tanto aspectos organizativo didácticos como curriculares. Sin embargo, si tenemos en cuenta los criterios para identificar buenas prácticas que nos señala este autor, consideramos que se relaciona en mayor medida con aspectos curriculares:

- Consigue los objetivos teóricos del modelo educativo propuesto
- Implica varias competencias de manera natural.
- Implica varias asignaturas, materias, niveles.
- Soluciona problemas
- Es accesible y ejecutable

Respecto a la contextualización de las buenas prácticas, en citado autor indica:

- La buena práctica es sólo un modelo
- Cada contexto exige una adaptación concreta
- La adaptación debe conservar, sin embargo, los principios esenciales.
- La buena práctica no es una práctica singular. No debe confundirse buena práctica con práctica espectacular o llamativa. A menudo existen prácticas irrepetibles.

Finaliza afirmando que las buenas prácticas son *una teoría de la práctica para una práctica de la teoría*. Destacamos de nuevo la necesidad que el citado autor enuncia de un modelo educativo para poder identificar si las prácticas pueden ser consideradas buenas.

Queremos analizar ahora la relación entre el concepto que nos ocupa y el uso de las nuevas tecnologías en la escuela, dado que en las consultas realizadas ha sido frecuente encontrar el término “buenas prácticas” relacionado con el uso de las TIC.

Desde el Grupo DIM (<http://www.dim.pangea.org/bprácticas.htm>), definen buenas prácticas docentes como:

*Las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo, como por ejemplo una mayor incidencia en colectivos marginados, menor fracaso escolar en general, mayor profundidad en los aprendizajes... La bondad de las intervenciones docentes se analiza y valora mediante la evaluación contextual. En este contexto, el uso de medios didácticos se realiza con la intención de realizar unas buenas prácticas docentes que aumenten la eficacia de las actividades formativas que se desarrollan con los alumnos.*

(<http://www.pangea.org/dim/>)

Hemos encontrado otros ejemplos en los que el uso del término "buenas prácticas educativas" está directamente relacionado con el uso de las Nuevas Tecnologías en educación. Así, en la siguiente dirección web: <http://www.ticybuenaspracticas.org/>, se nos oferta un curso para el año escolar en el que se redacta este trabajo que lleva por título *Creación de material multimedia educativo: buenas prácticas. Herramientas de autor, vídeo digital, pizarra digital interactiva y web docente*. También en una página llamada "Educa con TIC" se refieren al trabajo realizado en un centro educativo TIC de Huelva como una buena práctica.

Consideramos que el término de buenas prácticas relacionado con el uso de las TIC está más generalizado que en otros ámbitos educativos. Podemos deducir, teniendo en cuenta estos ejemplos, que en estos casos se relaciona el término con aspectos curriculares, en concreto, con el uso de medios didácticos, materiales o herramientas.

Sólo hemos encontrado un ejemplo en la web que relacione (en su título) el concepto de buenas prácticas con el asunto que enmarca este trabajo: la diversidad cultural. Se trata del I Congreso Nacional de Buenas Prácticas en

Educación, Diversidad y Empleo<sup>9</sup> cuyo objetivo fue *garantizar la participación plena de los profesionales de la educación, la formación y el empleo, con buenas prácticas educativas, sociales y laborales en Atención a la Diversidad*. Se desprende de este planteamiento que, como señalábamos en otro momento, la coordinación multidisciplinar en un mismo ámbito es una de las finalidades de compartir buenas prácticas. Con esta información nos es difícil determinar si se hace referencia a buenas prácticas organizativas, didácticas o curriculares.

No hemos encontrado en la Comunidad de Madrid cursos de formación relacionados con estos términos dentro de la oferta actual, tal como se detalla en otro capítulo de este trabajo. Sin embargo, En el curso escolar 2006-2007 se celebraron unas jornadas que llevaban por título "*La Educación Pública Prioritaria en la Comunidad de Madrid. Jornadas de Buenas Prácticas*" ([http://www.educa.madrid.org/portal/web/Red\\_Regional\\_CPP/Jornadas/Presentaciones](http://www.educa.madrid.org/portal/web/Red_Regional_CPP/Jornadas/Presentaciones)) Se habló específicamente del concepto de buenas prácticas pero no hemos tenido acceso a esa ponencia. Las jornadas se organizaron en torno a tres ejes temáticos:

- Organización, gestión y dirección del centro escolar.
- La mejora de las enseñanzas y los aprendizajes.
- La cultura de la escuela y sus valores.

Por tanto, se atendió tanto a aspectos organizativos como curriculares. Además resultan interesantes estas jornadas al tener en cuenta la cultura escolar cuando hablamos de prácticas educativas.

Concluimos enunciando que en el ámbito educativo se hace necesario un enfoque para poder determinar si una práctica educativa es considerada una

---

<sup>9</sup> Septiembre de 2009, Murcia. Organizado por la Consejería de Educación, Formación y Empleo.

buena práctica. En este trabajo identificaremos y describiremos buenas prácticas basándonos fundamentalmente en el enfoque intercultural y en los logros educativos que desde este movimiento se considera que la práctica educativa ha de alcanzar.

### **3. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE BUENAS PRÁCTICAS TENIENDO EN CUENTA EL ENFOQUE INTERCULTURAL Y LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR**

Comenzamos este apartado justificando lo prolongado de los apartados anteriores. Mientras que en la aproximación al concepto de logros nos hemos detenido muy poco en la aproximación genérica y nos hemos centrado en la visión arrojada desde el enfoque intercultural para a partir de ahí analizar otros ámbitos, en este capítulo hemos retrasado la presentación del concepto de buenas prácticas desde una perspectiva intercultural, por no tratarse de uno de los focos de investigación de nuestro enfoque.

Desde la pedagogía intercultural se ha perseguido la mejora de la escuela no tanto desde la descripción de buenas prácticas sino desde la elaboración de propuestas de mejora redactadas a partir de resultados de los estudios de investigación. Este planteamiento no es el tradicional en nuestro enfoque y podemos afirmar que lo hemos “tomado prestado” de otros ámbitos por considerar que la descripción y análisis de prácticas educativas interculturales puede ser un camino más para implantar la educación intercultural en la escuela. No obstante, lo consideramos un camino complementario a otros que tradicionalmente se ha utilizado en la pedagogía intercultural y mantenemos, al igual que con cualquier otro término, el sentido crítico en cuanto al uso que se dé al mismo.

Como hemos visto, las buenas prácticas son valoradas como tales en función de unos criterios que cada enfoque u organización establece como buenos. Para considerar si una práctica es buena o no en este trabajo podríamos valorar en qué medida cumple con los requisitos que se suponen que una práctica ha de tener para ser considerada intercultural (Gil Jaurena, en Aguado *et al.*, 2010, en prensa). El trabajo en contextos reconocidos como multiculturales exige, desde el enfoque intercultural, una serie de prerequisites:

- el reconocimiento de la diversidad cultural.
- el respeto a la diversidad cultural.
- la introducción de la diversidad en el funcionamiento cotidiano del centro/aula.
- la educación de calidad para todos los estudiantes.

Antecedentes a este estudio se han preocupado de la práctica escolar y el rendimiento de los alumnos, enunciando una serie de propuestas de mejora para la práctica escolar que podemos considerar buenas prácticas desde el enfoque intercultural. También desde la mejora de la escuela se han centrado en la práctica escolar al poner el foco de su investigación en lo que desde ese movimiento se han denominado programas de mejora. Dedicamos este apartado a presentar las principales ideas que ambos enfoques han desarrollado en torno a prácticas escolares que consideran valiosas.

### 3.1. RELACIONES ENTRE LA PRÁCTICA ESCOLAR Y EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS. BUENAS PRÁCTICAS ENTENDIDAS COMO PROPUESTAS EFECTIVAS DESDE EL ENFOQUE INTERCULTURAL

En uno de los principales antecedentes a este estudio (Aguado et al., 1999) se planteó un modelo explicativo que, entre otras, ponía de manifiesto las siguientes relaciones significativas:

- Las dimensiones referidas a estrategias didácticas, estilo de enseñanza, diagnóstico y evaluación se relacionan con el rendimiento del estudiante en las áreas señaladas.
- Hay una fuerte relación entre rendimiento global del alumno y comunicación intercultural del profesor, si bien el modelo que le define no es lineal. No podemos establecer en qué sentido y forma se produce.
- El estilo de enseñanza del profesor, especialmente la dimensión competencia intercultural, se relaciona con el rendimiento del estudiante en las áreas señaladas y en su nivel de comunicación intercultural.

En el citado estudio se analizó la efectividad de las prácticas escolares en el logro de objetivos propios del enfoque intercultural establecidos para todos los alumnos. Uno de los objetivos de la investigación fue *redactar fórmulas y pautas de actuación efectivas*. A continuación presentamos, un resumen de algunas de las conclusiones a las que se llegó desde este estudio sobre las prácticas escolares (Aguado, et al, 1999):

- Clima educativo global: Los centros que mejor se ajustan al enfoque intercultural son los que se caracterizan por utilizar un enfoque multidisciplinar , servirse de recursos comunitarios locales, practicar entre sus fórmulas de enseñanza agrupamientos heterogéneos, la ayuda mutua, el aprendizaje cooperativo, el auto-

aprendizaje, combatir la discriminación y el racismo poniendo el énfasis en clarificar mitos y estereotipos; desarrollar habilidades sociales, promover normas que reflejen y legitimen la diversidad cultural, aplicar procedimientos de diagnóstico que eviten la discriminación derivada de la aplicación de test.

- Los centros desarrollan con cierta frecuencia actividades referidas a la celebración de acontecimientos sociales. Deberían promoverse actividades sistemáticas y persistentes que fuesen más allá de visiones parciales y superficiales de la cultura como pueden ser: dar a los alumnos oportunidad para que determinen sus aprendizajes, utilizar centros de interés y proyectos de trabajo, tener en cuenta fórmulas sociales diversas, recurrir a diversos estilos de enseñanza, promover la adquisición de competencias interculturales, prevenir dificultades de adaptación, utilizar estilos comunicativos vinculados a los de la familia, provocar la actividad conceptual desde el alumno, enseñar de otra manera a todos y no solo a los especiales o minoritarios.
- El diagnóstico y evaluación de los alumnos debería tener en cuenta las diferencias culturales ente los mismos y la mejora en dimensiones concretas; en lugar de tener como referencia un patrón ideal a alcanzar por todos los alumnos al mismo tiempo.
- Sería necesario promover ciertas prácticas en la relación centro familia, como la disposición de mediadores para hacer comprensibles las informaciones entre padres/profesores (entre ambas partes), promover la participación de los padres en actividades diversas, así como en los órganos de gobiernos del centro.

Considera este estudio que es evidente la implicación del profesorado en su trabajo. Pero una mayoría de profesores se considera escasamente formado para atender a un alumno diverso culturalmente. Esto provoca que puedan llegar a sentirse no responsables del aprendizaje de todos los alumnos, en concreto de aquellos a los que se consideran incapaces de enseñar.

Son interesantes los estudios que analizan las prácticas escolares poniendo el foco en el discurso de la clase y las consecuencias de modificar ese discurso. Se constata el recitado como el modelo prevalente (Mohan, Okamoto, Sintz y Wills; 1996; en Aguado 2003) Esto quiere decir que gran parte de la práctica escolar consiste en que el profesor explica y hace preguntas a la clase sobre información conocida para que los alumnos den una respuesta y se pueda evaluar.

Esta práctica origina un nivel alto de competitividad, que puede ser compatible con algunos estilos educativos familiares, pero incongruente con el de algunos grupos culturales que basan sus modelos educativos familiares en la cooperación y el énfasis en lo social. Además el profesor suele utilizar el lenguaje de la clase media caracterizado por nombrar objetos y hablar de cosas fuera de contexto. Este tipo de discurso puede ser muy confuso para alumnos de determinados grupos culturales. Se recomiendan desde este estudio como prácticas para atender a la diversidad cultural las siguientes:

- Los maestros y maestras debemos ser conscientes de la necesidad de dejarnos socializar por nuestro grupo y que ello influya en la forma de administrar las alabanzas, las críticas y el trabajo individual o en grupo.
- En el discurso de la clase han de predominar las descripciones del contexto familiar y de amigos, compartir experiencias personales,

dar respuestas basadas en analogías, facilitar la comprensión antes que la descodificación de signos, permitir la cooperación y el trabajo en pequeños grupo, provocar ocasiones para utilizar recursos diversos y facilitar el diálogo.

También se ha identificado una línea de indagación etnográfica orientada a identificar prácticas educativas eficaces con grupos culturales diversos en los estudios realizados por Vogt (Vogt et al., en Aguado 2003). La revisión de los mismos permite hacer una serie de recomendaciones que resumimos a continuación:

**Tabla 9: Prácticas educativas eficaces con grupos culturales diversos (elaborado a partir de las aportaciones de Vogt et al., en Aguado 2003)**

RIGOR ACADÉMICO CON APOYO SOCIAL	Mantener altas expectativas respecto a todos los estudiantes Centrarse en la comprensión de procesos más que en la decodificación de información por parte del alumno Mantener un nivel alto de exigencia académica Reformular a qué llamamos logros académicos valiosos
ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNO	Trabajar en pequeño grupo Construir grupos cooperativos en lugar de instrumentos para competir Hacer explícitas las normas que regulan las actividades y la participación
EL PROFESOR COMO ETNÓGRAFO	Que el profesor sea capaz de aprender de los grupos culturales que hay en su clase y del significado que dan a las cosas Explorar el conocimiento de su grupo mediante la observación directa Llevar a cabo un cuaderno de campo y realizar entrevistas
ADAPTAR LOS PRINCIPIOS GENERALES A LAS CIRCUNSTANCIAS LOCALES	Adaptar la pedagogía intercultural a circunstancias concretas.

Por tanto, desde la pedagogía intercultural, aunque no se ha manejado el concepto de buenas prácticas como se ha podido hacer desde otros ámbitos o enfoques, sí que se ha estudiado la práctica educativa analizando las relaciones entre la misma y los logros educativos de los estudiantes.

### 3.2 BUENAS PRÁCTICAS IDENTIFICADAS COMO PROPUESTAS DE MEJORA DESDE EL ENFOQUE INTERCULTURAL

Gil Jaurena (2008: pág. 432-438), presenta unas propuestas de mejora que considera pieza clave dentro de su tesis doctoral para la puesta en práctica de un enfoque intercultural en educación, pudiendo ser reconocidas así como buenas prácticas según este enfoque. Presentamos en la siguiente tabla un resumen de estas propuestas:

**Tabla 10: Resumen de las propuestas de mejora para la Educación intercultural (Elaborado a partir de las aportaciones de Gil Jaurena, 2008)**

<b>EL FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS</b>
Para la mejora en el centro: organización y clima
Contar con un Proyecto Educativo inclusivo y consensuado por la comunidad
Potenciar la implicación de las familias
Utilizar cauces democráticos en la gestión del centro y del aula
Para la mejora del aula: organización, metodología y recursos
Considerar la diversidad de estrategias para atender los diferentes estilos de aprendizaje
Considerar al alumnado sujeto activo de su aprendizaje (fomentar la participación, implicación, autorregulación, motivación intrínseca, auto-estima y autoconfianza)
Problematizar los contenidos didácticos
Abordar los contenidos desde diferentes perspectivas
Utilizar recursos y fuentes de información variados
Vincular los contenidos con la vida cotidiana y la actualidad social
Considerar la evaluación parte del proceso de aprendizaje con fines formativos y de autorregulación
<b>LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO</b>
Favorecer la explicitación de ideas a cerca de la diversidad
Tomar conciencia de las teorías y conceptos socio-educativos manejados
Cuestionamiento de los principios que guían la práctica docente y revisión sistemática de las propias prácticas
Toma de conciencia de las condiciones estructurales
Reelaborar los programas de formación del profesorado partiendo del enfoque intercultural
Fomentar la formación en los propios centros y la investigación-acción
Propiciar la auto-evaluación y la sistematización de experiencias.

### 3.3. BUENAS PRÁCTICAS EN LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR ENTENDIDAS COMO PROGRAMAS DE MEJORA

La Mejora de la Eficacia Escolar, en su estudio sobre la práctica educativa, se centra en los *programas de mejora* que son definidos como:

*Un proceso de cambio sistemático y continuo de un centro docente para alcanzar determinadas metas educativas de una manera más eficaz, a través de la identificación, reformulación y optimización de los elementos fundamentales del centro y su interrelación, que es desarrollado desde el centro y apoyado desde el exterior, con la implicación de la mayoría de los agentes que forman parte de la comunidad educativa.*

(Murillo, 2003: 335)

Desde el movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar se ha planteado el análisis de experiencias de programas de mejora en los centros educativos que aporten:

*(...)una explicación teórica sobre los factores que favorecen o impiden estos programas, así como desarrollar estrategias que contribuyan a la mejora de la eficacia en centros de Primaria y de Secundaria, y aportar ejemplos de buenas prácticas a los centros educativos y a los responsables políticos.*

(Muñoz Repiso et al., 2000: 8)

Murillo y Muñoz Repiso (2002) afirman que las buenas prácticas no son aquellas en las que todo sale perfecto, sino las que inician un cambio colectivo. Se pretende con este planteamiento establecer "puentes" ente la teoría y la práctica. En el estudio de casos anteriormente citado se analizan, por ejemplo, tradiciones teóricas y experiencias prácticas. La finalidad es también teórico-práctica (Muñoz Repiso et al., 2000: 8):

- elaborar un marco comprensivo que aporte una explicación teórica sobre los factores que favorecen o impiden estos programas
- desarrollar estrategias que contribuyan a la Mejora de la Eficacia Escolar

Un camino para desarrollar este tipo de estrategias lo encuentran dando a conocer programas de Mejora de la Eficacia Escolar que se han desarrollado de manera satisfactoria en centros educativos españoles, considerando que pueden servir de inspiración a otros o pueden ayudar a poner en marcha otros programas de transformación. No se define en este estudio el concepto ni las características de una buena práctica. Sin embargo se habla de “experiencias prototípicas que representan modelos de éxito”, planteamiento que se acerca al concepto que ahora nos ocupa. De las características que ha de tener todo programa de mejora escolar, se seleccionaron las siguientes para identificar aquellos programas considerados exitosos.

- que sea una acción duradera
- orientados hacia el logro de metas educativas
- modificación de los procesos pedagógicos y organizativos
- impulso procedente del centro educativo
- implicación de gran parte del personal docente
- búsqueda de la implicación de padres y alumnos

Además Murillo (2004) identifica otros factores decisivos para mejorar la eficacia de las prácticas educativas, entre los que destacamos, por guardar relación con el consenso sobre buenas prácticas obtenido a través del método Delphi, los siguientes:

- Los procesos de enseñanza aprendizaje que acontecen dentro del aula.
- La implicación de los alumnos.
- La implicación de los padres.
- El desarrollo profesional del profesorado y su estabilidad en el centro

### 3.4. CONSENSO SOBRE BUENAS PRÁCTICAS A TRAVÉS DE LA CONSULTA DELPHI

Presentamos a continuación las líneas básicas para definir buenas prácticas que se han establecido tras el análisis de la información y los consensos obtenidos en la consulta Delphi. Agrupamos la información en tres apartados: factores que constituyen buenas prácticas, factores que las facilitan y factores que las dificultan.

En relación con la identificación de prácticas educativas

- Factores que las constituyen:
  - Las prácticas educativas deben tener como referencia prioritaria las cuestiones sociales, personales, ideologías y valores considerados como centros de interés a partir del cual articular la enseñanza-aprendizaje.
  - Es diseñada teniendo en cuenta las necesidades del contexto y del alumnado destinatario.
  - La equidad, la igualdad, la tolerancia, la justicia social y el respeto son requisitos básicos para el desarrollo de buenas prácticas.
  - Genera resultados positivos en el alumnado.
  - Merece la pena el esfuerzo en función del proceso y de los resultados.
  - Es un referente para otras "buenas prácticas".

- Factores que las facilitan:
  - Profesorado comprometido, autónomo, motivado por el desarrollo profesional, con empatía, optimismo y con capacidad para comprometerse y asumir responsabilidades.

En menor medida:

- Una dirección de centro estable, con capacidad de coordinar, innovar, consensuar, delegar, dinamizar y ejercer liderazgo.
  - La participación del centro en proyectos de Innovación y mejora.
  - La participación de la familia en la vida del centro (toma de decisiones, participación en las aulas, corresponsabilidad en el proyecto educativo...).
  - La coordinación entre profesores de un mismo centro (por área, por nivel, por grupo...)
- Factores que preocupan y dificultan el desarrollo de buenas prácticas:
    - La desconfianza y la competitividad en la carrera docente.

En menor medida:

- La tendencia a homogeneizar: "todos tienen que hacer lo mismo y en el mismo tiempo".
- Una ratio profesor/alumno elevada.
- La desconexión entre lo que se enseña en la escuela y lo que ocurre fuera.
- El enfoque de la diversidad como problema o déficit.

La información obtenida en este consenso ha sido utilizada junto con otros criterios arrojados desde el enfoque intercultural y la Mejora de la Eficacia Escolar, en la identificación, descripción y análisis de prácticas educativas.

#### **4. LIMITACIONES EN LA UTILIZACIÓN DEL CONCEPTO BUENAS PRÁCTICAS.**

Reflexionamos ahora sobre los límites del concepto que nos ocupa. Desde la Universidad Autónoma de Barcelona ([www.cruzroja.es](http://www.cruzroja.es)), refiriéndose a la exclusión social, se plantean las siguientes cuestiones: *¿Qué es una buena práctica? ¿Cuál es el sentido de dicho instrumento?* Se valora positivamente la oportunidad para generar procesos de reflexión crítica que suponen los mecanismos que entran en juego cuando se comparten experiencias, por ejemplo, mediante bancos de buenas prácticas. Pero argumentan la principal limitación de este enfoque a través de la siguiente pregunta: *¿Es pertinente y posible construir modelos prácticos (más allá de unos principios vertebradores u orientadores) en el campo de la intervención social, si tenemos en cuenta que la realidad social se caracteriza precisamente por su diversidad y encuadre espacio-temporal?*

Argumentan que si nos hallamos ante una gran diversidad de realidades, los objetivos que perseguirán las intervenciones serán también heterogéneos. Esto hace cuestionable la posibilidad de construir modelos prácticos, o al menos que estos modelos no pueden existir descontextualizados, *más allá del establecimiento de ciertos protocolos de actuación o ciertos ejes orientadores o vertebradores de la acción, formulados en términos más conceptuales que prácticos.* Concluye el artículo considerando que un banco de buenas prácticas tendría sentido si lo que se pretende es que los ejemplos sirvan *de punto de*

*referencia, aunque no de modelo, para otras acciones similares que se desarrollen en contextos distintos.*

Consideramos esta limitación del concepto aplicable también al ámbito educativo ya que del mismo modo estamos hablando de contextos y objetivos heterogéneos. Desde el enfoque intercultural, el concepto de buenas prácticas no puede ser entendido como fórmulas cerradas y descontextualizadas transferibles de unos centros a otros. Sonia Nieto (2003) critica el concepto de buenas prácticas que en la formación del profesorado de Estados Unidos se está vendiendo como antídoto a los problemas de formación. Considera que centrarse en las buenas prácticas deshumaniza la formación del profesorado, la cual debe estar enfocada hacia el desarrollo intelectual de los docentes y las necesidades de los estudiantes.

De la misma manera, Aguado (2003: 95) en la revisión de los estudios realizados por Vogt (1987) señala la necesidad de adaptar los principios generales de la educación intercultural a circunstancias concretas, por lo que *no es posible disponer de recetas generales que puedan transferirse de unas situaciones a otras.*

Sin embargo, Ana Mañeru Méndez (citada por Ponce, 2009) defiende el uso de "recetas" en educación, porque considera que son abiertas y fácilmente adaptables al contexto:

*"Es muy frecuente que en todos los cursos de formación del profesorado empiecen diciendo "Aquí no se van a dar recetas", con tono de desprecio hacia las expectativas de que así sea, como diciendo, no tenéis creatividad... Al final se acaba dando algo peor, que son las fórmulas, que no valen para nada, y que no dejan que circulen las recetas... Las recetas precisamente no tiene nada fijo, están abiertas, porque parten de la experiencia de cada una..., le he puesto una pizca de sal... -que no es una medida fija- y lo he dejado en mi horno, que calienta poco por arriba, una*

*media hora; a veces le pongo de esto si no tengo de aquello, etc; Así, tu vas y pruebas, y si no tienes un elemento le añades otro. Es algo abierto y abierto a la relación. Sin embargo, lo que pasa en los cursos de formación del profesorado, por ejemplo, o en las clases, es que se dan fórmulas, es decir, se reproducen exactamente teorías, independientemente del contexto, de lo vivo, de la relación. Yo pienso que lo que valen son las recetas, no sólo en la clase, sino en la vida: decir tú como lo haces, hablar en primera persona, partir de la experiencia de alguien. Eso es muy distinto de la fórmula abstracta que no está viva, que repite, y no deja lugar a la creatividad de cada cual”*

(Mañeru Mendez, en Ponce 2009)

La autora de este trabajo considera que el enfoque intercultural, que se propone una transformación global de la escuela, implica mantener una visión holística de la misma. Las personas que operan dentro de la realidad educativa son diversas, y necesitarán de diferentes medidas para ser capaces de introducir cambios y mejoras. Todas las maestras y maestros, en definitiva, necesitamos de diferentes estrategias para aprender y modificar nuestra práctica en la escuela. A algunos profesionales de la educación les vendrán mejor las fórmulas, a otros las correlaciones estadísticas, a otros los modelos teóricos, a otros las propuestas de mejora, a algunos un banco de buenas prácticas y a otros las “recetas”.

El enfoque intercultural estudia la realidad educativa teniendo en cuenta muchas de estas maneras de investigar y presentar su objeto de estudio, aunque hace más hincapié en algunas. Consideramos que la formación del profesorado debería tener en cuenta todos estos factores que se complementan para ser completa. No sería demasiado útil ponernos a hablar de buenas prácticas con un grupo de profesores sin antes haber trabajado conceptos como la diversidad cultural o los fines que perseguimos con nuestras prácticas. Tampoco lograríamos impulsar mejoras si nos quedamos en un discurso retórico sobre la diversidad, el derecho a la educación y la igualdad de

oportunidades sin conectarlo con el trabajo que los docentes desarrollan en las escuelas.

Las personas implicadas en la educación somos diversas, tenemos diferentes maneras de aprender, por lo que unos sacarán más provecho a la revisión de sus propias creencias mientras que otros agradecerán poder manejar información sobre ejemplos prácticos que les permitan en alguna medida tomar ideas o transferir a sus contextos ciertas actuaciones. Por ello desde este trabajo valoramos todas y cada una de las maneras de presentar la realidad educativa en pro de su mejora, habiendo optado nosotros por la descripción y análisis de prácticas educativas que han sido identificadas por reconocer la diversidad cultural del alumnado.

El uso que se puede dar a esta manera de compartir prácticas va a depender de la persona o grupo de personas que lo manejen. Aclaramos que efectivamente, como las expertas en educación intercultural anteriormente citadas, consideramos que la formación del profesorado no se puede limitar a compartir prácticas, y que el hecho de compartir prácticas no se puede entender como transferencia directa de recetas. Pero al mismo tiempo valoramos la descripción y análisis de prácticas que parecen estar funcionando en las escuelas como un área más del campo de investigación de la educación intercultural útil en la formación de todas aquellas personas relacionadas con la escuela, siempre y cuando esta revisión de prácticas se complemente con reflexión y revisión teórica.

Sería conveniente, llegados a este punto, omitir el calificativo de "buenas", que le añade un juicio de valor y da un carácter estático al concepto. Las prácticas que en este trabajo se presenta y se analizan se han identificado como buenas en un contexto y en un momento determinado, por alcanzar unos logros que

han sido definidos previamente desde un enfoque concreto: la pedagogía intercultural. No quiere decir que las podamos considerar buenas siempre, por lo que sería más adecuado hablar de *prácticas que reconocen la diversidad cultural del alumnado*.

## **5. ALGUNAS CONCLUSIONES EN TORNO AL CONCEPTO BUENAS PRÁCTICAS**

El concepto "buenas prácticas" se trata de un término en boga, que tiene su origen en otras disciplinas y viene siendo utilizado en el ámbito educativo desde hace dos décadas. Para definir el concepto de buenas prácticas hemos tenido en cuenta el marco teórico expuesto hasta el momento en este trabajo de investigación. Ha sido el último concepto a definir dado que su delimitación se desprende del resto de contenidos expuestos hasta ahora: educación intercultural, Mejora de la Eficacia Escolar y logros educativos.

Según nuestros antecedentes, desde el enfoque intercultural se pone de manifiesto relaciones entre las prácticas desarrolladas por los maestros (referidas a estrategias didácticas, estilos de enseñanza, diagnóstico y evaluación) y el rendimiento de los estudiantes. Este enfoque presenta pautas de actuación efectivas y propuestas de mejora, aconsejando que deben ser sistemáticas y persistentes, y además deben tener en cuenta de manera prioritaria las diferencias culturales de los alumnos.

Desde la Mejora de la Eficacia Escolar se consideran buenas prácticas aquellas que inician un cambio colectivo. Compartir experiencias exitosas no ha de servir para imitar lo que hacen otros, sino para ayudar a encontrar un camino propio.

Tras las limitaciones encontradas en torno al concepto de buenas prácticas, decidimos utilizar a partir de aquí otros términos como "prácticas que

responden a la diversidad cultural de los estudiantes” o “buenas prácticas teniendo en cuenta el enfoque intercultural” refiriéndonos a aquellas que reconocen la diversidad cultural y alcanzan los logros que desde la pedagogía intercultural nos proponemos.

Gracias al consenso alcanzado mediante la consulta realizada con el método Delphi podemos avanzar sobre el concepto de buenas prácticas teniendo en cuenta una serie de factores que las constituyen, las facilitan y las dificultan. Basándonos en este consenso analizaremos en profundidad algunas de las prácticas identificadas como buenas en el proyecto I+D (Aguado *et al.* 2010b).

La ejemplificación y análisis de prácticas se presenta en este trabajo como un modo más de aportar conocimiento a la mejora de la escuela teniendo en cuenta la pedagogía intercultural. No presentaremos fórmulas cerradas ni modelos prácticos transferibles a otros contextos. Sí consideramos que la descripción y análisis de prácticas pueden generar procesos de reflexión crítica y servir de punto de referencia para otras prácticas. Por tanto valoramos como deseable que esta manera de acceder al conocimiento sea utilizada en la formación del profesorado relacionada con el reconocimiento de la diversidad cultural del alumnado, junto con otras estrategias de formación.

## II PARTE

### TRABAJO DE CAMPO: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS (DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS)



La segunda parte de este proyecto de investigación está dedicada al trabajo de campo realizado, abarcando el diseño de la investigación y la exposición de los resultados obtenidos.

En un primer capítulo describimos la metodología utilizada y el plan de trabajo llevado a cabo (capítulo 7). A continuación, exponemos los resultados de esta investigación. Hemos realizado el trabajo de campo en dos centros de educación primaria a los que nos referimos como CASO 1 y CASO 2. Nos centramos en primer lugar en el CASO 1 (capítulo 8) al que denominamos: *Una escuela tradicional que mira hacia lo intercultural*. Describimos aquí dos prácticas, una de carácter individual y otra llevada a cabo por un pequeño grupo. En el CASO 2 (capítulo 9) describimos la organización y el funcionamiento de un centro que funciona como comunidad de aprendizaje. Lo hemos titulado: *Práctica y discurso de una escuela que se piensa como comunidad de aprendizaje*.

Esta introducción a la segunda parte de nuestro trabajo, nos permite apreciar que la presentación de estas prácticas abarca desde las experiencias y el quehacer individual de un maestro a la práctica de un centro en su conjunto. La selección de las mismas en principio no tuvo como criterio que las iniciativas fuesen de la individualidad al gran grupo<sup>10</sup>. Sin embargo, durante la redacción de este informe nos ha satisfecho descubrir que esta variedad de planteamientos y protagonistas ayudan a mantener una visión holística de la escuela, tal como se plantea desde el enfoque intercultural y desde la mejora escolar.

---

<sup>10</sup> El orden de presentación de las prácticas no responde a este criterio sino al orden en que se realizó el trabajo de campo: práctica en pequeño grupo, práctica individual y práctica de una escuela en su conjunto.



## CAPÍTULO 7: METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

*La función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación.*

(Stake, 1998: 46)

Dedicamos este capítulo a presentar la metodología utilizada y el plan de trabajo desarrollado en la investigación. Como ya señalábamos en la introducción, esta tesis se ha desarrollado en el marco del un proyecto I+D (Aguado *et. al*, 2010) por lo que parte del diseño y desarrollo de la investigación han sido comunes. Las principales aportaciones del proyecto I+D a la tesis han sido:

- el planteamiento general de la investigación
- algunos contenidos del marco teórico tomados de documentos tanto publicados (Aguado *et al*,. 2010b) como de uso interno
- las técnicas utilizadas en la recogida de información, en muchos casos comunes.

Los resultados obtenidos mediante el método Delphi (en Aguado *et al.*, 2010b) han sido fundamentales en la delimitación conceptual. El consenso obtenido en torno a los términos buenas prácticas escolares y logros educativos ha sido una pieza clave para llevar a cabo el análisis de las prácticas que se presentan.

Parte de la muestra también ha sido compartida, dado que una de las tres prácticas que aquí analizamos forma parte del estudio de casos realizado en el proyecto general. Pero este trabajo tiene un escenario mucho más limitado que el I+D: sólo dos centros educativos de los que se obtiene la descripción de tres prácticas escolares.

Dedicamos el primer apartado de este capítulo a la metodología utilizada, que ha sido cualitativa, lo cual confiere una serie de características al trabajo realizado.

Justificamos además la utilización del estudio de casos como herramienta metodológica principal y el empleo de técnicas etnográficas.

En segundo lugar hablamos del plan de trabajo seguido y las diferentes fases o momentos por los que hemos pasado:

- revisión bibliográfica
- selección de escenarios
- recogida de información
- elaboración de informes
- fase de análisis
- redacción de conclusiones y propuestas de mejora

Finalmente dos últimos apartados exponen ciertas cuestiones éticas que se han planteado a lo largo del proyecto, así como algunas impresiones personales que consideramos relevantes.

## **1. LA METODOLOGÍA CUALITATIVA EN NUESTRA INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASOS Y USO DE HERRAMIENTAS ETNOGRÁFICAS**

### **1.1. UNA METODOLOGÍA CUALITATIVA**

Los enfoques cualitativos han sido considerados especialmente valiosos en la educación intercultural, dado que los fenómenos a estudiar y las variables que se analizan suelen ser de gran complejidad. Estos enfoques nos permiten una mayor comprensión de la cuestión a investigar (Aguado, 2003) La metodología cualitativa confiere a este estudio una serie de características (Rolly Constable, Marla Cowell, Sarita Zornek Crawford, David Golden, Jake Hartvigsen, Kathryn Morgan, Anne Mudgett, Kris Parrish, Laura Thomas, Erika Yolanda Thompson, Rosie Turner, and Mike Palmquist. 2005):

- Naturalista: el trabajo de campo se ha llevado a cabo en el contexto habitual de lo estudiado.
- Inductiva: No hemos partido de hipótesis a confirmar, sino de cuestiones que buscan comprender procesos.
- Holística: poniendo atención en la complejidad del funcionamiento de las comunidades educativas.

Nos proponemos contribuir a la mejora de la escuela mediante la descripción de prácticas desarrolladas en centros educativos españoles de los niveles obligatorios, las cuales se muestran eficaces en el logro de buenos resultados escolares en los estudiantes. No buscamos patrones generales o regularidades, sino que *describimos lo particular, diverso o específico* (Grupo LACE, 1999: 4) de dos centros educativos. Pretendemos facilitar ejemplos y compartir experiencias que sean de interés para el profesorado que reconoce la diversidad en las aulas.

Los estudios previos realizados que señalan las relaciones existentes entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la consecución de resultados escolares valiosos, han sido realizados desde la perspectiva de observadores externos, con funciones ajenas a la práctica docente (Aguado et al., 2010b). Nosotras consideramos decisivo el papel de los maestros y maestras para poder llegar a la elaboración de materiales educativos que provoquen cambios y contribuyan a la mejora de la enseñanza desde las premisas asumidas en el enfoque de educación intercultural. Por ello, la metodología utilizada ha tenido un carácter colaborativo entre universidad y escuela.

## 1.2. EL ESTUDIO DE CASOS

El estudio de casos se ha utilizado de manera frecuente y eficaz en la investigación sobre diversidad cultural. Se considera una metodología con grandes posibilidades como recurso a utilizar en la formulación/comprensión de cuestiones de interés en pedagogía intercultural (Aguado 2003)

Se ha considerado el estudio de casos como la metodología adecuada para las cuestiones de investigación propuestas porque presta atención específicamente a lo que puede ser aprendido de un ejemplo en acción (Stake 1994, en Grupo LACE, 1999: 4). Otro autor, Walker, enuncia:

*El estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado... Existe en el estudio de casos una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo.*

(Walker, R. 1983: 45, en Grupo LACE, 1999: 4)

Se trata de un estudio de casos *instrumental* (Stake, 1998), es decir, no tiene como fin el caso en sí mismo, sino que el estudio de caso es utilizado como instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de los casos: la identificación, descripción y análisis de ciertas prácticas.

Bolivar (2001) explica que hasta los años setenta la voz del profesorado estaba ausente en las investigaciones educativas. Pero en esa década la investigación en ciencias sociales dio un giro y se pasó a una perspectiva interpretativa donde el significado de los agentes se convirtió en el foco central de investigación. Se comenzó a indagar en la influencia de la dimensión personal como un factor que incide en el desarrollo del trabajo docente. A finales de esta

década se empezó a tener en cuenta no sólo el conocimiento sobre los profesores, sino también el conocimiento que los profesores poseen.

El presente estudio de casos, en esta misma línea, da importancia a la voz del profesorado y se propone extraer conocimiento *de* la escuela y *de* sus profesionales (no sólo *sobre* la escuela y sus profesionales). Esta decisión también se toma teniendo en cuenta las aportaciones del enfoque intercultural y de la Mejora de la Eficacia Escolar que destacan la cultura escolar, y en concreto, lo que los profesores hacen y piensan, como factor fundamental para la transformación de la escuela.

### 1.3. LA ETNOGRAFÍA EN EL ESTUDIO DE CASOS

Para la recogida de información, hemos utilizado técnicas propias de la etnografía como la entrevista, la entrevista biográfica, la observación y el grupo de discusión. Es una metodología eminentemente descriptiva, por lo que estas técnicas han sido muy convenientes dado que la finalidad de este trabajo de investigación es la descripción y análisis de una serie de prácticas. No hemos hecho etnografía propiamente dicha, sino que hemos utilizado técnicas pertenecientes a la etnografía para abordar el estudio de casos.

El término etnografía deriva de la antropología y significa *descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos*:

*"Se interesa por lo que la gente hace, como se comporta, como interactúa. Se propone describir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones, y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones".*

(Woods, 1989: 18)

El citado autor considera que la enseñanza y la investigación educativa no han gozado de una feliz asociación. Los maestros sienten en muchas ocasiones que las cuestiones investigadas están lejos de sus intereses. Según este autor ello es debido a que en la mayoría de las ocasiones la investigación educativa no ha sido realizada por maestros. Estima Woods que la etnografía presenta las condiciones para acercar la investigación educativa y la práctica docente. Confirmamos que las técnicas etnográficas han resultado muy apropiadas en este estudio.

## **2. EL PLAN DE TRABAJO: FASES DE LA INVESTIGACIÓN**

Presentamos a continuación el cronograma seguido en la investigación. Como se puede apreciar, los estudios de doctorado se han realizado de manera paralela al trabajo como maestra que desempeñado durante estos ocho años, a excepción del último en el que disfruté de una licencia por estudios.

**Tabla 11: Cronograma del trabajo realizado**

Cursos	Trabajo realizado		
	Trabajo de campo	Mesa de trabajo	Como maestra
Curso 02-03	Cursos de Doctorado		Tutora de 3º de Primaria
Curso 03-04	Comienzo el trabajo de investigación de Doctorado		Tutora de 4º de Primaria
Curso 04-05	Finalizo el trabajo de investigación de Doctorado: <i>Prácticas educativas interculturales en un centro de Primaria. Estudio de un caso.</i> Obtención del DEA		Profesora especialista de Educación Física
Curso 05-06		Búsqueda del tema para la tesis. Revisión bibliográfica de los enfoques: Educación intercultural y Mejora de la Eficacia Escolar	Profesora especialista de Educación Física
Curso 06-07		Proyecto de tesis doctoral.	Tutora de 3º de Primaria
Curso 07-08	Grupo de trabajo: <i>Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria.</i>	Colaboración I+D. Grupo de antecedentes (revisión bibliográfica). Definición del enfoque intercultural. Elaboración del dossier de buenas prácticas, producto del grupo de trabajo.	Jefa de estudios
Curso 08-09	Entrevistas para la historia de vida.	Análisis de las prácticas recopiladas en el grupo de trabajo. Redacción de la Historia de vida: <i>Las escuelas de Antonio, un maestro en el arte de enseñar.</i>	Jefa de estudios
Curso 09-10	Visita a la Universidad de Granada. Visita a la segunda escuela.	Redacción del informe final.	Licencia por estudios

Consideramos interesante presentar de manera paralela tanto el trabajo realizado en la escuela y como en la universidad, dado que así es como ha tenido lugar, y las experiencias y conocimientos adquiridos en un ambiente han influido en el otro de manera recíproca.

Este plan de trabajo se ha concretado en una serie de fases que ahora presentamos.

## 2.1. 1º FASE: FUENTES Y REFERENCIAS

Aunque hablemos de una primera fase por tener más peso en los primeros momentos, hemos de decir que este trabajo se ha enriquecido en todas sus etapas de una necesaria revisión bibliográfica. Muchas de las referencias han sido utilizadas puntualmente o en capítulos concretos. Sin embargo, algunas publicaciones han sido consultadas a lo largo de toda la investigación y han supuesto un soporte decisivo en el desarrollo de la tesis.

### a) Fuentes y referencias relacionadas con el enfoque intercultural

Podemos considerar antecedentes a este trabajo, todos aquellos que han sido publicados por el Grupo Inter o alguno de sus miembros y aparecen en la bibliografía. Sin embargo, queremos destacar dos de ellos por haber tenido mayor peso en la redacción de este informe final.

- El proyecto I+D en el que se enmarca esta tesis
- La tesis doctoral *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar* (Gil Jaurena, 2008)

Del primer trabajo ya hemos hablado en la introducción, por lo que nos centraremos ahora en el segundo. Se trata de una investigación realizada desde la perspectiva intercultural y dirigida por Teresa Aguado. Nosotros hemos

tenido en cuenta algunas de las propuestas planteadas en la citada tesis para futuras investigaciones. Por ejemplo, se propone que se debe profundizar en lo que ya se está haciendo coherentemente con la perspectiva intercultural, que es precisamente lo que nos hemos propuesto en la actual investigación, mediante la descripción y análisis de prácticas que se acercan a nuestro enfoque. Entiende la autora que esto responde a *la inquietud por devolver de alguna manera a la comunidad educativa los conocimientos surgidos o explicitados a partir de las investigaciones que se realizan* (Gil Jaurena, 2008: 442). Y eso precisamente hemos intentado en este trabajo: devolver a los profesores que han colaborado con nosotros, y a todos aquellos que les interese, un informe que contenga conocimiento extraído desde la escuela y sus profesionales y para la escuela y sus profesionales al mismo tiempo.

También nos ha ayudado mucho en el desarrollo del marco teórico de la presente investigación, aportando una precisa delimitación del enfoque intercultural que ha sido importante en la elaboración de las categorías de análisis. El contenido de esta tesis ha enriquecido este trabajo al darnos la pista de lo que se hace y no se hace en las escuelas en educación intercultural: qué prácticas educativas son acordes con nuestro enfoque, cuáles deberían fomentarse o qué creencias mantienen los profesores respecto a la consecución de logros educativos son algunos ejemplos de dichas aportaciones.

La citada tesis proponía que los futuros trabajos tuviesen carácter formativo y transformador, ante lo cual concluimos que se ha pretendido. Hemos tenido en mente presentar prácticas sobre las que los maestros tienen un alto grado de control y que están siendo desarrolladas en contextos *habituales*. Es decir, hablamos de maestros que están desarrollando prácticas que reconocen la diversidad cultural en el momento actual en colegios que no presentan

características muy especiales: por tamaño, recursos... Consideramos que esto facilita que lo que aquí se presenta sea tenido en cuenta en otros contextos para transformar lo que allí ocurra.

Por último, la publicación de la citada tesis ha servido como modelo y ha ayudado, a quien redacta este trabajo, a planificar el camino a seguir para la redacción del informe final, reduciendo la incertidumbre que supuso tener que organizar en un documento tantos años de estudio.

#### b) Fuentes y referencias relacionadas con la Mejora de la Eficacia Escolar

No podemos hablar en este apartado de investigaciones que hayan constituido un antecedente concreto, como ocurría en los apartados anteriores. Pero sí queremos citar a dos autores que han sido fundamentales por las importantes aportaciones dicho movimiento en el contexto español, tal como se puede apreciar en la bibliografía utilizada: Mercedes Muñoz-Repiso y Francisco Javier Murillo. La visión que arrojan sus obras y artículos publicados en revistas de investigación educativa sobre el movimiento de mejora resulta más cercana al enfoque intercultural que lo encontrado en otros autores de ámbito internacional. También fue de gran ayuda el documento elaborado en la búsqueda de antecedentes del I+D (Mata, P., 2007)

#### c) Fuentes y referencias relacionadas con los conceptos clave de la investigación: buenas prácticas escolares y logros educativos

Para la búsqueda de información relacionada con estos conceptos acudimos a la sección de referencia de la biblioteca de la UNED, donde nos informaron sobre la utilización de bases de datos como RediNet, RefWorks y ERIC. A partir de los descriptores "best practices" y "school achievements" encontramos diferentes

documentos relacionados con nuestra investigación que organizamos en un gestor bibliográfico. Finalmente no fueron utilizados, dado que en ese momento ya contábamos con las referencias más significativas aportadas por otras compañeras del proyecto, pero fue una manera de comenzar a manejar estas herramientas (que podrán ayudarnos en futuros trabajos desde un primer momento).

En la aproximación al concepto de logros educativos partimos del documento elaborado para el trabajo del I+D (Azpillaga, 2007) y lo complementamos con revisión bibliográfica y consultas a la ley vigente.

Para delimitar el concepto de buenas prácticas también comenzamos con lo aportado en el documento de trabajo del I+D (Gil Jaurena, 2007) Fue especialmente importante en este caso el buscador *Google* gracias al cual encontramos muchas coincidencias útiles.

## 2.2. 2ª FASE: LOS ESCENARIOS, ¿POR QUÉ ESTOS ESCENARIOS? ¿CÓMO LLEGAMOS A ELLOS?

La selección de los casos no persiguió la representatividad, sino la comprensión de casos concretos para poder identificar y describir prácticas. Stake (1999) considera que en los estudios de caso se debe maximizar aquello que podemos aprender, lo que implica que hemos de elegir el caso que ofrezca las mejores y mayores oportunidades de aprendizaje, con el que podamos aprender en profundidad la problemática seleccionada, o del que, simplemente, más podamos aprender y comprender. Además tenemos que optar por un centro que admita nuestra presencia y su participación voluntariamente.

Gouldner (en Woods, 1998: 15) refiriéndose a los estudios sociológicos ha observado que están influenciados por dos fuentes:

- a) los estudios empíricos y la teoría
- b) las "realidades personales"

Los primeros suelen admitirse y las segundas tienden a esconderse. La elección de los centros en trabajo ha estado influenciada por ambos factores tal como pasamos a explicar a continuación. Este estudio de casos se ha llevado a cabo en dos colegios:

- Un centro público de infantil y primaria situado en la Comunidad de Madrid, al que denominaremos CASO 1
  - Una escuela pública de infantil y primaria de Vizcaya, a la que denominaremos CASO 2
- 
- CASO 1

Se trata del centro donde desempeñé mi labor de maestra desde el curso 2001-2002 (funcionaria en prácticas en primer año, funcionaria de carrera con destino definitivo los siguientes). No es por tanto un centro elegido para realizar el estudio de casos por razones metodológicas, sino por razones personales. Podríamos decir que en cierto modo la tesis no me llevó al escenario sino que el escenario me llevó a la tesis.

Tras realizar el periodo de docencia e investigación para obtener la suficiencia investigadora, me cité varias veces con la directora de esta tesis con objeto de encontrar un tema para el trabajo de investigación. Mantuvimos algunas discusiones teniendo como telón de fondo el enfoque intercultural y concluimos que el centro en el que desarrollaba mi trabajo como maestra se daban ejemplos de prácticas que se acercaban a lo que consideramos educación intercultural. Comencé al año siguiente a colaborar en el proyecto I+D en el que se incardina este trabajo, pues tenía por objeto identificar y describir

prácticas desarrolladas en etapas educativas obligatorias que diesen respuesta a la diversidad cultural de los estudiantes. Elaboramos un proyecto con objetivos similares a los del I+D y matriculé la tesis. Llevé a cabo el trabajo de campo en este escenario no solo por ser el único al que podía tener acceso trabajando como maestra, que también, sino además por haberlo considerado a priori un escenario valioso teniendo en cuenta los objetivos I+D.

- CASO 2

El segundo caso, una escuela pública situada en una localidad de Vizcaya, fue elegido por razones metodológicas. El I+D en el que se enmarca este trabajo tuvo un carácter colaborativo entre investigadores. En las reuniones compartimos el trabajo que íbamos realizando de manera que todas conocimos a través de informes las prácticas desarrolladas en los demás centros visitados. La escuela que ahora nos ocupa es un colegio en el que la doctora Beronika Azpillaga<sup>11</sup> había llevado a cabo un trabajo de investigación durante tres años, y en el cual se basó para redactar una de las prácticas que aparecen en el informe final de proyecto I+D.

Consideramos este centro especialmente interesante por lo particular que tenía al pertenecer a un Proyecto de Comunidades de Aprendizaje que no existe en la Comunidad de Madrid. En esta ocasión sí que consideramos este segundo escenario como un lugar idóneo para extraer conocimiento, dado que presentaba una serie de particularidades en sus relaciones escuela-comunidad que enriquecerían el trabajo de campo realizado hasta el momento, dado que en el CASO 1 no habíamos identificado prácticas que estuviesen dando respuesta a la diversidad cultural en ese ámbito. Además, el disfrutar ese año

---

<sup>11</sup> Dra. Beronika Azpillaga Larrea, profesora de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación del País Vasco, (departamento de psicología social y metodología de las ciencias del comportamiento).

de una licencia por estudios me permitía por primera vez observar prácticas en un centro educativo diferente al CASO 1.

Beatriz Calvo (1992) considera de un gran valor metodológico el estudio de casos múltiples para realizar estudios comparativos y llegar a generalizaciones a partir de lo particular. Como hemos indicado antes, no tratamos en este trabajo de buscar regularidades. Si bien se trata de un estudio de casos en el que se han visitado dos centros, no ha sido con el objetivo de comparar. En un primer momento lo consideramos interesante para observar las relaciones comunidad-escuela. Pero esta visita se realizó también con un propósito de entrenamiento metodológico. Tras una entrevista con la profesora Ma<sup>a</sup> Gracia-Cano<sup>12</sup>, pensamos que visitar otro centro podría ayudar a plantearme nuevas cuestiones sobre el trabajo realizado en mi colegio.

Finalmente, el segundo caso aportó mucho más de lo que esperábamos. Además de entrenamiento metodológico y enriquecimiento del trabajo de campo en lo que a las relaciones escuela comunidad se refiere, tuvimos oportunidad de identificar numerosas prácticas organizadas a nivel de centro que se ajustaban a lo que en este trabajo estábamos definiendo como prácticas educativas que reconocen la diversidad cultural del alumnado.

### 2.3. 3º FASE: LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN: GRUPO DE DISCUSIÓN, HISTORIA DE VIDA, OBSERVACIONES Y ENTREVISTAS.

#### 2.3.1. El grupo de trabajo

Durante el curso 2007-2008 organizamos una modalidad de formación considerada por el entonces CAP (ahora CTIF) Grupo de Trabajo (Anexo 1.1),

---

<sup>12</sup> María García-Cano Torrico, doctora en Antropología por la Universidad de Granada y profesora en la Facultad de Educación (departamento de Antropología y Trabajo Social), participante en el I+D.

que equivale a lo que en metodología cualitativa se ha denominado habitualmente *grupo de discusión*. Ese curso debía comenzar a recoger información para la tesis. Paralelamente colaboraba en el I+D definiendo el marco teórico, pero todas las componentes de ese proyecto debíamos colaborar en la identificación y descripción de buenas prácticas. Comenzaron las visitas a los centros. Yo sólo tenía la posibilidad de hacer trabajo de campo en mi colegio. En otras ocasiones había entrado a observar a compañeros y no lo hice demasiado bien. Una de ellas se sintió molesta porque consideraban que le estaba evaluando. Además ese curso empecé a ser jefa de estudios, por lo que se hacía más difícil la situación de entrar en el aula de otros a observar.

Por todo ello vimos en una modalidad de formación la posibilidad de hacer trabajo de campo en el propio centro. Al ser una fórmula tomada del centro de formación del profesorado, los participantes recibirían créditos, cosa que supuso otra ventaja.

Los objetivos propuestos fueron los siguientes:

- Revisar conceptos clave: Educación intercultural, Mejora de la Eficacia Escolar, buenas prácticas y logros educativos.
- Identificar y describir prácticas desarrolladas en centros educativos que se estimen como buenas y que se asocien con el logro de buenos resultados.
- Elaborar un documento final en el que se exponga un repertorio de buenas prácticas educativas junto a las conclusiones de todo el trabajo.

Desde el CAP los grupos de trabajo se definían como:

**Cuadro 15: Definición de los grupos de trabajo (CAP de Collado Villalba)**

*"Una de las modalidades de formación con mayor grado de autonomía, que se concreta en la elaboración de proyectos y/o materiales curriculares, la experimentación de los mismos y la innovación educativa o experimentación de propuestas educativas. Dado su elevado grado de autonomía, los grupos de trabajo no suelen requerir el apoyo externo de ponentes o expertos, que sólo se consideran en casos excepcionales y justificados. Están formados por profesores que desarrollan un proyecto, que consiste en la elaboración de materiales como consecuencia de un trabajo en equipo planificado".*

El trabajo colaborativo que se necesita de los profesores y el carácter innovador y experimental que se asocian a esta modalidad de formación fueron las características que hicieron que nos decantásemos por esta fórmula y no por otras (con ponentes externos, material y contenidos decididos a priori...) Se trata de una modalidad que se acerca bastante a lo que en metodología de investigación cualitativa se denomina *grupo de discusión*.

El grupo de discusión o *focus group* es considerado por algunos expertos en técnicas cualitativas como una variación grupal de la entrevista. Aunque Aguilar (1998) considera que el grupo de discusión se aproxima mucho más a un diálogo entre iguales dado que la dinámica pregunta-respuesta no existe. Con esta técnica de recogida de información se aspira a reproducir el discurso cotidiano de un grupo de individuos: sus creencias, expectativas, la proyección de sus deseos, resistencias, temores... para poder interpretar mejor el contexto del tópico investigado (Ortí, 1992, en Aguilar 2000) El grupo de discusión permite identificar las variantes discursivas que componen el discurso social, reproduciendo lo que sucede en la sociedad (macrosituación) a través de la reunión de un grupo de personas hablando sobre un tema (microsituación).

Nuestro grupo de trabajo llevó por título: *Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela*. Se enmarcó en el I+D en el que se incardina este

proyecto y se nutrió por tanto de los enfoques que manejamos: la educación intercultural y la Mejora de la Eficacia Escolar. Además contamos con la colaboración de la UNED para otras muchas cosas: el material utilizado (Guía Inter principalmente), cuestionarios para definir los términos y las orientaciones y consejos que los componentes del grupo de investigación nos fueron dando a lo largo de su desarrollo.

Las sesiones se llevaron a cabo en un clima distendido en el que predominó el diálogo entre iguales, un diálogo natural y espontáneo. El papel de la coordinadora en muchas ocasiones consistió en reconducir las discusiones hacia los objetivos planteados en el grupo, dado que la confianza y lo informal de la situación facilitaba que nos desviásemos de los temas tratados. También nos apoyamos mucho en los contenidos de la guía Inter para que la situación discursiva, aunque abierta, fuese ordenada (Gutierrez, 2008).

El grupo se centró en la identificación de prácticas que *funcionasen*, o que *hubiesen funcionado*. El debate en torno a cuestiones como porqué unas prácticas y no otras, como organizarlas, qué teorías sobre el aprendizaje subyacen a cada práctica... facilitó la generación de un discurso.

### 2.3.2. Entrevistas:

Dentro de este apartado diferenciamos la entrevista bibliográfica de las demás, por tratarse de una técnica particular que ha tenido una importancia relevante en este trabajo. En un segundo epígrafe hablamos del resto de entrevistas realizadas.

a) Entrevista biográfica: la historia de vida

Waller, (en Bolívar, 2001) ya en los años treinta, consideró que la cosa más importante que sucede en las escuelas es resultado de la interacción de personalidades. Hargreaves (1998, en Bolívar 2001: 63) afirmó: "*Los buenos profesores son seres emocionales o pasionales que conectan con sus alumnos y sienten su trabajo o sus clases con placer, creatividad, cambio o alegría*". A esto añade Hargreaves que las emociones y los afectos no contaminan el conocimiento de la enseñanza, sino que son algo esencial en su comprensión. Considera que el cambio educativo necesita penetrar en el corazón de la enseñanza, en aquello que mueve a los profesores a hacerlo mejor.

*"Buena enseñanza no es sólo asunto de ser eficiente, desarrollar competencias, maestría en las técnicas y poseer el cuerpo correcto de conocimientos. La buena enseñanza suele implicar un trabajo afectivo, que infunde placer, pasión, creatividad, cambio, deleite"*

*Hargreaves (1998, en Bolívar 2001: 64)*

En este estudio de casos, que se propone como finalidad última la mejora de la escuela, nos hemos acercado a la personalidad y la práctica docente de un profesor que armoniza con el enfoque intercultural, y hemos analizado los factores que le han llevado a ser el maestro que es.

Este trabajo de investigación tiene como objetivo la descripción de prácticas escolares. Una historia de vida puede ser considerada una práctica, tal como lo define Ferratoti (1983, citado en Bolívar, 2001), quien entiende que en un relato biográfico individual se está revelando una práctica humana, donde se reflejan una serie de relaciones estructurales y sociales que no son generalizables, pero que constituyen una síntesis vertical la historia social.

Bolivar (2001:19) considera que las historias de vida conceptualizan el conocimiento de los profesores. Sitúa la historia de vida dentro del método de investigación denominado *biográfica-narrativa*. Este autor define la narrativa como *un tipo especial de discurso consistente en una narración donde una experiencia humana vivida es expresada en un relato*. Nos permite acceder a una información de primer orden para conocer de modo más profundo el proceso educativo y cómo los profesores viven su trabajo, lo que piensan, sienten o hacen (el significado subjetivo que le otorgan). Las experiencias personales y docentes constituyen lo que los profesores son, y condicionan la propia práctica docente.

La historia de vida es definida como:

*"Un camino sociológico, en el cual se interpreta uno o varios relatos de vida, para interpretar aspectos globales de la vida social, tales como movilidad social, inmigración, estructura de empleos, etc. Este método requiere de una doble hermenéutica, donde el entrevistado interpreta su vida, y el investigador interpreta esa interpretación"*

(Valdez, publicación sin fecha<sup>13</sup>)

Estos autores nos explican que en la historia de vida importa la trayectoria profesional: formación inicial, proceso de socialización y construcción de identidad profesional. Estas narrativas, que dan sentido a trayectorias personales y profesionales, están salpicadas de elementos auto-evaluativos.

Dentro de este estudio de casos, hemos realizado una entrevista biográfica en profundidad a uno de los profesores del colegio en el que trabajo y hemos elaboramos su Historia de Vida (anexo 2.2). Esta decisión se tomó tras conocer los resultados obtenidos con el método Delphi en torno a la definición de los

---

<sup>13</sup> Hemos escrito varios e-mails al autor solicitando ayuda para citar correctamente su trabajo, pero no hemos obtenido respuesta.

conceptos de logros y buenas prácticas. Dichos resultados me recordaban a la práctica diaria de un maestro que siempre había llamado mi atención por lo particular de su quehacer como docente. Decidimos hacer la historia de vida para comprender mejor cómo era ese maestro y cómo había llegado a ser así. De nuevo, el que fuese un maestro de mi colegio facilitó las cosas, ya que realizamos este trabajo durante sus horas de obligada permanencia en el centro.

La historia de vida puede ser un relato oral o puede hacerse a modo de auto-informe. También se pueden combinar ambas opciones, como fue nuestro caso. Llevamos a cabo tres entrevistas en profundidad. En ellas contamos con un guión muy estructurado, de 135 preguntas (anexo 2.1), disponible en la plataforma educativa de la UNED *Innova*<sup>14</sup>, que sirvió como punto de partida. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas de manera literal casi en su totalidad. La segunda de ellas se perdió por un problema técnico, por lo que, tras una pequeña negociación, convenimos que el entrevistado narrara por escrito aquello que había contado en la entrevista.

Realizamos la historia de vida según lo que Bolívar (2001) define como modelo dialógico en el que se trata de hacer explícito el saber mediante una tarea conjunta. Narrador y entrevistado han de interactuar para que se posibiliten situaciones de comunicación y confrontación. Fue tarea de ambos construir el relato. Por ello, el primer borrador del relato fue modificado por ambas partes en numerosas ocasiones. Otras personas también leyeron este borrador y solicitaron información que les parecía relevante. Las últimas informaciones y modificaciones se realizaron a través de e-mails.

---

<sup>14</sup> <http://www.innova.uned.es/> Elaborado por M<sup>a</sup> García-Cano y Teresa Pozo.

Esta historia de vida no pretende ser generalizable sino aportarnos mayor comprensión de un caso singular. Le hemos otorgado una función complementaria e ilustrativa, lo cual no quiere decir que sea marginal para la obtención de datos y su análisis. Vemos en la historia de vida elementos que impulsan mejoras y cambios generales de la escuela, tal como nos proponemos desde el enfoque intercultural y desde este trabajo de investigación.

Queremos terminar este apartado con lo que Bolívar (2001) denomina el problema de la verdad: la forma en que el protagonista interpreta lo sucedido. Antonio<sup>15</sup>, considera que en el relato final hablo de un maestro que *me invento un poco*, y según él, el Antonio *real* queda por debajo del que allí aparece descrito. Así lo manifestó en uno de los e-mails tras leer el relato:

*"(...) Me parece excelente, de verdad. Por mi parte ninguna pega. Bueno, sólo una: te pasas de elogios hacia mí. Cuando lo leo me creo que estás hablando de un buen maestro, y cuando me miro y me comparo con el personaje que "inventas un poco", el Antonio real queda un poco por debajo (...) Gracias por tratarme como si fuera un maestro "especial".*

*(Fragmento de un e-mail del protagonista)*

Consideramos que el relato final es fruto del trabajo conjunto, al que corresponde una doble autoría. No escondemos la preocupación que produce el hecho de que el protagonista tenga esta sensación, pero también consideramos que la modestia que ha manifestado en otras ocasiones desarrollando su trabajo puede ser lo que, en parte, hace que se vea *un poco por debajo* del maestro descrito en la narración.

No obstante, no descartamos que, por el carácter positivo y algo soñador de la persona que redacta esta tesis, se haya idealizado en algunos momentos al maestro y a su práctica. Pero por otra parte hay que decir que si ha resultado

---

<sup>15</sup> El protagonista nos ha dado permiso para utilizar su nombre.

una historia novelada atractiva e interesante, con un protagonista que se admira a sí mismo cuando se ve desde fuera, quizás también sea por el contenido de la historia en sí y porque él nunca se había visto desde esa perspectiva.

#### b) Otras entrevistas

Walker (1985) considera que la entrevista es una técnica de investigación que se sustenta en la idea de que las personas pueden reflexionar sobre sus propias acciones, ofrecer explicaciones reflexivas y contrastarlas con su propia experiencia. La entrevista, como herramienta, puede inducir a hacer lo expuesto anteriormente. Las entrevistas realizadas (además de la entrevista bibliográfica) han sido de las que Walter ha denominado entrevistas "cara a cara". Todas ellas han sido grabadas y transcritas para tener una reproducción completa y fiel de lo tratado.

Fueron entrevistas semi-estructuradas. En ellas participaron (por orden de realización):

- dos profesoras
- una voluntaria
- la jefa de estudios
- una madre
- la directora del centro
- dos alumnos de tercero
- un grupo de seis alumnos de 6º

Tratamos en todo momento de adaptar la técnica a la naturaleza de la situación, ya que realizamos las entrevistas en horario escolar, en ocasiones

con cita previa, en otras sin demasiada planificación, con interrupciones y algunos problemas de espacio.

Estas entrevistas nos permitieron:

- Aclarar situaciones observadas en el aula, que no llegaba a entender, en ocasiones por el idioma<sup>16</sup>.
- Relacionar las acciones observadas con las teorías que la sustentan.
- Obtener información sobre los proyectos desarrollados en el centro: origen, evolución, resistencias, logros...
- Obtener información de diferentes agentes: alumnos, profesores, voluntarias, madres y directivas

### 2.3.3. Las observaciones:

#### a) La observación participante incidental

Woods (1989) considera la observación como el instrumento más importante en etnografía. La idea de participar permite penetrar en las experiencias de los otros. Al participar se está actuando sobre el medio, pero al mismo tiempo se está recibiendo la acción del medio. Walker (1989) considera la observación participante un rol más que un método: uno puede observar, entrevistar, conversar, consultar documentos o *pegar la oreja*.

Durante todo el tiempo que he realizado este trabajo de investigación, mi manera de estar en el colegio donde trabajo se ha ido acercando cada vez más al rol de observadora. De manera incidental al principio, pero más intencionada en los últimos años me he ido encontrando con situaciones, discursos,

---

<sup>16</sup> Se trata de una escuela pública del País Vasco en la que se imparte la “modalidad D” que supone que la lengua vehicular en todas las áreas excepto en lengua castellana sea el euskera.

argumentos... que se relacionaba con el trabajo desarrollado en el I+D. No ha habido rigor metodológico para registrar esta observación, pero esta situación ha influido en el desarrollo de mi trabajo, por lo que he decidido considerarlo observación participante incidental.

Mi participación podríamos considerarla completa, ya que he desarrollado los trabajos propios de maestra y jefa de estudios al mismo tiempo que colaboraba en el proyecto I+D. He sido una participante-observadora más que una observadora-participante. Podíamos considerar esta observación como lo que el grupo LACE ( 1999: 19 y 20) ha definido por *enfoque inclusivo*, caracterizado por un observador que mantiene algún tipo de relación con los sujetos que observa y por unas categorías de observación no definidas a priori sino delimitadas a lo largo del proceso de investigación. La única premisa definida a priori fue buscar prácticas que encajaran con el enfoque intercultural reconociendo la diversidad cultural de los estudiantes.

Considera Woods (1989) que cierto distanciamiento es imprescindible, para que el investigador no se involucre hasta tal punto, que la defensa de los valores del grupo prevalezca por encima de sus estudio real. No he contado en mi centro de trabajo con ese distanciamiento deseable hasta el último año, en el que disfruté de una licencia por estudios para redactar el informe final de la tesis. Considero que algunos debates y discusiones en torno a decisiones a tomar en este trabajo de tesis se han visto influenciados por mi rol como maestra en activo. En ocasiones, la defensa de la labor docente, el esfuerzo que considero que supone o la sensación de no ser una labor suficientemente valorada, han sido un obstáculo al razonamiento.

#### a) La observación etnográfica

El año de licencia por estudios y la visita a una segunda escuela nos permitió llevar a cabo una observación no participante e intensiva durante una semana (cinco días lectivos). Intenté observar siendo ajena a lo que ocurría en las aulas y en el centro (técnica de "la mosca en la pared", Woods, 1989). No quería llamar la atención dentro de las aulas, en primer lugar para observar lo corriente, lo que solía ocurrir en una semana cualquiera. También pensé que de esta manera sería capaz de recoger más información y darme cuenta de más cosas que si colaboraba con profesores y alumnos en el desarrollo de las sesiones. Por último, quise hacerlo así por curiosidad, ya que nunca había observado un centro del que no formo parte.

Lo conseguí parcialmente, ya que en algunos momentos los alumnos o los profesores me animaron a participar, y en otros fui yo quien, por costumbre, intervine en ciertas situaciones. Pero la mayoría del tiempo pude dedicarme a observar, escribir lo que allí ocurría y tomar muchas fotos. Fue una semana de recogida de información intensiva y muy fructífera.

Señalamos la complementariedad que poseen entrevista y observación. Con las entrevistas pudimos acceder a lo que quienes nos informan piensan y creen. La observación nos permitió presenciar las acciones de los profesores tal como ocurren en su propio contexto de actuación. Utilizar las dos técnicas nos ha permitido indagar en las relaciones que existen entre ambas informaciones.

#### 2.4. 4ª FASE: LA REDACCIÓN DE LOS INFORMES

Los productos que se esperaban obtener del proyecto I+D pretendían ser una respuesta a las necesidades teóricas y prácticas que demandan la escuela y el profesorado en cuestiones de atención a la diversidad cultural.

El primer producto del trabajo de campo realizado fueron tres informes descriptivos, en forma de narración o relato, que incluimos como anexos. Elbaz (1990, en Bolívar 2001) afirma que el relato constituye la materia misma de la enseñanza, el paisaje en el que vivimos como docentes e investigadores y dentro del cual el trabajo de los maestros adquiere sentido.

El primer informe lleva por título: *El grupo de trabajo como una buena práctica educativa* (anexo 1.1) En este documento se describe pormenorizadamente cómo se llevó a cabo este grupo de trabajo y se relaciona con los resultados obtenidos en el Delphi en torno a los conceptos eje: buenas prácticas y logros escolares. Se incluyen además las principales ideas del discurso elaborado por el grupo. También se analiza el grupo como modalidad de formación teniendo en cuenta el enfoque intercultural.

El segundo documento se titula: *Las escuelas de Antonio, un maestro en el arte de enseñar* (anexo 2.2). Se trata de un relato con tintes novelados, fruto de la manera del expresarse del protagonista. La narración producto de estas entrevistas tiene un lado personal, reflejo de la historia particular de este maestro, en el que además aparecen otras vidas o personas. También tiene un lado social e histórico, consecuencia del contexto en el que han vivido. Pero principalmente es una narración de su relación con la escuela, como estudiante y como profesional, donde lo personal y lo social ayudan a hacer el relato más comprensible.

Hemos optado por un modelo procesual en la primera parte, en la que llevamos a cabo un análisis holístico en el que se exponen hechos y anécdotas siguiendo un recorrido cronológico. En la segunda parte, hemos analizado el discurso de este maestro teniendo en cuenta los criterios del cuestionario Delphi para definir buenas prácticas e identificar logros educativos.

El tercer informe se titula *Visita a una comunidad de aprendizaje* (anexo 3). En él se intercalan los contenidos de observaciones y entrevistas para hablar en primer lugar del proyecto de comunidades de aprendizaje. En una segunda parte hablamos del trabajo dentro del aula prestando especial atención a los grupos interactivos. Por último dedicamos un apartado a la atención a la diversidad y otras reflexiones importantes aportadas por miembros de la comunidad.

## 2.5. 5ª FASE: EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS

La fase de análisis comenzó con una pequeña complicación. Los informes a los que aludimos en el apartado anterior pretendían constituir la descripción de las prácticas, pero en ellos se intercalaban descripciones, interpretaciones y opiniones personales fruto de la espontaneidad y cierta falta de rigor con que fueron elaborados. Por ello un paso previo, necesario para comenzar el análisis, fue la tarea de discriminar lo que era descripción de las prácticas del resto de contenido. A pesar del esfuerzo realizado, ha habido algunas partes de la descripción en las que nos ha resultado muy difícil hacer tal diferenciación.

Una vez realizado este paso previo, comenzamos el proceso de análisis, el cual pasó por tres momentos:

- Relaciones entre los informes y el consenso obtenido con el método Delphi

En el primer análisis establecimos relaciones entre los informes y el consenso obtenido con el cuestionario Delphi en torno a los conceptos eje de la tesis: buenas prácticas y logros educativos. Para ello codificamos cada una de las líneas básicas que se obtuvieron para definir logros y buenas prácticas en los centros escolares. Identificamos nexos entre dichas líneas básicas y los

contenidos de las descripciones de las prácticas. Esto nos llevó a consultar los informes originales en los que se presentaban las prácticas y en algunos momentos los documentos iniciales de trabajo de campo en los que nos basamos para elaborar dichos informes. Como resultado de este primer análisis obtuvimos unas tablas en las que se refleja el número de coincidencias encontradas en la descripción de las prácticas con cada ítem del cuestionario Delphi.

En cada una de las tablas aparece:

- en la primera columna el código utilizado
- en la segunda columna, cada uno de los epígrafes literales obtenidos con el método DELPHI
- en la tercera columna, el número de coincidencias encontradas en los informes
- en la cuarta columna, el puesto que ocupa cada epígrafe dentro de su grupo.

Estas fueron las tablas resultantes:

➤ ANÁLISIS DEL GRUPO DE TRABAJO

- ✓ RELACIONES ENCONTRADAS EN LA DESCRIPCIÓN DEL GRUPO DE TRABAJO CON LA DEFINICIÓN DE LOGROS ESCOLARES REALIZADA A TRAVÉS DEL MÉTODO DELPHI (Tabla 12)

L1	Hacen referencia a la consecución de metas u objetivos planificados previamente, aunque también cabría admitir otros que se consiguen sin que exista de antemano un objetivo definido	4	2º
L2	Deben ser definidos por toda la comunidad educativa, aunque cabe matizar que esta postura es mayoritariamente defendida por el grupo de los "teóricos" y no tanto por los profesores	2	
L3	Deben referirse al centro, al profesorado, al alumnado y a la familia	1	
L4	Hacen referencia tanto a procesos como a productos	3	3º
L5	Los logros educativos deben reflejar un equilibrio entre lo académico, lo procedimental y lo socio-afectivo	4	2º
L6	Es necesario enfocar los logros educativos hacia la adquisición de		

	valores como el respeto, la convivencia o el compromiso		
L7	Un logro educativo es el desarrollo de la actitud autónoma y crítica en el alumnado		
L8	Un logro educativo de la escuela es el desarrollo de relaciones sociales entre los alumnos		
L9	Llevar a cabo prácticas innovadoras constituye un logro educativo	1	
L10	La detección de problemas sociales de la familia y no sólo relacionados con el aprendizaje del alumno es un logro educativo	4	2°
L11	Para alcanzar logros educativos sería necesaria la redefinición de la normativa vigente	5	1°

L12	Los aspectos que se deberían trabajar para alcanzar logros educativos son los siguientes:		
L12.1	La autonomía de los centros	3	
L12.2	La reconceptualización de los centros: abiertos, diversos, inclusivos, integradores y respetuosos	1	
L12.3	Las estrategias para fomentar la participación del alumnado en clase		
L12.4	La implicación del alumnado en su aprendizaje	1	
L12.5	El fomento de la formación continua y el reciclaje del profesorado	5	1°
L12.6	La mejora de la formación inicial del profesorado	1	
L12.7	Puesta en práctica de estrategias docentes y didácticas alternativas y significativas	3	
L12.8	Desarrollar un modelo de trabajo basado en el grupo, en la cooperación y la asamblea. El desarrollo de prácticas colaborativas en el aula		
L12.9	Mejorar los recursos humanos (mayor presencia de profesores especialistas, profesores para cubrir bajas y vacantes, etc.).		
L12.10	La utilización de nuevos recursos didácticos		
L12.11	Establecer estrategias de mediación	3	
L12.12	Tomar decisiones educativas a partir de las recomendaciones realizadas desde estudios y otras experiencias	3	

L13	Principios educativos		
L13.1	Atención individualizada		
L13.2	Reconocimiento de la educación no formal		
L13.3	Reconocimiento de la diversidad (cultural, social, lingüística)		
L13.4	Evaluación basada en la equidad		
L13.5	Participación del profesorado y de los centros educativos en procesos de autoevaluación.	2	2°

L13.6	Aseguramiento de la calidad.	1	3°
L13.7	Flexibilidad y apertura de los programas curriculares	4	1°
L13.8	Garantizar el carácter laico de la educación		
L13.9	Avanzar desde los presupuestos del aprendizaje constructivista (significatividad de los contenidos, recursos, objetivos, pertinentes y realistas)	1	3°

✓ RELACIONES ENCONTRADAS EN LA DESCRIPCIÓN DEL GRUPO DE TRABAJO CON LA IDENTIFICACIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS REALIZADA A TRAVÉS DEL MÉTODO DELPHI (Tabla 13)

P1	Factores que las constituyen:		
P1.1	Las prácticas educativas deben tener como referencia prioritaria las cuestiones sociales, personales, ideologías y valores considerados como centros de interés a partir del cual articular la enseñanza-aprendizaje.	1	2°
P1.2	Es diseñada teniendo en cuenta las necesidades del contexto y del alumnado destinatario.	2	1°
P1.3	La equidad, la igualdad, la tolerancia, la justicia social y el respeto son requisitos básicos para el desarrollo de buenas prácticas.	1	2°
P1.4	Genera resultados positivos en el alumnado.	1	2°
P1.5	Merece la pena el esfuerzo en función del proceso y de los resultados.		
P1.6	Es un referente para otras "buenas prácticas".		

P2	Factores que las facilitan		
P2.1	Profesorado comprometido, autónomo, motivado por el desarrollo profesional, con empatía, optimismo y con capacidad para comprometerse y asumir responsabilidades	1	3°
P2.2	Una dirección de centro estable, con capacidad de coordinar, innovar, consensuar, delegar, dinamizar y ejercer liderazgo.		
P2.3	La participación del centro en proyectos de Innovación y mejora.	2	2°
P2.4	La participación de la familia en la vida del centro (toma de decisiones, participación en las aulas, corresponsabilidad en el proyecto educativo...).		
P2.5	La coordinación entre profesores de un mismo centro (por área, por nivel, por grupo...)	3	1°

P3	Factores que preocupan y dificultan el desarrollo de buenas prácticas		
----	---	--	--

P3.1	La desconfianza y la competitividad en la carrera docente		
P3.2	La tendencia a homogeneizar: "todos tienen que hacer lo mismo y en el mismo tiempo"		
P3.3	Una ratio profesor/alumno elevada		
P3.4	La desconexión entre lo que se enseña en la escuela y lo que ocurre fuera	1	2°
P3.5	El enfoque de la diversidad como problema o déficit	4	1°

### ➤ ANÁLISIS DE LA HISTORIA DE VIDA

- ✓ RELACIONES ENCONTRADAS EN LA HISTORIA DE VIDA CON LA DEFINICIÓN DE LOGROS ESCOLARES REALIZADA A TRAVÉS DEL MÉTODO DELPHI (Tabla 14)

L1	Hacen referencia a la consecución de metas u objetivos planificados previamente, aunque también cabría admitir otros que se consiguen sin que exista de antemano un objetivo definido		
L2	Deben ser definidos por toda la comunidad educativa, aunque cabe matizar que esta postura es mayoritariamente defendida por el grupo de los "teóricos" y no tanto por los profesores	7	3°
L3	Deben referirse al centro, al profesorado, al alumnado y a la familia	4	
L4	Hacen referencia tanto a procesos como a productos	1	
L5	Los logros educativos deben reflejar un equilibrio entre lo académico, lo procedimental y lo socio-afectivo	14	1°
L6	Es necesario enfocar los logros educativos hacia la adquisición de valores como el respeto, la convivencia o el compromiso	9	
L7	Un logro educativo es el desarrollo de la actitud autónoma y crítica en el alumnado	13	3°
L8	Un logro educativo de la escuela es el desarrollo de relaciones sociales entre los alumnos		
L9	Llevar a cabo prácticas innovadoras constituye un logro educativo		
L10	La detección de problemas sociales de la familia y no sólo relacionados con el aprendizaje del alumno es un logro educativo	2	
L11	Para alcanzar logros educativos sería necesaria la redefinición de la normativa vigente		
L12	Los aspectos que se deberían trabajar para alcanzar logros educativos son los siguientes:		
L12.1	La autonomía de los centros	4	

L12.2	La reconceptualización de los centros: abiertos, diversos, inclusivos, integradores y respetuosos	5	3°
L12.3	Las estrategias para fomentar la participación del alumnado en clase	6	2°
L12.4	La implicación del alumnado en su aprendizaje	7	1°
L12.5	El fomento de la formación continua y el reciclaje del profesorado	4	
L12.6	La mejora de la formación inicial del profesorado	1	
L12.7	Puesta en práctica de estrategias docentes y didácticas alternativas y significativas	5	3°
L12.8	Desarrollar un modelo de trabajo basado en el grupo, en la cooperación y la asamblea. El desarrollo de prácticas colaborativas en el aula	6	2°
L12.9	Mejorar los recursos humanos (mayor presencia de profesores especialistas, profesores para cubrir bajas y vacantes, etc.).	1	
L12.10	La utilización de nuevos recursos didácticos	6	2°
L12.11	Establecer estrategias de mediación	1	
L12.12	Tomar decisiones educativas a partir de las recomendaciones realizadas desde estudios y otras experiencias	2	

L13	Principios educativos		
L13.1	Atención individualizada	10	1°
L13.2	Reconocimiento de la educación no formal	1	
L13.3	Reconocimiento de la diversidad (cultural, social, lingüística)	8	2°
L13.4	Evaluación basada en la equidad		
L13.5	Participación del profesorado y de los centros educativos en procesos de autoevaluación.		
L13.6	Aseguramiento de la calidad.	1	
L13.7	Flexibilidad y apertura de los programas curriculares	5	3°
L13.8	Garantizar el carácter laico de la educación		
L13.9	Avanzar desde los presupuestos del aprendizaje constructivista (significatividad de los contenidos, recursos, objetivos, pertinentes y realistas)	10	1°

✓ RELACIONES ENCONTRADAS EN LA HISTORIA DE VIDA CON LA IDENTIFICACIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS REALIZADA A TRAVÉS DEL MÉTODO DELPHI (Tabla 15)

P1	Factores que las constituyen:		
P1.1	Las prácticas educativas deben tener como referencia prioritaria las cuestiones sociales, personales, ideologías y valores considerados como centros de interés a partir del cual articular la enseñanza-	6	1°

	aprendizaje.		
P1.2	Es diseñada teniendo en cuenta las necesidades del contexto y del alumnado destinatario.	4	3°
P1.3	La equidad, la igualdad, la tolerancia, la justicia social y el respeto son requisitos básicos para el desarrollo de buenas prácticas.	3	
P1.4	Genera resultados positivos en el alumnado.	5	2°
P1.5	Merece la pena el esfuerzo en función del proceso y de los resultados.		
P1.6	Es un referente para otras "buenas prácticas".		
P2	Factores que las facilitan		
P2.1	Profesorado comprometido, autónomo, motivado por el desarrollo profesional, con empatía, optimismo y con capacidad para comprometerse y asumir responsabilidades	3	3°
P2.2	Una dirección de centro estable, con capacidad de coordinar, innovar, consensuar, delegar, dinamizar y ejercer liderazgo.	3	3°
P2.3	La participación del centro en proyectos de Innovación y mejora.		
P2.4	La participación de la familia en la vida del centro (toma de decisiones, participación en las aulas, corresponsabilidad en el proyecto educativo...).	8	1°
P2.5	La coordinación entre profesores de un mismo centro (por área, por nivel, por grupo...)	7	2°
P3	Factores que preocupan y dificultan el desarrollo de buenas prácticas		
P3.1	La desconfianza y la competitividad en la carrera docente	3	3°
P3.2	La tendencia a homogeneizar: "todos tienen que hacer lo mismo y en el mismo tiempo"	6	1°
P3.3	Una ratio profesor/alumno elevada	2	
P3.4	La desconexión entre lo que se enseña en la escuela y lo que ocurre fuera	5	2°
P3.5	El enfoque de la diversidad como problema o déficit	3	3°

## ➤ ANÁLISIS DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

- ✓ RELACIONES ENCONTRADAS EN LA DESCRIPCIÓN DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE CON LA DEFINICIÓN DE LOGROS ESCOLARES REALIZADA A TRAVÉS DEL MÉTODO DELPHI (Tabla 16)

L1	Hacen referencia a la consecución de metas u objetivos planificados previamente, aunque también cabría admitir otros que se consiguen sin que exista de antemano un objetivo definido	2	
----	---	---	--

L2	Deben ser definidos por toda la comunidad educativa, aunque cabe matizar que esta postura es mayoritariamente defendida por el grupo de los "teóricos" y no tanto por los profesores	5	2º
L3	Deben referirse al centro, al profesorado, al alumnado y a la familia	2	
L4	Hacen referencia tanto a procesos como a productos		
L5	Los logros educativos deben reflejar un equilibrio entre lo académico, lo procedimental y lo socio-afectivo	4	3º
L6	Es necesario enfocar los logros educativos hacia la adquisición de valores como el respeto, la convivencia o el compromiso		
L7	Un logro educativo es el desarrollo de la actitud autónoma y crítica en el alumnado	9	1º
L8	Un logro educativo de la escuela es el desarrollo de relaciones sociales entre los alumnos	2	
L9	Llevar a cabo prácticas innovadoras constituye un logro educativo		
L10	La detección de problemas sociales de la familia y no sólo relacionados con el aprendizaje del alumno es un logro educativo		
L11	Para alcanzar logros educativos sería necesaria la redefinición de la normativa vigente		

L12	Los aspectos que se deberían trabajar para alcanzar logros educativos son los siguientes:		
L12.1	La autonomía de los centros		
L12.2	La reconceptualización de los centros: abiertos, diversos, inclusivos, integradores y respetuosos	5	4º
L12.3	Las estrategias para fomentar la participación del alumnado en clase	7	3º
L12.4	La implicación del alumnado en su aprendizaje	14	1º
L12.5	El fomento de la formación continua y el reciclaje del profesorado	9	2º
L12.6	La mejora de la formación inicial del profesorado		
L12.7	Puesta en práctica de estrategias docentes y didácticas alternativas y significativas	9	2º
L12.8	Desarrollar un modelo de trabajo basado en el grupo, en la cooperación y la asamblea. El desarrollo de prácticas colaborativas en el aula	3	
L12.9	Mejorar los recursos humanos (mayor presencia de profesores especialistas, profesores para cubrir bajas y vacantes, etc.).	5	4º
L12.10	La utilización de nuevos recursos didácticos	5	4º
L12.11	Establecer estrategias de mediación		
L12.12	Tomar decisiones educativas a partir de las recomendaciones realizadas desde estudios y otras experiencias	2	

L13	Principios educativos		
L13.1	Atención individualizada	2	
L13.2	Reconocimiento de la educación no formal	1	
L13.3	Reconocimiento de la diversidad (cultural, social, lingüística)	10	1°
L13.4	Evaluación basada en la equidad		
L13.5	Participación del profesorado y de los centros educativos en procesos de autoevaluación.		
L13.6	Aseguramiento de la calidad.		
L13.7	Flexibilidad y apertura de los programas curriculares	1	
L13.8	Garantizar el carácter laico de la educación	6	2°
L13.9	Avanzar desde los presupuestos del aprendizaje constructivista (significatividad de los contenidos, recursos, objetivos, pertinentes y realistas)		

- ✓ RELACIONES ENCONTRADAS EN LA DESCRIPCIÓN DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE CON LA IDENTIFICACIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS REALIZADA A TRAVÉS DEL MÉTODO DELPHI (Tabla 17)

P1	Factores que las constituyen:		
P1.1	Las prácticas educativas deben tener como referencia prioritaria las cuestiones sociales, personales, ideologías y valores considerados como centros de interés a partir del cual articular la enseñanza-aprendizaje.	2	
P1.2	Es diseñada teniendo en cuenta las necesidades del contexto y del alumnado destinatario.	1	
P1.3	La equidad, la igualdad, la tolerancia, la justicia social y el respeto son requisitos básicos para el desarrollo de buenas prácticas.	1	
P1.4	Genera resultados positivos en el alumnado.	8	1°
P1.5	Merece la pena el esfuerzo en función del proceso y de los resultados.	1	
P1.6	Es un referente para otras "buenas prácticas".	1	
P2	Factores que las facilitan		
P2.1	Profesorado comprometido, autónomo, motivado por el desarrollo profesional, con empatía, optimismo y con capacidad para comprometerse y asumir responsabilidades	4	
P2.2	Una dirección de centro estable, con capacidad de coordinar, innovar, consensuar, delegar, dinamizar y ejercer liderazgo.	2	
P2.3	La participación del centro en proyectos de Innovación y mejora.	7	2°
P2.4	La participación de la familia en la vida del centro (toma de decisiones, participación en las aulas, corresponsabilidad en el	17	1°

	proyecto educativo...).		
P2.5	La coordinación entre profesores de un mismo centro (por área, por nivel, por grupo...)	2	
P3	Factores que preocupan y dificultan el desarrollo de buenas prácticas		
P3.1	La desconfianza y la competitividad en la carrera docente	1	
P3.2	La tendencia a homogeneizar: "todos tienen que hacer lo mismo y en el mismo tiempo"		
P3.3	Una ratio profesor/alumno elevada	1	
P3.4	La desconexión entre lo que se enseña en la escuela y lo que ocurre fuera	8	1º
P3.5	El enfoque de la diversidad como problema o déficit		

- Relaciones entre los informes y el enfoque intercultural

Si bien el primer momento de análisis nos ayudó a identificar una serie de "ideas" relevantes, la consideramos insuficiente por no tener en cuenta algunas aportaciones del enfoque intercultural que estimamos fundamentales. Por ello recurrimos a algunos apartados del marco teórico relacionados con el enfoque intercultural, para que este análisis fuera completo, como son: los principios de la educación intercultural, sus objetivos y las aportaciones que desde este movimiento se ha hecho a los conceptos de logros educativos y buenas prácticas escolares (que no aparecen en el consenso obtenido mediante el cuestionario Delphi) El resultado fueron una serie de enunciados más amplia que las categorías del Delphi, que presentamos más adelante. Llegados a este punto, obtuvimos un análisis más completo pero poco organizado. Cada una de las prácticas, para ser analizada, era descompuesta en numerosos apartados que necesitaban de una reagrupación para su mejor comprensión.

- Organización de los apartados

Un último paso para el análisis ha sido la organización de todas los enunciados obtenidos en tres bloques:

- Enunciados relacionados con la diversidad cultural y la pedagogía intercultural
- Enunciados relacionados con los logros educativos y la educación intercultural
- Enunciados relacionados con el concepto de buenas prácticas y la educación intercultural

Presentamos a continuación los enunciados resultantes con los que se finalizó el análisis:

**Cuadro 16: Enunciados relacionados con la diversidad cultural y el enfoque intercultural**

ENUNCIADOS RELACIONADOS CON LA DIVERSIDAD CULTURAL Y EL ENFOQUE INTERCULTURAL	
-	No hablamos de culturas diferentes sino de diversidad cultural, como concepto dinámico que implica a todos los grupos y a todas las personas.
-	La diversidad cultural es un hecho, es "la norma", y desde el sistema educativo obligatorio y sostenido con fondos públicos ha de ser aceptada y valorada.
-	Dado que la educación es obligatoria en ciertas etapas, las escuelas sostenidas con fondos públicos han de proponerse obligatoriamente dar una respuesta adecuada a todos los alumnos, para que encuentren en la escuela un lugar idóneo donde desarrollar al máximo su potencial, persiguiendo así el principio de equidad que debe regir el sistema educativo de toda sociedad democrática.
-	La escuela ha de tener en cuenta lo cultural, porque las características culturales juegan un papel importante en cuanto al éxito de los alumnos en la consecución de logros educativos.
-	Cuando hablamos de atención a la diversidad no nos referimos ni a minorías étnicas ni a discapacitados, sino a la totalidad del alumnado. Pero eso no quiere decir que sean ignoradas las situaciones de exclusión sistemática que viven algunas personas y grupos en nuestra sociedad.
-	Entendemos el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de intercambio y construcción culturales.
-	La competencia intercultural, a desarrollar en profesores y alumnos, es necesaria para crear un adecuado clima de aula en el que todo el mundo se sienta valorado y capaz de aportar algo.
-	Es necesario, ante las altas tasas de fracaso escolar, replantearnos la escuela.
-	La escuela puede ser un agente de transformación social y desde el enfoque intercultural podemos contribuir a ello a través de la formación de cada uno de los profesionales y agentes educativos.

### **Cuadro 17: Enunciados relacionados con logros educativos y enfoque intercultural**

ENUNCIADOS RELACIONADOS CON LOS LOGROS EDUCATIVOS Y EL ENFOQUE INTERCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"><li>- Cuando hablamos de logros educativos nos referimos aquellos que han de alcanzar los alumnos y a aquellos que ha de alcanzar la escuela como institución social.</li><li>- Los logros educativos han de contribuir al desarrollo integral de la persona a través del desarrollo de competencias que tengan en cuenta tanto los procesos como los productos.</li><li>- Las características culturales juegan un papel importante en cuanto a la consecución de logros educativos de los alumnos en la escuela.</li><li>- En este momento los logros educativos de los alumnos se ven fuertemente influenciados por su competencia comunicativa y el nivel de estudios de los padres, circunstancias en gran medida ajenas al propio alumno, lo cual constituye una situación injusta.</li><li>- La igualdad de oportunidades en cuanto al éxito en la escuela de todos los alumnos no quiere decir que todos tengan que llegar a los mismos resultados.</li><li>- La competencia intercultural del profesor, que supone la toma de conciencia de las teorías y conceptos socio-educativos manejados, así como la explicitación de las ideas a cerca de la diversidad, influye en el rendimiento de los alumnos.</li><li>- Mantenemos una visión humanista de los logros educativos que guarda un equilibrio entre lo académico, lo procedimental y lo socio-afectivo. Destacamos algunos logros de carácter socio-afectivo a alcanzar con los alumnos, por ser más frecuentemente olvidados tanto por la administración como por los profesores:<ul style="list-style-type: none"><li>o La adquisición de valores como el respeto, la convivencia o el compromiso.</li><li>o El desarrollo de la actitud autónoma y crítica.</li><li>o El desarrollo de relaciones sociales.</li></ul></li><li>- Las familias han de participar en el establecimiento de logros educativos.</li><li>- Para alcanzar ciertos logros educativos se hace necesario:<ul style="list-style-type: none"><li>o la redefinición de la normativa vigente.</li><li>o que los centros utilicen su autonomía en mayor medida.</li><li>o que los alumnos participen y se impliquen de manera activa en el proceso de enseñanza aprendizaje.</li><li>o el desarrollo de modelos de trabajo basados en el grupo, en la cooperación y la asamblea.</li><li>o la utilización de nuevos recursos didácticos y mayor apertura en los programas.</li><li>o que se tomen decisiones educativas a partir de las recomendaciones realizadas desde estudios y otras experiencias.</li><li>o el reconocimiento de la educación no formal</li><li>o la participación del profesorado y de los centros educativos en procesos de autoevaluación</li></ul></li></ul>

### **Cuadro 18: Enunciados relacionados con el concepto de buenas prácticas y la educación intercultural**

ENUNCIADOS RELACIONADOS CON EL CONCEPTO DE BUENAS PRÁCTICAS Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	
-	Existen relaciones entre la práctica desarrollada por los maestros y el rendimiento de los alumnos.
-	Entendemos nuestro trabajo como un continuum sobre el que podemos ir avanzando hacia prácticas escolares que reconozcan la diversidad cultural.
-	La igualdad de oportunidades en cuanto al éxito en la escuela de todos los alumnos no quiere decir que todos tengan que vivir las mismas experiencias.
-	Atender a la diversidad cultural implica dar una respuesta educativa también diversa, no monolítica.
-	Se hace necesaria la introducción de estrategias metodológicas variadas y el establecimiento de nuevas relaciones dentro y fuera de la institución escolar.
-	Se hace necesaria la introducción de estrategias metodológicas variadas y el establecimiento de nuevas relaciones dentro y fuera de la institución escolar.
-	Las prácticas educativas han de tener en cuenta las necesidades del contexto y el alumnado destinatario.
-	Las prácticas educativas deben tener en cuenta las cuestiones sociales, personales, ideológicas y de valores.
-	Merecen la pena teniendo en cuenta el esfuerzo y el resultado.
	Algunos factores que facilitan el desarrollo de prácticas que atienden a la diversidad cultural de los alumnos son:
o	Contar con profesorado comprometido, autónomo y motivado
o	Una dirección de centro estable, con capacidad de coordinar, innovar, consensuar, delegar, dinamizar y ejercer liderazgo.
o	La participación del centro en proyectos de Innovación y mejora.
o	La participación de la familia en la vida del centro (toma de decisiones, participación en las aulas, corresponsabilidad en el proyecto educativo...).
o	La coordinación entre profesores de un mismo centro (por área, por nivel, por grupo...)
	Algunos factores que dificultan el desarrollo de prácticas que atienden a la diversidad cultural de los alumnos son:
o	La tendencia a homogeneizar: "todos tienen que hacer lo mismo y en el mismo tiempo".
o	Una ratio profesor/alumno elevada.
o	La desconexión entre lo que se enseña en la escuela y lo que ocurre fuera.
o	El enfoque de la diversidad como problema o déficit.
-	Las prácticas educativas que reconocen la diversidad cultural de los alumnos pueden facilitar la reflexión crítica sobre la práctica de otros profesionales y servir de punto de partida para que encuentren su propio camino.

El análisis transversal de los tres grupos de categorías nos han permitido enunciar estas diez afirmaciones fundamentales:

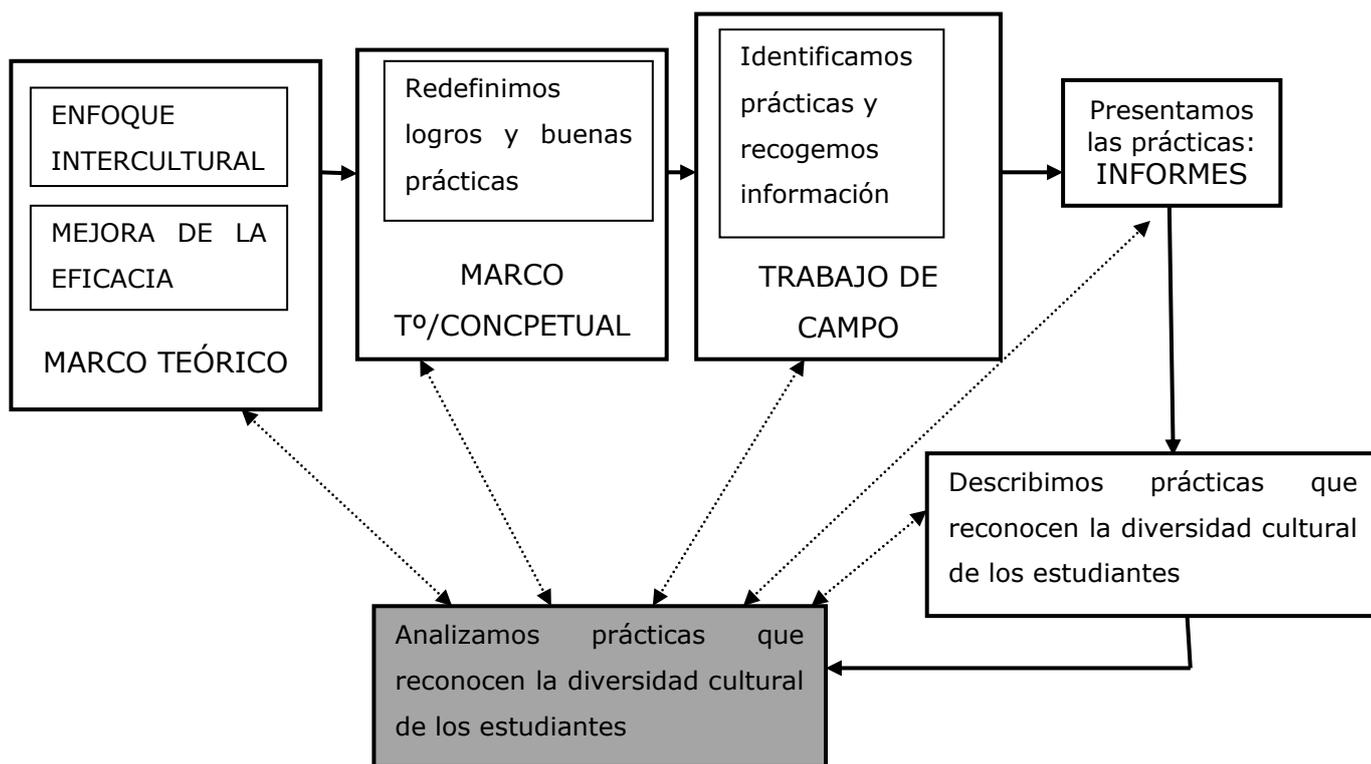
### **Cuadro19: Diez ideas fundamentales en este trabajo**

#### **DIEZ IDEAS FUNDAMENTALES SOBRE EL ENFOQUE INTERCULTURAL Y LAS PRÁCTICAS ESCOLARES QUE RECONOCEN LA DIVERSIDAD CULTURAL DEL ALUMNADO ALCANZANDO LOGROS VALIOSOSOS**

- Dado que la educación es obligatoria, ha de proponerse el éxito para todos. Es decir, la escuela debe ser un lugar en el que todos los niños y niñas tengan la posibilidad de desarrollar su potencial.
- La diversidad cultural es un concepto dinámico en el que todas las personas y todos los grupos culturales están implicados. Dado que la educación es un proceso de intercambio y construcción culturales, en etapas educativas en las que la escolaridad es obligatoria, es imprescindible que en las prácticas escolares se reconozca la diversidad cultural del alumnado.
- Consideramos logros educativos a las metas (procesos o productos) a alcanzar por la escuela y sus alumnos. Basándonos en el enfoque intercultural, mantenemos una visión humanista de los logros escolares.
- Consideramos buenas prácticas educativas a aquellas que reconocen la diversidad cultural del alumnado y en consecuencia alcanzan logros educativos valiosos. Podemos imaginar un continuum a lo largo del cual se sitúen las prácticas educativas de manera que se acerquen o alejen del enfoque intercultural.
- Perseguir el éxito para todos no quiere decir que todos los alumnos y alumnas deban alcanzar los mismos logros a través de las mismas experiencias. El desarrollo integral de la persona reconociendo su diversidad cultural implica el desarrollo de prácticas diversas desde la institución escolar que tengan en cuenta las necesidades del contexto y los alumnos y alumnas a los que se está educando.
- Las altas tasas de fracaso escolar revelan una falta de reconocimiento de la diversidad cultural en las prácticas escolares que se desarrollan en cuanto que la consecución de logros escolares en estos momentos se relaciona con la competencia comunicativa de los alumnos y el nivel de estudios de los padres, factores culturales ajenos al alumno o alumna.
- La participación de los diferentes grupos sociales implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje y el establecimiento de nuevas relaciones dentro y fuera de la institución escolar facilitan el desarrollo de prácticas que reconocen la diversidad cultural.
- El desarrollo de la competencia intercultural en los miembros de la comunidad educativa favorece que la escuela sea un espacio donde todos nos sintamos valorados, respetados y capaces de aportar algo.
- Existen factores que dificultan el reconocimiento de la diversidad cultural en la escuela: la tendencia a homogeneizar, ciertas normativas, la desconexión entre la enseñanza formal y no formal o la visión de la diversidad como problema o déficit son algunos de ellos. También existe factores que favorecen el reconocimiento de la diversidad cultural, como son la autonomía de los centros, la autoevaluación, la apertura de los programas curriculares y la coordinación entre los diferentes estamentos que forman la comunidad educativa.
- El enfoque intercultural favorece el reconocimiento de la diversidad cultural a través de la formación de los diferentes agentes educativos. Conocer prácticas educativas que reconocen la diversidad cultural de los alumnos pueden facilitar la reflexión crítica sobre la propia práctica y servir de punto de partida para que otros profesionales encuentren su propio camino en el reconocimiento de la diversidad cultural.

Consideramos que todo este proceso de análisis nos ha llevado a realizar el camino de vuelta que hasta ese momento habíamos recorrido: partimos de dos enfoques que nos llevaron a buscar buenas prácticas y logros educativos; cada una de las prácticas implicaron un trabajo de campo (observaciones, entrevistas, grabaciones, actas del grupo de discusión, memorias, evaluaciones...); basándonos en este trabajo de campo elaboramos unos informes en los cuales describimos las prácticas. Finalmente, para realizar el análisis, recurrimos a los informes completos e incluso a extractos de observaciones y entrevistas literales para poder relacionar nuestro enfoque y el consenso del Delphi con las prácticas aquí analizadas:

**Figura 10: El proceso de análisis**



Finalmente, todo este proceso de análisis nos permitió redactar unas conclusiones.

### 3. ALGUNAS CUESTIONES ÉTICAS

Los estudios de caso generan relaciones sociales entre los que investigan y los que son investigados. Con fin de regular estas relaciones, se han tenido en cuenta diferentes criterios éticos que el grupo LACE (1999) ha resumido en la siguiente tabla:

**Tabla 18: Criterios éticos en investigación cualitativa. (Elaborado por el grupo LACE: 10, adaptados de Simons 1987, 1989; Kemmis y Robottom 1981 y Angulo 1993)**

Criterios Éticos para la Investigación Interpretativa	
CRITERIO	EXPLICACIÓN
Negociación	entre los participantes sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes.
Colaboración	entre los participantes, de tal manera que toda persona tenga el derecho tanto a participar como a no participar en la investigación
Confidencialidad	tanto con respecto al anonimato de las informaciones (si así se desea) y especialmente con el alumnado, como con respecto a la no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada y producto de la colaboración.
Imparcialidad	sobre puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares y sobre sesgos y presiones externas
Equidad	de tal manera que la investigación no pueda ser utilizada como amenaza sobre un particular o un grupo, que colectivos o individuos reciban un trato justo (no desequilibrado ni tendencioso), y que existan cauces de réplica y discusión de los informes.
Compromiso con el conocimiento	que quiere decir, asumir el compromiso colectivo e individual de indagar, hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados.

Como investigadora he encontrado pequeños problemas éticos en forma de dilemas sobre lo que podría ser correcto no en mis actuaciones. El hecho de hacer trabajo de campo en el mismo centro en el que desarrollo mi labor como maestra, me ha llevado a tener cierta preocupación por las opiniones que mis compañeros de colegio han podido tener de aquello que he hecho como

investigadora. En algunos momentos, sobre todo al principio, he pensado: *"esto no lo escribiría porque se podrían sentir molestos"* En este momento, echando la vista atrás, considero que no he tenido motivos para la preocupación. Ha predominado la colaboración mutua, lo que ha permitido la indagación profunda de las cuestiones estudiadas.

También en la segunda escuela visitada sentí en algunos momentos un pequeño dilema ético, porque al tratarse de una comunidad donde todos los recursos son utilizados en pro de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, me daba la impresión de que no esperaban de mí que me sentara en una mesa y me pusiera a escribir sin intervenir en la marcha de las sesiones. Pero en ningún momento manifestaron oposición ni queja, solamente cierta sorpresa.

A la hora de redactar este informe me he acordado en muchos momentos de las personas que han participado en la investigación y en las posibles interpretaciones que harán de lo escrito, tanto desde mi centro como desde la segunda escuela visitada. Pero ello no ha supuesto una limitación. Muy al contrario, ha resultado motivador tenerles en mente ya que intuyo que los informes resultantes van a satisfacer a las personas que han colaborado en los mismos y van a suponer un modo de auto-evaluación que podrá enriquecer su práctica docente. De hecho, desde la escuela que constituye el CASO 2 me han pedido explícitamente que les envíe los resultados de mi estudio con este fin. Recibir el informe para ellos será, tal como manifestaron, lo que les tengo que devolver en agradecimiento a su apertura y colaboración desinteresada. También en mi centro (CASO 1) algunos compañeros muestran gran interés por leer el informe final.

#### **4. LAS SENSACIONES PERSONALES EN LA OBSERVACIÓN**

Walker (1985) considera que la reinterpretación de las sensaciones personales en términos sociales es un proceso a menudo descartado como técnica de investigación, pese a lo mucho que se puede aprender de él. Así, si un observador se siente incomodo en una reunión de claustro, esto es un indicio de lo que está ocurriendo en esa reunión. Si un investigador se siente ignorado, esto también arroja información sobre el carácter del centro.

*"Por poco científica que nos parezca la idea de que la subjetividad se emplea de este modo, no hay motivo para prescindir de las impresiones subjetivas como pistas para tratar de obtener datos más objetivos desde el punto de vista convencional".*

(Walker, 1985: 105)

Me gustaría añadir a esto que la manera de investigar, de introducirse en el campo e intervenir en él, también generan reacciones del entorno que influirán después en cómo el investigador se sienta. En este sentido he de decir que considero haber avanzado en el desarrollo de mi trabajo de investigadora haciendo que las personas que colaboran se sientan cada vez menos evaluadas y más apoyadas. Ello ha facilitado que yo también me encuentre más a gusto.

Los momentos más tensos se dieron al principio, en el grupo de trabajo, donde hubo alguna persona que se quejó diciendo que el enfoque utilizado era muy pesimista, pues parecía que los maestros lo hacíamos todo mal. Considero que en esas situaciones me faltó imparcialidad e intenté convencer con mis argumentos. Con la historia de vida no tuve problemas de ese tipo, creo que también gracias a la personalidad del protagonista más que a mis avances como investigadora.

En el segundo centro visitado considero haber conseguido lo que me había propuesto. En una semana dejé de ser una extraña. Los profesores me

invitaban a sus clases e incluso me decían, "Oye, a la mía todavía no has entrado". Parecía que visitar una de sus clases fuese un refuerzo positivo, porque significaba que había prácticas interesantes para observar. Sin duda, ello se debió al carácter abierto de la escuela. Pero también considero que durante estos años he mejorado realizando este tipo de tareas. Me ha ayudado mucho el formar parte de un grupo de investigación en el que se ha trabajado en equipo y se han compartido dudas, aprendizajes, recomendaciones... Gracias a ello, considero que consigo ser más imparcial, me centro en observar, consigo separar momentos de observación y descripción de momentos de análisis e interpretación. Finalmente considero que consigo en mayor medida que las personas observadas se sientan alagadas, más que juzgadas o evaluadas.

## CAPÍTULO 8: DESCRIPCIÓN Y RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS (CASO 1)

La finalidad de este trabajo es contribuir a la mejora de la escuela mediante la descripción y análisis de prácticas desarrolladas en centros educativos españoles de los niveles obligatorios, las cuales se muestran eficaces en el logro de buenos resultados escolares en los estudiantes. Con el siguiente capítulo comenzamos la exposición de los resultados del estudio. Estamos dando respuesta al segundo objetivo propuesto para la tesis, constituido por dos objetivos secundarios:

- Identificar y describir prácticas educativas en etapas obligatorias que se desarrollan en colegios españoles que estén reconociendo la diversidad cultural de los estudiantes.
- Analizar prácticas educativas en etapas obligatorias que se desarrollan en colegios españoles que estén reconociendo a la diversidad cultural de los estudiantes.

Tal como explicábamos en capítulos anteriores, hemos llevado a cabo el trabajo de campo de esta investigación en dos centros de educación primaria. Dedicamos este capítulo a la descripción y análisis de las prácticas observadas en el primer centro. Dentro del CASO 1, al que denominamos *una escuela tradicional que mira hacia lo intercultural*, describimos dos prácticas, una de carácter grupal y otra individual:

- Describimos y analizamos en primer lugar una modalidad de formación llevada a cabo por un grupo de maestras, que hemos titulado: *Un grupo de trabajo de discurso y de práctica* (práctica en pequeño grupo)

- Continuamos con la descripción y análisis de la historia de vida de un maestro particular, que hemos titulado: *Historia de vida de un maestro en busca de sentido* (práctica individual)

## *CASO 1: UNA ESCUELA TRADICIONAL QUE MIRA HACIA LO INTERCULTURAL*

### **1. PRIMERA PRÁCTICA: UN GRUPO DE TRABAJO DE DISCURSO Y DE PRÁCTICA**

#### 1.1. ¿EN QUÉ CONSISTIÓ ESTE GRUPO DE TRABAJO?

Presentamos este grupo de trabajo como una experiencia particular que puede servir de referente para otras prácticas. Diferenciamos en la descripción de la práctica su planificación, desarrollo y evaluación. Incluimos además un apartado dedicado a describir los productos resultantes de este grupo de trabajo.

##### 1.1.1. La planificación del grupo de trabajo: aportaciones desde la UNED y el centro de formación del profesorado

A finales del curso 2006-2007 presentamos un proyecto de formación al CAP de Collado-Villalba que fue aprobado para el curso 2007-2008. Se trató de un grupo de trabajo al que pusimos por título *Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela*. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria.

Dos instituciones externas al colegio influyeron en la planificación y desarrollo del grupo de trabajo:

- La UNED, en concreto el Grupo INTER<sup>17</sup> de la Facultad de Educación.
- El CAP de Collado-Villalba.

---

<sup>17</sup> Grupo de investigación educativa de la Comunidad de Madrid formado por departamentos e instituciones españoles y extranjeros que sitúa la diversidad cultural en el foco de toda reflexión pedagógica.

El grupo de trabajo se enmarcó en el mismo I+D en el que se incardina esta tesis. Se nutrió por tanto de los enfoques utilizados en el proyecto: la educación intercultural y la Mejora de la Eficacia Escolar.

La principal aportación de la UNED fue el material utilizado. Para orientar nuestra reflexión utilizamos la "*Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*". Se trata de una publicación del Ministerio de Educación Coordinada por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y elaborada por el Grupo Inter. En su edición digital (<http://www.aulaintercultural.org>) aparece definida como *una herramienta útil para el lector a la hora de analizar, aplicar y mejorar la Educación intercultural en la práctica educativa*. Extrajimos lecturas y diseñamos sesiones a partir del material que nos ofrece esta guía. Utilizamos como aportación de la UNED, los cuestionarios elaborados con el método Delphi para la revisión conceptual. Elaboramos también un acta de cada sesión para recoger por escrito la información tratada.

Por otro lado, este grupo de trabajo se organizó de manera oficial través del CAP de Collado-Villalba. Para solicitar el Grupo de trabajo elaboramos un proyecto (anexo 1.1) siguiendo las directrices que nos marcaba el centro de profesores y ayudadas por el documento de proyecto de investigación. Desde el CAP contamos con una asesora que nos visitó en cuatro ocasiones. Ella fue quien guió el desarrollo del grupo de trabajo según los requisitos del CAP y nos facilitó documentos para llevar a cabo la evaluación continua y final que desde los centros de profesores se realizan en todas las modalidades de formación.

El grupo de discusión en un primer momento se diseñó pensando diferenciar tres etapas que coincidirían con los tres trimestres del curso escolar:

- En la primera etapa se abordarían los contenidos de la Guía Inter con intención de revisar nuestras creencias en torno a la escuela y la diversidad.
- En el segundo trimestre nos dedicaríamos a la búsqueda, recopilación y análisis de prácticas.
- El tercer trimestre se continuaría con el análisis de esas prácticas y la elaboración de un dossier que incluyese un resumen de todo lo trabajado y el repertorio de buenas prácticas.

Sin embargo lo planificado fue modificado desde la primera sesión, tal como explicaremos en el siguiente apartado.

1.1.2. El desarrollo de las sesiones: flexibilizando lo planificado para mejorar.

Mantuvimos quince reuniones dos horas de duración celebradas cada dos semanas entre los meses de octubre y mayo. Los temas trabajados en las sesiones fueron (siguiendo los capítulos de la Guía Inter):

- La obligatoriedad de la educación, sus fines y sus objetivos.
- La diversidad en educación
- La escuela, la familia y la comunidad
- Los presupuestos teóricos de la educación.
- Las políticas educativas
- La evaluación y la calidad en educación

Preparamos antes de cada sesión un documento (aportamos como ejemplo el anexo 1.3) en el que aparecían las lecturas, cuestiones y actividades seleccionadas la Guía Inter, de modo que todas la componentes del grupo teníamos la información con la que íbamos a trabajar.

La temporalización y distribución de tareas que habíamos planificado fue modificada desde la primera sesión, dado que la documentación elaborada para ese día fue el material utilizado en los tres siguientes. Lejos de considerar este hecho como algo negativo (fue muy positivo descubrir que los contenidos que se presentaban suscitaban mucha reflexión y debate) decidimos abordar los contenidos de la Guía Inter y la búsqueda de buenas prácticas en un mismo momento. Así que desde el principio, las sesiones tuvieron momentos de reflexión sobre contenidos de la guía y momentos de descripción de prácticas que estaban relacionados. Se diferenciaron por tanto, en el desarrollo de las sesiones, dos tareas que no siempre se separaban en dos momentos:

1. Lecturas, reflexión e intercambio de opiniones.
2. Exposición de buenas prácticas propias o de otros compañeros.

En cuanto a la exposición de prácticas también hubo cambios respecto a lo planificado. Se expusieron y compartieron muchas prácticas. Con mayor dificultad se extrajeron aprendizajes y recomendaciones de las prácticas que se narraban. También en menor medida se analizaron las teorías subyacentes y los logros que se alcanzaban. A esto último se dedicó la coordinadora, en el siguiente curso ya sin el apoyo del grupo, cuando, a la luz de los resultados del Delphi, seleccionó y analizó algunas de las prácticas del repertorio.

Consideramos fundamental, para guiar la búsqueda de buenas prácticas, que esta fuese acompañada de una revisión teórica y conceptual. Por ello, a lo largo de las sesiones intentamos definir dos conceptos clave que nos sirvieron de referente: logros educativos y buenas prácticas escolares. Consideramos que sólo lo intentamos ya que lo que obtuvimos (en el anexo 1.1) fueron ideas en torno a estos conceptos que podría ayudar a definirlos y no tanto una definición.

En principio pensamos en elaborar un repertorio de buenas prácticas que conectaran con los contenidos que trabajábamos en la guía a partir de nuestra propia experiencia. A lo largo de las sesiones fuimos dándonos cuenta que cada vez nos costaba más esta tarea, por lo que decidimos pedir ayuda a nuestros compañeros. Para ello elaboramos una ficha (en el anexo 1.1) en la que explicábamos la finalidad del grupo de trabajo y pedíamos su colaboración.

El diseño de la ficha fue responsabilidad de todo el grupo, si bien en un primer momento la coordinadora hizo una propuesta sobre la que se fueron introduciendo modificaciones, algunas de ellas tras participar en un seminario sobre *sistematización de prácticas* (del cual no tengo ninguna referencia, ni acreditación).

### 1.1.3. La continua evaluación del grupo de trabajo

Podemos considerar que hubo una evaluación procesual gracias a la cual reconducimos nuestra práctica. En ella influyeron de nuevo la UNED y el CAP, organizaciones que ayudaron a que las participantes del grupo fuesen tomando decisiones e introduciendo modificaciones en el desarrollo del mismo.

Desde la UNED, las reuniones celebradas en el marco del proyecto I+D así como en las entrevistas que mantuve durante ese año con la directora de la tesis, nos sirvieron para comentar la marcha del grupo y las dificultades que iban surgiendo. Las principales dificultades encontradas fueron:

- Los contenidos de la Guía Inter se estaban abordando mucho más lentamente de los esperado.
- La información recogida era caótica.

- En ocasiones empleábamos gran parte del tiempo en hablar de los factores que dificultan el desarrollo de buenas prácticas, y no en la búsqueda de prácticas.

Los consejos que nos dieron desde la UNED nos permitieron introducir algunos cambios que hicieron que el grupo de discusión fuese más efectivo como estrategia de recogida de información:

- Decidimos olvidar la temporalización inicial.
- Comenzamos a elaborar un acta de cada sesión. Además empezamos a utilizar el portátil como herramienta para redactar consensos *in situ* tal como se hacía en las reuniones del I+D.
- Avanzamos en la definición conceptual diferenciando por un lado, los factores que determinan nuestra práctica y por otro las prácticas sobre las que tenemos un alto grado de control.

El CAP también propició una evaluación procesual (anexo 1.2.a) y, al finalizar el grupo de trabajo, el realizar todas juntas una auto-evaluación (anexo 1.2.b). Las componentes del grupo estuvieron de acuerdo en dar puntuaciones muy altas (seis sobre seis) en el grado de consecución de los objetivos. Tuvimos en cuenta el grado de satisfacción de las integrantes del grupo y hubo aquí valoraciones negativas por alguna participante en cuanto a los sentimientos que le suscitaban los materiales utilizados y la actitud crítica ante la escuela que se fomentaba.

*"Me cuesta este curso, porque es que parece que lo hacemos todo mal"*

(Opinión de una de las participantes, anexo 1.4)

Otro dato a tener en cuenta respecto a los objetivos logrados es que se consideró haber conseguido objetivos que no nos habíamos propuesto, como:

- Aumentar al empatía y la cooperación entre las personas que formábamos el grupo de trabajo, propiciando momentos de escucha y comprensión, que a algunos miembros del grupo sirvió como un espacio de desahogo.
- Reflexionar sobre las finalidades de la educación, poniendo sobre la mesa qué es lo que perseguimos en la escuela, cuáles son nuestras metas para nuestros alumnos y qué tipo de escuela podría alcanzarlas.
- Revisar nuestras creencias en relación a la diversidad cultural del alumnado<sup>18</sup>.

Un punto débil o a mejorar fue la afinidad de las participantes. Consideramos que una maestra con una visión diferente a la nuestra hubiese enriquecido los debates.

Respecto a la Guía Inter, apreciamos que los contenidos seleccionados no dejaron indiferente a ninguna maestra de las allí presentes respecto al tratamiento que desde la escuela se da a la diversidad cultural del alumnado. Las críticas al sistema actual y los replanteamientos de aspectos escolares que por cotidianos nunca habíamos puesto en duda, hicieron de este material un instrumento muy valioso para fomentar la participación y el debate.

#### 1.1.4. Un producto centrado en la práctica y otro en el discurso.

Uno de los productos de este proceso fue un dossier en el que recogimos un repertorio de prácticas que nosotras y nuestros compañeros habíamos llevado a la práctica y con las que consideramos que se habían alcanzado logros educativos valiosos. También incluimos dentro de este repertorio buenas prácticas que no habíamos puesto en práctica pero que imaginamos que alcanzarían logros que consideramos importantes.

---

<sup>18</sup> Valoración hecha por la coordinadora posterior a la finalización del curso

Podemos considerar otro producto del grupo de trabajo el discurso del grupo. Aunque el objetivo del trabajo era elaborar un repertorio de buenas prácticas, con el uso de la Guía Inter habíamos alcanzado otro objetivo: la revisión de nuestras propias creencias. Dada la importancia que dimos a lo largo de todo el proceso a contemplar tanto la teoría como la práctica, incluimos en el dossier un apartado sobre el discurso generado por el grupo (anexo 1.1)

## 1.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA

### 1.2.1. ¿Qué tratamiento recibió la diversidad cultural en este grupo de trabajo? La diversidad como *foco*

Consideramos el grupo de trabajo descrito en la presente investigación, una práctica educativa que contribuye en gran medida a la formación de profesores interculturales. Los contenidos trabajados fomentan en los profesores el desarrollo de la competencia intercultural, la cual se relaciona con el rendimiento del estudiante (Aguado et. al, 1999). Creemos que esto es así porque la Guía Inter, en todos sus capítulos, mantiene como *foco* el reconocimiento de la diversidad cultural. Presentamos algunos ejemplos de fragmentos trabajados en las sesiones que así lo corroboran:

*"El cumplimiento de un derecho a la educación igual para todos implica mucho más que la obligatoriedad de la escuela elemental. Si ha de convertirse en realidad, la escuela debe representar una unidad inclusiva y generosa, en la que la igualdad incluya todo tipo de diversidad: género, clase social, origen socio-cultural y capacidades individuales. El proceso educativo debe superar la visión de la vida y el lenguaje mayoritario para incluir respetuosamente el lenguaje de las minorías. Los estudiantes deben poder sentirse a salvo en el ambiente escolar y con los códigos de conducta de la escuela. Es preciso que experimenten que su origen y su identidad son aceptados y respetados y, finalmente, deben poder entender lo que se comunica y se mediatiza a través de la escuela". (Fragmento presentado en la primera sesión extraído de la Guía Inter, 2006)*

Un factor que en nuestros enunciados aparece como obstáculo para el desarrollo de buenas prácticas hace referencia a *el enfoque de la diversidad como problema o déficit*. Este curso, que se propuso buscar prácticas que reconocieran la diversidad del alumnado, puso el foco en todos los alumnos y no en grupos específicos, considerando la diversidad como la norma. Dos de las conclusiones del grupo de trabajo fueron:

*La diversidad es una realidad, hay que verla de forma positiva. Sólo podemos educar si dejamos de quejarnos y nos ponemos a construir con la mentalidad abierta. A la hora de trabajar tenemos tendencia a unificar, tenemos que aceptar la diversidad, al trabajar tendemos a uniformizar. Es una asignatura pendiente, es un vuelco. Lo que dominamos como maestros necesita de un grupo homogéneo que en este momento no existe. Cómo cambiar, es una asignatura pendiente. Para ello tenemos que/podemos/debemos:*

- *Sentarnos a hablar e intercambiar experiencias.*
- *Tener en nuestro horario tiempo para esto.*

(Fragmentos del discurso elaborado por el grupo, anexo 1.1)

En la evaluación del grupo se valoró además la diversidad del profesorado como herramienta para avanzar en presupuestos pedagógicos:

*Nos hubiese gustado que formase parte de nuestro grupo una persona que pensara de manera opuesta a nosotras y que fuese capaz de rebatir cosas con las que todas estábamos de acuerdo. Consideramos que aunque somos un grupo heterogéneo, compartimos una visión idealista y utópica de la educación que no queremos abandonar, pero que se enriquecería con opiniones discordantes.*

(Extracto de la autoevaluación del grupo de trabajo presentada al CAP, anexo 1.2.b )

El grupo de trabajo favoreció que tomásemos conciencia de la obligatoriedad por parte de la escuela de tratar de dar una respuesta ajustada a todos y cada uno de nuestros alumnos. Constituyó un punto de partida afirmar que la educación, en cuanto que obligatoria, debe tratar de ser buena para todos, y si no fuera así, no debería de ser obligatoria. Se *explicitaron ideas* referidas a la

no responsabilidad que puede llegar a sentir un maestro o maestra del aprendizaje de algunos alumnos por parte de los profesores, especialmente de aquellos de los que se considera incapaz de enseñar (Gil Jaurena, 2008) y se trabajo la toma de conciencia de las razones éticas y axiológicas que rebaten estos argumentos de falta de responsabilidad. La equidad y la igualdad de oportunidades estuvieron en el centro del debate, tal como se muestra en los siguientes párrafos:

*Una opina que la escuela no debe aspirar a conseguir una igualdad total, que siempre ha habido clases y son necesarias, que no debemos aspirar a que nuestros alumnos vayan todos a la universidad, porque una sociedad necesita técnicos, diplomados, licenciados... Otra añade que la escuela lo que debe proponerse es que estos estatus no se hereden, no pasen de padres a hijos. Leemos el párrafo en el que se habla de cómo sigue existiendo ese problema y está de acuerdo en que la reproducción de la clase social de una generación a otra se sigue dando.*

(Extracto de un acta de las sesiones, anexo 1.4)

Una de las conclusiones que aparecen en el discurso elaborado por el grupo es:

*La escuela tiene que ser obligatoria porque es el medio que todos compartimos para alcanzar la excelencia humana. Dado que es obligatoria y es un derecho, también todos debemos tener posibilidad de éxito en la escuela. Hay niños en situaciones de desventaja social que no se adaptan a la escuela, ni la escuela se adapta ellos. Pasan años por la enseñanza obligatoria y van al instituto peor que han entrado.*

(Discurso elaborado por el grupo, anexo 1.1)

En relación con esto, podemos leer en una de las actas:

*(...) deberíamos profundizar en la injusticia que supone este hecho: que gran parte de las posibilidades de éxito o fracaso en la escuela de un alumno no dependan de él, sino de la familia en que haya nacido. También debemos reflexionar sobre nuestra responsabilidad como institución. (...) Sí está en mi mano cambiar lo que hago con mis alumnos en las horas de clase. (...) Grupos de trabajo como este pueden suponer una herramienta, un pasito hacia la introducción de pequeños cambios.*

(Extracto de un acta de las sesiones, anexo 1.4)

Este último párrafo se relaciona además con la idea de empoderamiento del profesorado, muy fomentada desde el enfoque intercultural y en especial en la tesis doctoral que constituye uno de nuestros antecedentes (Gil Jaurena, 2008) Encontramos otros puntos en común en las propuestas de mejora elaboradas en dicho trabajo referidas a la formación de profesorado. Por ejemplo, *la toma de conciencia de las teorías y conceptos socio-educativos manejados*, así como *la explicitación de ideas a cerca de la diversidad* fueron especialmente relevantes. El siguiente párrafo, extraído de la Guía Inter, y las reflexiones a las que nos llevó, son prueba de ello:

*La diversidad cultural se asocia en educación a las diferencias individuales, pero sólo cuando estas derivan en un problema de comportamiento de los alumnos, es decir, cuando éstas por las razones que sean, impiden al alumno adecuarse al modelo de comportamiento que esperamos de él.(...)Lo que une a todos estos grupos es que su nivel académico es más bajo que el del resto de los compañeros. Desde una perspectiva antropológica, esta identificación entre diversidad cultural y deficiencias o falta de algo, resulta una asociación de ideas totalmente perversa. ¿Consideras que en tu centro escolar el concepto de diversidad va unido al de deficiencia?*

(Extracto de la Guía Inter, 2006: 42)

Párrafos como este condujeron al grupo a analizar los documentos del centro y los momentos en los que la diversidad cultural es utilizada, lo que nos llevó a concluir que efectivamente, la diversidad era un concepto asociado a

deficiencia. Una vez analizado el concepto de diversidad se ahondó en el término cultura y diversidad cultural. Una de las conclusiones del grupo en cuanto a la diversidad cultural fue la siguiente:

*No se trata de ser tolerantes con otras culturas, ya que eso supone aceptarlas con paciencia aunque sean perjudiciales... si no aceptarlas de verdad y dar el mismo valor a todas las culturas de nuestros alumnos ya que con ellas se forma la cultura propia de nuestro centro.*

(Extracto de un acta de las sesiones, anexo 1.4)

Dado que el grueso del grupo de trabajo consistía en recopilar buenas prácticas y compartirlas, ello nos llevó a realizar un análisis de las mismas, lo cual constituyó una *revisión sistemática de la práctica docente y propició la autoevaluación*, tal como expresamos en nuestros enunciados para el análisis. Sin embargo, esta práctica fue considerada en este sentido por el grupo como insuficiente:

*Tenemos claro que un grupo de trabajo de nueve meses no es más que un granito de arena en la montaña que supone a la escuela dar una respuesta educativa diversificada y ajustada a las necesidades de nuestros alumnos. Por ello creemos que lo verdaderamente valioso sería que los maestros dispusiéramos en nuestro horario de tiempo para hacer esto mismo: reflexionar sobre nuestra práctica, revisar la teoría y compartir buenas prácticas. Pero no como una modalidad de formación (que también), sino como una práctica habitual e instaurada en nuestro quehacer como docentes.*

(Extracto de la memoria presentada al CAP, anexo 1.2.c)

Por lo que, tal como se promueve desde la educación intercultural, debería tratarse de una práctica sistemática y persistente para constituir verdaderamente un trabajo valioso que mejorase la formación continua del profesorado.

### 1.2.2. ¿Cómo se trabajó el concepto de logros educativos en este grupo de trabajo? Logros referidos a la escuela

Queremos recordar cómo en el capítulo dedicado a los logros escolares, señalábamos que estos podían ir referidos tanto a los alumnos como a la escuela. Es decir, al igual que para los alumnos existen una metas a las que llegar, la escuela también ha de proponerse alcanzar ciertos objetivos, y es a éstos a los que nos referimos en el presente apartado.

- La redefinición de la normativa vigente como condición para alcanzar ciertos logros:

Tras analizar la descripción del grupo de trabajo teniendo en cuenta los enunciados que manejamos, el aspecto que más relaciones tiene con los documentos en los que se ilustra el grupo de trabajo es el referido a *la necesidad de la redefinición de la normativa vigente para alcanzar logros educativos*. En este sentido, desde el grupo de trabajo se vieron necesarias las siguientes transformaciones:

- Una mayor colaboración-comunicación entre la escuela y la universidad, tanto en la formación inicial como permanente del profesorado.
- Redefinición de los horarios de los docentes, con más tiempo para trabajo personal, formación, autoevaluación de la propia práctica y reflexión sobre nuestro trabajo como práctica instaurada.
- Centros más pequeños y plantillas más estables, lo que facilitaría la redacción consensuada de un proyecto educativo con el que comprometerse.
- Redefinición de la normativa que regula el concurso de traslados.

- Mayor presencia en el funcionamiento de los centros (organización general, toma de decisiones, elaboración de documentos) de las leyes educativas.
- Más peso de los principios pedagógicos en la toma de decisiones en los centros (muy comentado fue, por ejemplo, que la elección de tutorías se haga frecuentemente por orden de antigüedad, quedado los cursos considerados más difíciles para las personas nuevas en el centro)
- Menor ratio profesor alumno.
- o Logramos llevar a cabo una práctica innovadora:

Otra de las líneas tenidas en cuenta en nuestros enunciados que se relaciona con los documentos en los que se describe esta práctica es en la que se afirma que *llevar a cabo prácticas innovadoras constituye un logro educativo*. Consideramos que como curso de formación, este grupo de trabajo constituyó una práctica innovadora por varias razones que podemos analizar respondiendo a estas dos preguntas ¿De qué trata el curso? ¿A qué alumnado va dirigido? La primera se relaciona con el foco del curso, lo más importante que se va a trabajar y que suele venir reflejado en el título. Lo habitual es que los grupos de trabajo que se organizan en los centros pongan el énfasis en recopilar material, actividades, recursos... de un determinado área o etapa. Para documentar esta afirmación presentamos en el anexo 1.1 a modo de ejemplo, los cursos que se ofertaron desde el CTIF de Collado Villalba para el curso 2009-2010.

La mayoría de ellos hacen referencia a estrategias, recursos o actividades. Algunas veces en relación con un área concreta: "*Uso de materiales para el aprendizaje de las matemáticas*" En otras ocasiones se relaciona además con

una etapa: *"Estrategias, recursos y actividades creativas en Inglés para la Educación Infantil"*. También hay cursos que tienen como foco el uso de una herramienta concreta: uso de la pizarra digital o de un programa para hacer dibujos en 3D. Y hay otros cursos relacionados con el diseño e implementación de proyectos o el aumento de las competencias del profesorado en ciertas habilidades (en lengua inglesa y en el uso de nuevas tecnologías).

Dos de los cursos hacen referencia directa al *para quién* refiriéndose al alumnado. Son cursos que van dirigidos a un grupo de alumnado específico: *"Estrategias de detección e intervención en el Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD)"* e *"Identificación, estrategias de intervención y materiales para trabajar con alumnos de altas capacidades"*. Estos títulos ponen el foco en las estrategias y en los alumnos, pero ofrecen estrategias específicas para grupos reducidos.

Lo novedoso de nuestro grupo de trabajo a la luz de este pequeño análisis, es que no buscábamos prácticas relacionadas con un área en concreto, con una etapa o con un tipo de alumnado. Cuando nos referimos al alumnado es a todo el alumnado en su conjunto, no a grupos específicos. Buscamos prácticas que atiendan a la diversidad, considerando la diversidad como la norma, es decir partiendo de que todos los alumnos son diversos. Por tanto, el foco son todos los alumnos. Se trata de un curso centrado en la práctica, por tanto, hay que hablar de estrategias, herramientas, recursos, cosa que desde el enfoque intercultural se fomenta, ya que se considera necesario disponer de estrategias variadas para dar respuesta a la diversidad cultural del alumnado. Pero sin perder de vista preguntas relacionadas con el por qué y para qué utilizamos dichos recursos, o qué logros conseguimos con nuestros alumnos manejando cierta herramienta. Por ello consideramos que el planteamiento holístico de

nuestro grupo de trabajo, caracterizado por tener en cuenta la totalidad de alumnado y de áreas, es innovador en la formación permanente del profesorado.

Una segunda razón por la que consideramos que es una práctica innovadora es por el acercamiento que propició entre la escuela y la universidad. Los componentes del grupo consideramos que en la universidad habíamos recibido una formación en la que se diferenciaba la teoría sobre educación de la práctica docente, dando más peso a la primera. Coincidíamos en opinión respecto a la falta de formación en cuanto a recursos docentes y estrategias pedagógicas al finalizar la etapa universitaria. Sin embargo, en los cursos de formación demandados en la formación permanente veíamos mucho interés por abordar cuestiones prácticas (materiales, estrategias, actividades...) sin una reflexión sobre las teorías subyacentes e implícitas en esa práctica. Esto coincide con el análisis que aparece en los párrafos anteriores. Por ello nos propusimos relacionar los contenidos de las sesiones con prácticas que hubiésemos llevado a cabo, así como relacionar las prácticas que se exponían con las teorías inherentes e inseparables de esas prácticas. De este modo centramos nuestros esfuerzos en organizar un grupo de discusión que superase la dicotomía teoría vs. práctica.

Consideramos que lo logramos, y ello, más que a nuestras intenciones pudo deberse a los dos agentes externos al colegio que influyeron en este grupo de discusión: el centro de formación del profesorado de nuestro área y la UNED. Así la universidad fomentó la reflexión y revisión de nuestras creencias, mientras que el CAP nos exigió la elaboración de un dossier con contenido práctico. Ambas instituciones se complementaron y fue positivo.

- El proceso como logro:

Uno de nuestros enunciados en los que se definen los logros educativos se explicita que los logros hacen referencia tanto a procesos como a productos. Así valoramos las componentes del grupo de trabajo, en los documentos elaborados durante el desarrollo del mismo, el proceso y el producto en esta modalidad de formación:

*Estamos satisfechas con el material elaborado, pero es lo que puntuamos un poco más bajo porque realmente ha sido más enriquecedor el proceso que el producto. Creemos que es un buen dossier de buenas prácticas teniendo en cuenta que ha sido elaborado por siete personas en quince sesiones.*

(Fragmento de la auto-evaluación entregada al CAP, anexo 1.2.b)

*Creemos que la mayor utilidad de elaborar un dossier como este está en el proceso que conlleva. Leer prácticas, relacionarlas con la teoría, compartirlas, intentar mejorarlas, buscar criterios para su clasificación... ha sido sin duda lo más enriquecedor. Creemos que nuestro dossier puede resultar para cualquier profesional una lectura amena que dé buenas ideas y anime a innovar. Pero tampoco podemos ofrecerlo como herramienta de consulta ya que no está suficientemente estructurado. Ha sido un primer intento.*

(Extracto de las actas, anexo 1.4)

- Fomentando la formación continua del profesorado:

El enunciado que más se relaciona con la información que aparece en los documentos que describen esta práctica en cuanto a los aspectos que hay que trabajar para alcanzar logros educativos, hace referencia al fomento de la formación continua del profesorado. Fue bien valorado por las componentes del grupo como modalidad de formación por las siguientes razones:

- Por realizarse en el centro y en horario de exclusiva.
- Por gozar de autonomía y prescindir de ponentes externo, lo que nos llevó a implicarnos mucho más en el proceso.
- Por la complementariedad que se brindaron el centro de formación del profesorado y la universidad.
- Por aunar teoría y práctica, permitiendo compartir estrategias docentes y didácticas alternativas, al mismo tiempo que se reflexionaba sobre las teorías subyacentes a esas prácticas.

La necesidad de variedad de estrategias docentes fue un tema muy comentado a lo largo del grupo de trabajo:

*Las teorías que utilizamos no dan respuesta a la realidad, y las que sí darían esa respuesta no tienen un repertorio práctico para desarrollarse.*

(Extracto de un acta de las sesiones, anexo 1.4)

Pero se consideró en cualquier caso insuficiente, y se valoró como importante la continuidad de esta formación:

*Este es un primer paso, pero creemos que se podría elaborar un dossier verdaderamente valioso si se llevase a cabo, por ejemplo, por todo el claustro de un centro durante varios años.*

(Fragmento de la memoria elaborada para el CAP, anexo 1.2c)

- Tomando decisiones a partir de otros estudios y experiencias:

En nuestros enunciados, *la toma de decisiones realizadas a partir de otros estudios y experiencias* aparece como aspecto que se debería trabajar para alcanzar logros educativos. Como coordinadora del grupo de trabajo, considero que lo que realmente enriqueció el proceso de reflexión fue contar con un material especialmente diseñado para ello: la Guía Inter . Gracias a esta Guía

manejamos información extraída de estudios previos, en concreto los aportados por la pedagogía intercultural, que nos permitió conectar la teoría con la reflexión sobre la práctica. Nos ayudó además a orientar nuestra tarea de búsqueda de buenas prácticas, y muy especialmente, a orientar nuestra reflexión en torno a los conceptos que pretendíamos abordar: *buenas prácticas educativas* y *logros educativos* de la escuela.

Consideramos que la Guía Inter ofrece contenidos muy variados: preguntas para pensar, lecturas, sitios de Internet, películas o documentales interesantes. Ello nos permitió seleccionar lo que más convenía en ese momento. Lo consideramos además un material fácil de contextualizar.

Ese curso asistí a un seminario de sistematización de prácticas gracias al cual introdujimos nuevas cuestiones en el proceso de búsqueda de buenas prácticas. Resultó especialmente interesante en la presentación de buenas prácticas, el dar respuesta a las siguientes cuestiones: *¿qué aprendí desarrollando esa práctica? ¿qué consejos daría a quien la implemente en un futuro?*

- Fomentando el uso de recursos variados y didácticas alternativas:

Una de nuestros enunciados que se relaciona con lo que se deberían trabajar para alcanzar logros, hacen referencia a *la utilización de nuevos recursos didácticos, así como la puesta en práctica de estrategias docentes y didácticas alternativas y significativas*.

Resultó muy interesante, una vez finalizado el dossier, prestar atención a los materiales utilizados en las prácticas descritas. Presentamos a continuación los materiales y recursos de los que se habla en las prácticas recogidas (hemos obviado algunos como lápiz, papel, goma, pegamento...):

**Tabla 19: Materiales y recursos utilizados en las prácticas recopiladas por el grupo de trabajo**

Dinero	Plastilina	Plano de metro	Horarios de tren	Reloj	Folletos de publicidad
Fotos personales	Objetos personales	Regletas	Paneles	Tarjetas	Balanza
Grabadora	Flauta	Compás	Cuadros de pintores famosos	Témperas	Pompero
Papel corrido	Un familiar	Una embarazada	Dibujos como soporte visual	Petos	Bolsas
Guantes	Stands	Tickets	Disfraces	Decorados	Paneles
Vídeo	Internet	Presentación Powe Point	Expositor	Alfombra	Cojines

Algunos son frecuentemente utilizados en la escuela, como el reloj o las tarjetas, pero otros son muy poco frecuentes, como un *pompero* o una mujer embarazada. Consideramos que cuando pensamos en buenas prácticas recordamos en mayor medida las que se alejan del lápiz y el papel, que son, tal como reconocimos en el grupo, las más frecuentes en nuestro quehacer diario. Echando un vistazo al repertorio, parece también que, al tener que seleccionar algunas prácticas, solemos decantarnos por cosas que previsiblemente vayan a gustar o a sorprender, como montar un museo en el colegio o enseñar a los niños a hacer magia. Por tanto, creemos que este grupo de trabajo nos llevó a compartir, y por tanto fomentó, *didácticas alternativas* a lo que es la práctica generalizada en los centros.

- Principios educativos en la definición de logros: ¿currículum abierto y flexible?

Uno de los principios educativos que aparecen en nuestros enunciados en relación con la definición de logros es *la flexibilidad y apertura de los programas curriculares*. Respecto a este criterio, opinamos que este tipo de formación, en la que se comparten estrategias didácticas y recursos, si fuese una práctica instaurada, llevaría a que los programas curriculares fueran más abiertos y flexibles, ya que contaríamos con más maneras de hacer las cosas, más caminos para alcanzar los objetivos que nos proponemos.

La apertura y flexibilidad del currículum fue uno de los grandes debates en el grupo. En las actas de las sesiones y en el discurso elaborado por el grupo, podemos encontrar opiniones en la que de alguna manera, las componentes asumían que la apertura que nos ofrece nuestro currículum no es aprovechada por los maestros y maestras que han de desarrollarlo. En muchos casos los programas curriculares, que podrían ser abiertos, flexibles y diferentes en cada centro, se desarrollan de manera repetitiva y muy similar año tras año, incluso muy similar si comparamos unos centros con otros. Sin embargo, el primer criterio para definir una buena práctica que enunció el grupo hacía referencia a esta flexibilidad:

*Una buena práctica es una práctica flexible, abierta, adaptable, que se pueda modificar según la situación, los alumnos.*

(En la definición de buenas prácticas elaborada por el grupo, anexo 1.1)

El grupo consideraba que la manera de trabajar en los centros de la zona era muy parecida, lo cual significaba que los programas curriculares lejos de ser abiertos y flexibles, se adaptaban perfectamente a las directrices que las editoriales marcan. Nos interesamos por un centro de la zona en el que se

trabajaba por proyectos y las personas con las que hablamos nos dieron malas referencias de él. Dos personas nos comentaron que los niños de ese centro luego “iban mal” en el instituto. La sensación del grupo era que innovar o hacer las cosas diferentes estaba siendo sancionado:

*Se asocia la idea de innovar con la de no aprender. Se asocia trabajar por proyectos con no aprender nada. Se relaciona el constructivismo con la falta de normas.*

*Es más, nadie me ha pedido hacer las cosas de otra manera, al contrario, lo que se me demanda es no innovar. Parece que cualquier cosa nueva la tienes que justificar mucho más. Si haces lo de siempre nadie te pide explicaciones.*

(Extractos de las acta de las sesiones, anexo 1.4)

Sin embargo, desde la Guía Inter, donde en cada capítulo se dedica un apartado a la *planificación y adaptación del currículum*, pudimos manejar muchas posibilidades para trabajar con un currículum abierto y flexible, que se adapte a las necesidades del contexto y del momento. A pesar de ello, finalizamos el curso con la sensación de no tener herramientas suficientes para desarrollar los programas curriculares de manera abierta y flexible por dos razones: el valor que se da a la experiencia y la falta de estrategias didácticas variadas:

*Los maestros no asumen su tarea como una mejora continua, no se ha fomentado la figura del profesor-investigador que continuamente mejora su práctica. Prima la idea de la experiencia, que nos hace más válidos repitiendo siempre lo mismo.*

(Extractos de las acta de las sesiones, anexo 1.4)

*Deberíamos tener dentro del horario tiempo para reflexionar sobre las teorías que subyacen a nuestra práctica. (...) Nuestra práctica educativa en muchos momentos se parece más a la manera de enseñar de Platón que a la de Vigotsky. Y cada vez nos funciona peor... Las teorías que utilizamos no dan respuesta a la realidad, y las que sí darían esa respuesta no tienen un repertorio práctico para desarrollarse. Aceptamos el constructivismo pero nos falta la manera de llevarlo a cabo. Hay investigaciones, cosas que leer interesantes, no tenemos costumbre de echar mano de ellas.*

(Discurso generado por el grupo, anexo 1.1)

A pesar de ello, gracias a los contenidos de la Guía Inter también concluimos que en muchas ocasiones aceptamos como impuesto el currículum que nos marcan los libros de texto sin serlo, olvidándonos de la libertad que tenemos según la ley para desarrollar los programas curriculares:

*Los maestros y maestras no nos damos cuenta de la libertad que tenemos y aceptamos como impuestas cosas porque se han hecho así desde siempre, asumiéndolas como obligatorias sin serlo.*

(Fragmento de un acta de las sesiones, anexo 1.4)

1.2.3. ¿En qué sentido el grupo de trabajo puede ser considerado una práctica que fomenta el pensamiento intercultural?

- Un grupo de trabajo que fomenta la coordinación pedagógica:

Es destacable uno de los factores que aparece en nuestros enunciados como facilitador del desarrollo de buenas prácticas: la coordinación de profesores de un mismo centro. Juntarnos cada quince días fomentó esa mayor coordinación. En realidad, en nuestro colegio la coordinación en ese momento era rigurosa y periódica, pero lo que valoramos fue que en el grupo de trabajo no nos juntábamos para planificar actividades, ni para evaluar actividades, que era lo frecuente en las reuniones de ciclo o nivel, sino para coordinarnos también en cuanto a principios pedagógicos. Esta coordinación fomentaría, si se tratase de

una práctica instaurada, otro de los aspectos necesarios para alcanzar logros: *la autonomía de los centros*. Este tipo de coordinación permitiría que tanto las ideas como las prácticas individuales de los maestros de un colegio, tuviesen un espacio para ser compartidas, lo cual posibilitaría enriquecernos con las aportaciones de los demás. También se facilitaría el debate y la reflexión de ideologías subyacentes a nuestra práctica y el posible acercamiento de posturas alejadas. Trabajando así podríamos sacar adelante nuestras propuestas como centro. Además, nos permitiría consensuar unos principios educativos que nos caracterizasen como escuela particular.

- Un grupo de trabajo que se preocupa de lo social:

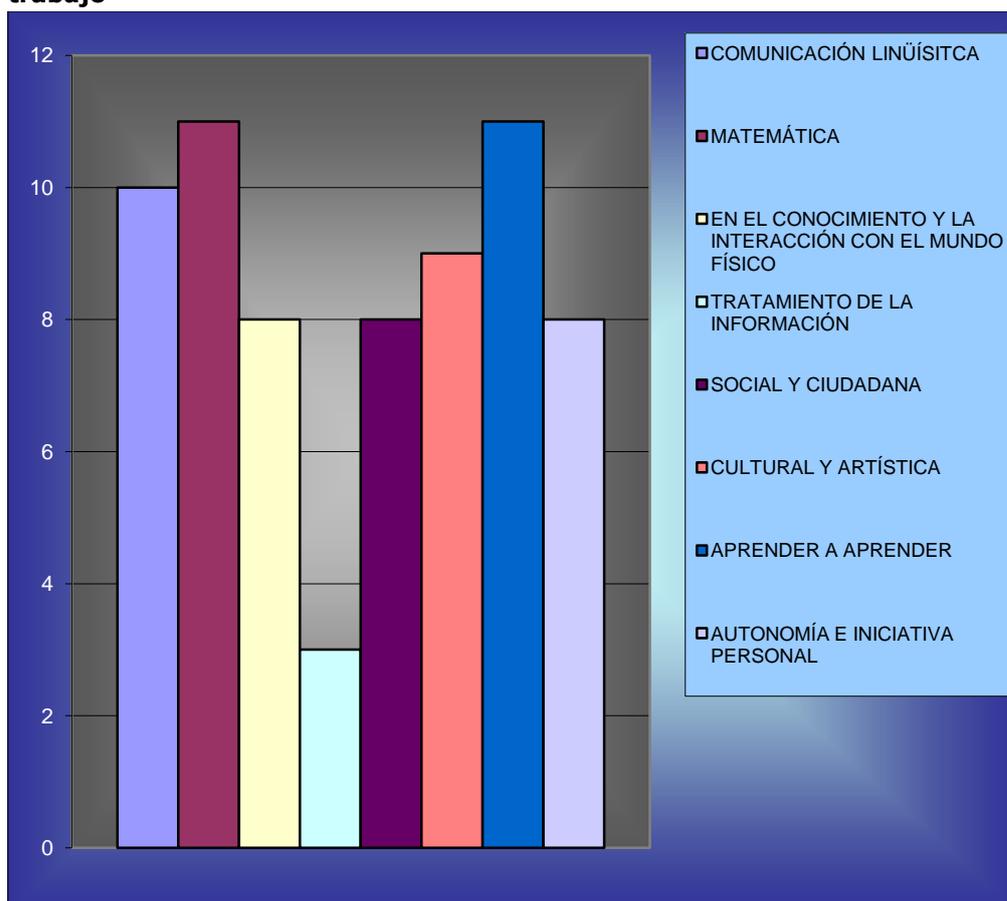
Uno de los factores que dentro de nuestras categorías aparece como constituyente de una buena práctica expone que *las prácticas educativas deben tener como referencia prioritaria las cuestiones sociales, personales, ideológicas y valores considerados como centros de interés a partir del cual articular la enseñanza aprendizaje*. Consideramos este grupo de trabajo una práctica preocupada por lo social por dos razones. En primer lugar, y tal como hemos explicado anteriormente, se parte del principio de equidad defendido por el enfoque intercultural. El grupo reflexionó y llegó a conclusiones en cuanto a la justicia social y la igualdad de oportunidades en la escuela.

Por otra parte, vemos una preocupación por lo social en el contenido mismo de las prácticas recopiladas en el dossier. Las prácticas dirigidas a los alumnos fueron organizadas teniendo en cuenta las competencias básicas que aparecen en la LOE. Decidimos no distribuir las áreas ya que consideramos en ese momento que la excesiva división de contenidos en áreas dentro de la escuela es una de las trabas que nos encontramos a la hora de desarrollar una práctica flexible. Además, pensamos que sería dar importancia a contenidos

conceptuales, mientras que analizando las competencias básicas que desarrolla cada práctica, no se dejan fuera las cuestiones sociales, ideológicas y de valores que puede perseguir cada una de ellas.

Con este repertorio de buenas prácticas conseguimos recopilar actividades que atendían a competencias que la escuela tiene algo más olvidadas, referidas a lo social y a lo artístico. También la autonomía del alumnado, que aparece en el cuestionario Delphi como logro educativo, estuvo notablemente presente en las prácticas recogidas. La distribución de estas competencias en las practicas recogidas fue la siguiente (se puede consultar el recuento que nos llevó a esta gráfica en el anexo 1.1):

**Figura 11: Competencias básicas en las prácticas recopiladas por el grupo de trabajo**



Reflexionando sobre estos resultados concluimos que esta distribución de las competencias básicas no se corresponde con lo que en aquel momento

trabajábamos en la escuela, ya que nuestra experiencia nos decía que la mayoría del tiempo lo dedicamos a la competencia matemática y a la comunicación lingüística. Consideramos en el grupo que cuando nosotras mismas u otros compañeros pensábamos en una buena práctica para compartir, había una tendencia a considerar buenas prácticas aquellas que atienden lo procedimental y socio-afectivo.

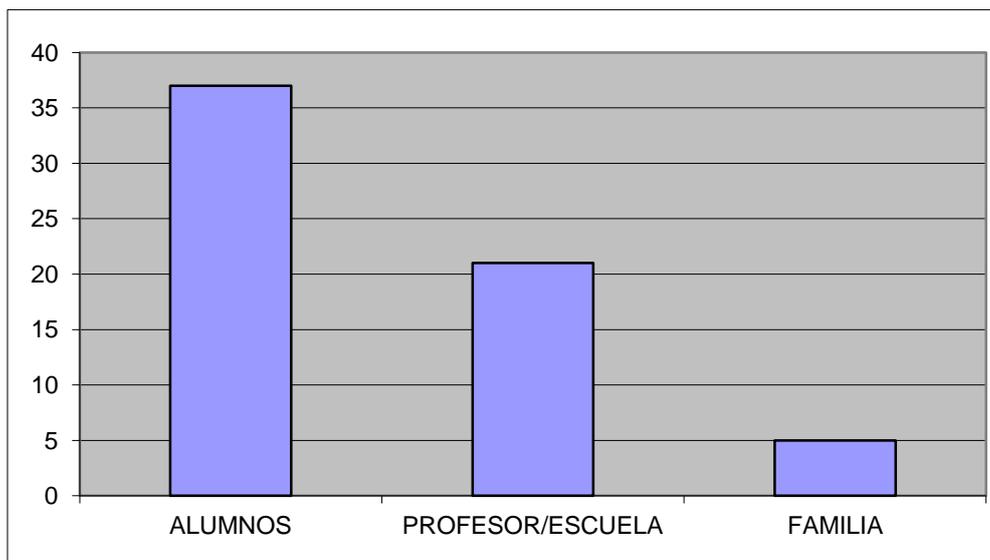
- El grado de participación de las familias en las prácticas propuestas

Consideramos en nuestros enunciados que la participación de las familias en la vida del centro es uno de los factores que facilitan el desarrollo de buenas prácticas. A este respecto, el grupo de trabajo clasificó las prácticas recogidas teniendo en cuenta qué agentes escolares estaban implicados. Lo definimos de la siguiente manera:

- Buenas prácticas dirigidas al alumnado: Son *actividades* concretas que se desarrollan en el aula e inciden sobre la actividad del alumno.
- Buenas prácticas dirigidas al profesor/escuela: Son propuestas relacionadas con aspectos metodológicos y organizativos.
- Buenas prácticas dirigidas a las familias. Son aquellas que implican la participación de las familias o la comunidad educativa

La siguiente gráfica muestra el número de prácticas recogidas dentro de cada bloque:

**Figura 12: Los diferentes agentes escolares en las prácticas recopiladas por el grupo de trabajo**



Esta gráfica nos llevó a pensar que nuestra práctica docente se centra más en la actividad dirigida a los alumnos y prestamos menos atención a aspectos metodológicos u organizativos de la escuela. Pero sobre todo, fue un excelente ejercicio de auto-evaluación para darnos cuenta de las pocas prácticas que fomentan la participación de la familia en la escuela en los centros en los que nosotras trabajábamos.

- Factores que dificultaron el desarrollo del grupo de trabajo

Nuestras categorías, en cuanto a la identificación de buenas prácticas, hablan de los factores que dificultan el desarrollo de las mismas, entre los que aparecen una ratio profesor alumno elevada. Consideramos que todas las componentes del grupo se caracterizaban por ser maestras comprometidas que ponen gran empeño en desarrollar su trabajo lo mejor que puede. Lo que queremos señalar en este apartado es que, tal como se nos planteaba la jornada, por la ratio profesor- alumno y por otros factores, nos sentíamos muy cansadas.

En las actas del grupo de trabajo se recogen muchas opiniones en torno a la sobrecarga de trabajo y el agotamiento con el que terminamos la jornada escolar. Puede que esta fuese una de las razones del malestar que sintió una de las participantes ante la actitud crítica que los documentos utilizados mantenían ante la institución escolar. En la memoria elaborada para el CAP se nos preguntó por los obstáculos encontrados en el desarrollo del curso, a lo que contestamos:

*La verdad que no hemos encontrado grandes obstáculos. Lo único que ha dificultado en ocasiones nuestro trabajo ha sido el cansancio que arrastrábamos tras la jornada escolar. Digamos que el cansancio acumulado es inversamente proporcional a la capacidad de autocrítica.*

(Fragmento de la memoria elaborada para el CAP, anexo 1.2c)

## **2. SEGUNDA PRÁCTICA: HISTORIA DE VIDA DE UN MAESTRO EN BUSCA DE SENTIDO**

### **2.1. HISTORIA DE VIDA PERSONAL/PROFESIONAL DEL UN MAESTRO DEMOCRÁTICO**

Presentamos en el anexo 2.2 la historia de vida de un maestro particular. El discurso que elabora en torno a sus vivencias y su práctica, nos permite identificar experiencias desarrolladas como maestro y logros escolares que podemos considerar valiosos teniendo en cuenta nuestro enfoque.

En el momento en que redactamos este informe, lleva más de treinta y tres años dedicado a la enseñanza. Además es escritor de literatura infantil y miembro de Acción Educativa. Hizo un gran esfuerzo reflexivo para convertir su vida en una historia que dotara de sentido al maestro que es en la actualidad. Lo hemos organizado reflejando diferentes etapas socio-políticas y distintos momentos personales que permiten distinguir una serie de periodos:

- Sus primeros recuerdos sobre la escuela
- Sus primeros trabajos como maestro durante la dictadura
- Su trabajo como maestro en la democracia
- El trabajo en su centro actual

Dedicamos además un último apartado en el que prestamos especial atención a las creencias que mantiene en este momento en torno a su práctica. Pero en todos los anteriores intercalamos vivencias, creencias y prácticas, de manera que estos tres elementos se complementen para que los dos primeros ayuden en la comprensión del tercero de ellos: su práctica docente.

### 2.1.1. Sus primeros recuerdos: un futuro maestro como alumno

Nació en un pueblo de Toledo que hace frontera con Cáceres por el río Tajo. Si cruzaba el puente cambiaban de provincia. Define como *curiosa* su relación con las fronteras debido a este hecho.

Su primer recuerdo de la escuela es el de una maestra del parvulario *que se parecía a una paloma*: Sor Carmen. "*Ella hizo que me enamorase de las gomas de borrar y del olor a lápiz recién afilado. Y me regaló el abecedario*"<sup>19</sup>. La describe como una maestra que propiciaba una atmósfera serena y que reforzaba positivamente a todos sus alumnos. Recuerda que todo era lúdico en aquella escuela. Aprendían muchas canciones relacionadas con los contenidos a abordar. También nos habla de un gran mapa de España pintado en el suelo del patio donde, siguiendo la pedagogía del padre Manjón, saltaban de provincia en provincia. Con Sor Carmen cogió gusto por la escritura, que en aquel momento para él consistía simplemente en seguir con acierto unos trazos.

Su infancia estuvo además marcada por la iglesia. Considera que dicha institución aportó a sus primeros años una estimulación sensorial muy particular y una determinada sensibilidad estética. También tiene muy buenos recuerdos de la plaza de su pueblo. Allí podía jugar y gritar todo lo que había contenido en el silencio de la iglesia haciendo de monaguillo momentos antes. Considera que esos templos de antes han sido tristemente sustituidos por los *carrefoures*, donde nuestros alumnos pasan gran parte de su tiempo libre.

Dentro de la iglesia empezó a aprender que había cosas que se consideraban pecado y había que confesarlas: "*el mundo quedaba dividido en dos mitades, lo bueno y lo malo*". A partir de los siete años cree recordar los primeros

---

<sup>19</sup> Todas las frases en cursiva que aparecen en la descripción de esta práctica de las cuales no se especifica la fuente, son expresiones literales del protagonista que aparecen en el anexo 2.

complejos de culpa en su conciencia. En el discurso del cura identifica reproches y acusaciones. Empezaron a ocurrir cosas dentro de la iglesia que no le encajaba con la idea que él se había formado de ese recinto.

Cambió de escuela y los maestros ahora eran rígidos y distantes. Los refuerzos positivos de Sor Carmen vinieron sustituidos por cachetes que a él, por suerte, casi nunca le caían. Los pupitres con tintero estaban colocados en filas mirando hacia la tarima del profesor, y sobre ella, los retratos de Franco, José Antonio y la Inmaculada. Considera que en aquella escuela, donde se cantaban himnos frente a la fotografía de ciertos dirigentes, la posición de su familia le ayudó realizar aprendizajes con éxito y a saber lo que se esperaba de él.

Las canciones de Sor Carmen vinieron sustituidas por el Cara al Sol<sup>20</sup> y Montañas Nevadas<sup>21</sup>. Por las tardes en ocasiones se hablaba del caudillo, de la guerra, de los rojos, de los moros... La gimnasia se parecía a un desfile militar. En su familia, del mismo signo político que la escuela, le habían hablado de una guerra que concordaba con todo aquello. Recuerda que hasta los diez años todo encajó sin dificultad. No tuvo problemas en aprender lo que se esperaba que aprendiese y descubrió una nueva fuente de placer: la pluma, el tintero y los trazos de la caligrafía. Esos años fueron un poco traumáticos, constituyeron el fin de su infancia. Pero recuerda haber salido de aquella escuela mucho mejor parado que otros compañeros a los que sus familias no pudieron darles tanto apoyo. Muchos niños ya abandonaban la escuela a aquella edad para trabajar en el campo.

En su casa había por aquel entonces muy buen ambiente. Había bastantes libros y cómics adecuados para su edad. Su madre les cantaba nanas y en el

---

<sup>20</sup> Himno del franquismo

<sup>21</sup> Composición que aparece en el cancionero falangista de 1945

patio de sus casas escuchaba los seriales de la radio, sobre todo *Fray Escoba* y *San Martín de Porres*.

Se fue a vivir con su tío el cura para preparar el ingreso en el seminario. Comunista en la actualidad, interpreta que en aquel momento, entrar al seminario significaba una sensibilidad por lo social que no choca con lo que ha sido su dedicación posterior. Su tío le preparó y pasó un examen de selección gracias al cual entró en el seminario. Lo recuerda como un periodo duro: madrugones, rezos, clases y largos tiempos de silencio en el *Estudio*: una gran sala donde doscientos seminaristas estudiaban silenciosamente vigilados desde una tarima por un *Padre*.

Del seminario guarda también buenos recuerdos: un patio enorme, los paseos por Toledo y la soledad del pupitre en compañía de los libros. Pero la relación con la iglesia se había enfriado. Un verano se enamora y empieza a dejar de pensar en ser cura. Finalmente abandona el seminario.

Continuó estudiando en el instituto del pueblo. Empezó a ser un adolescente más rebelde de lo que su familia esperaba. Se echó una novia importante en su vida y todas las tardes escribía su diario. Empezó a estudiar menos. Considera la falta de atención del profesorado una de las razones de su desmotivación en el instituto.

Puede que su verdadera vocación fuese el periodismo, pero estudió magisterio *porque era una carrera corta, barata y fácil*. Todos sus amigos se fueron a Madrid pero él preparó el primer año por libre y suspendió cuatro de las catorce asignaturas. De nuevo la falta de tutorización supuso para él una carencia importante.

El siguiente año va a Toledo a vivir a una pensión. Los estudios, que no logran apasionarle, le resultan fáciles. En el curso posterior decide irse a Madrid, porque su verdadero interés era ser escritor y consideró la capital un lugar con más oportunidades. Lo consigue gracias a un profesor de magisterio que le recomienda para ir de educador al Colegio San Ildefonso. Con mucha pena, deja el periódico de Talavera en el que había empezado a escribir, pero se va convencido de que en Madrid hay más puertas a las que llamar.

Su tercer año de Magisterio es más gratificante. No sabe si cambió su receptividad o la metodología del profesorado, pero le gusta mucho más. Nos cuenta como anécdota que por primera vez oye hablar a un profesor de un soneto sin que le diera la sensación de estar tomando las medidas a un armario (refiriéndose a la métrica). Además trabaja, tiene algo de dinero y eso le permite vincularse a los colegios mayores donde están sus amigos y accede a la política.

En este ambiente universitario se relaciona con compañeros que llevan más años en Madrid: estudiantes de medicina, sociología... Empieza a leer a Marx y Lenin entre otros. Le convence el socialismo universal, le llama la atención el feminismo y empieza a preocuparse por la existencia de los marginados.

El aprendizaje no formal es lo que más valora de aquella época. Se hace comunista y se reúne con los compañeros de partido de manera clandestina cada domingo. Hace pintadas con spray por las calles, tira panfletos y se juega el tipo por sus ideales. Ve que el aprendizaje formal sigue mostrando un mundo monolítico de un solo credo. No obstante es el año en que más centrado está en los estudios y no le importa hacer él sólo trabajos donde luego firmaban cinco compañeros.

Ese año hace las prácticas tutorizadas. Le cuesta ajustarse a una organización rígida en la que había que presentar programaciones todos los días. A pesar de ello, el balance es positivo y tras la experiencia de la docencia directa empieza a plantearse el ser maestro como su oficio.

#### 2.1.2. Sus primeros trabajos: maestro comunista durante la dictadura

En verano encuentra trabajo en una academia enseñando a adultos o adolescentes que se querían sacar el graduado. Allí conoce a la que ahora es su mujer, que también era de su partido. Durante esos años en Madrid sueña con ser escritor. Sabe que en su casa están en apuros, pero no le reclaman. Se da cuenta mientras lo relata que el hecho de ser hombre propició esta situación.

Vía partido consigue un puesto en el Liceo Tagore (Leganés). Era una escuela privada situada en el bajo de un edificio y sin patio. Estaba dentro de los planes de escolarización urgente, que consistía en habilitar espacios (locales, bajos de edificios, pisos...) a veces en muy malas condiciones para responder a la llegada masiva de matrimonios jóvenes de otras provincias que venían a Madrid en busca de trabajo.

En las asambleas de zona (1975) conoce Trabenco. No se trata de una empresa, como su escuela, sino de una cooperativa, y de ahí viene su nombre: TRABajadores EN COoperativa. Los compañeros de Trabenco le impresionan, no sólo por sus ideas socio-políticas sino por sus profundos conocimientos en Pedagogía:

*"(...) te hablan de Makarenko y la educación en la Unión Soviética, de Freinet y el texto libre, de Freire y la educación en Brasil, de Rodari y su Gramática de la Fantasía...(...) No está montado por cuatro pardillos, sino por gente muy formada y válida, a los que unía una sensibilidad socio-política de clara repulsa al régimen de Franco, a punto de morir por cierto"*

(Fragmento de la narración escrita por el protagonista, anexo 2.3)

Cuando visitaba aquella escuela veía que era diferente a lo que él había conocido: daban psicomotricidad, hacían danza, teatros, la biblioteca estaba abierta por las tardes y los niños entraban y salía libremente, subían a por el bocadillo a su casa y volvían al colegio... Todas aquellas cosas empezaron a entusiasmarle.

Considera este maestro que en Trabenco trabajaban teniendo muy claro el concepto de escuela que querían para sus alumnos: querían formar a niños libres y críticos. Elaboraban sus propios materiales y trabajaban por centros de interés<sup>22</sup>. Formaban parte del currículo las salidas anuales de convivencia para trabajar el medio natural, otros espacios y otras geografías (Murcia, Madrid, Cantabria, Galicia...); la visita a un poblado gitano para conocer a fondo sus modos de vida; los intercambios escolares con escuelas de España, Francia, Italia y Alemania; las visitas a museos muy programadas (arqueológico, ciencias naturales), exposiciones temporales...; las recogidas de folklore tradicional; el uso de la biblioteca de aula con un tiempo diario, en el inicio del día, la dramatización, la psicomotricidad, la incardinación en el barrio compartiendo fiestas populares y locales... Todo lo artístico tenía un gran peso en Trabenco.

---

<sup>22</sup> Centros de interés en Trabenco: desde los primeros cursos se hacen propuestas de trabajo con guión y fuentes de búsqueda de datos para que los niños investiguen en grupo durante un tiempo, asesorados por el maestro, y después expongan sus conclusiones a la clase. Y la clase, junto al profesor y el propio alumno, evalúen.

Los inspectores mostraban temor, o recelo, con una escuela en la que no hablaban con el director, sino con un claustro que les proponía una función colaboradora y no de vigilancia burocrática.

Se hacían periódicas asambleas de maestros de zona y provinciales. El movimiento sindical era por entonces, también en la enseñanza, muy potente. Estaban acabando los 70:

*"Gran parte de los maestros de la zona sur éramos militantes sindicales y antifranquistas. En la privada se ganaba cuatro mil pesetas. Las huelgas eran frecuentes. Los motivos muy claros. Pero no sólo de índole sindical y políticos, también pedagógicos: no queríamos el modelo de escuela de la dictadura. Se abogaba por una escuela laica, no sexista, crítica, científica, emancipadora..."*

(Fragmento de la narración escrita por el protagonista, anexo 2.3)

Continuó en su colegio anterior, pero alquiló un piso en Leganés donde convivía con algunos compañeros de Trabenco. Él intentaba llevar cosas de Trabenco al Tagore (centro en el que trabajó desde 1975, muerte de Franco, hasta 1979), pero no funcionaban del todo.

*"Era un colegio privado y tradicional, había una empresaria-directora, se respiraban otros aires, se estaba en otra dinámica y no salían bien del todo los trasvases".*

(Fragmento de la narración escrita por el protagonista, anexo 2.3)

A pesar de ello sentía una pasión por todo lo escolar que le llevaba a hacer horas extras, incluso del fin de semana, para compartir con sus alumnos las cosas que podían interesarles del pueblo o de Madrid: pasear a Polvoranca, ir al Retiro, a la casa de campo, a la sala Cadarso (de teatro)...

Como a todos los jóvenes de aquella época, le llamaron para hacer la mili. Trató de librarse, pero resultó imposible. Era 1978. Allí fue maestro de extensión cultural. Daba clase a personas que no tenían el graduado escolar y

se querían sacar el carné de conducir. A veces se presentaba a los exámenes haciéndose pasar por alumno.

En educación para adultos le resultó fácil saber qué era lo que ellos querían aprender, qué les interesaba. Alguna vez se llevó un toque del teniente porque le vio abajo, explicando a un alumno, codo con codo, en vez de estar subido a la tarima. Sufrió la actitud ante la vida que predominaba en el ejercito, el machismo, el abuso de alcohol por parte de algunos y la autoridad *desenfocada y cafre*.

### 2.1.3. Maestro en la democracia

Al volver de la mili se presentó a las oposiciones y aprobó a la primera (1979). Estuvo trece años de provisional. Pasó por muchas escuelas de las que tiene buenos recuerdos. Especialmente grato fue un 7º de EGB con el que hizo obras de teatro, pasos de Lope de Rueda, y desmanteló la clase para montar un museo con los trabajos manuales de todo el curso. Todo ello con el permiso de la directora, una señora *maja* con quien compartía lecturas del tipo: "El libro rojo del cole" (S. [Jansen](#) y [J. Jensen](#), 1980) , "¿Queréis la escuela?" (Colectivo de pedagogía del martes, 1977) y "A ti, profesor, yo acuso" (Mendes, 1979)

Un año estuvo en un centro de preescolar. Una directora muy conocedora de la etapa gestionaba el centro como si de un hogar se tratara. Una anciana del barrio venía a limpiarlo por las mañanas y una pareja de estudiantes daban la música y la psicomotricidad. Sólo había cuatro aulas y tres profesores. La clase de nuestro protagonista daba a un pequeño patio interior donde colocó unas macetas y aprovechó para trabajar el cuidado de las plantas y observar los fenómenos meteorológicos.

En este centro trabajaban sin libro de texto y elaboraban sus propias fichas con la imprenta de gelatina. Enseñar a leer no era obligatorio y él interpreta que quizás por ello podían tomarse la libertad de ir elaborando con los niños su propio método. Consistía en hojas de cómics con personajes de cuento que los alumnos ya conocían. Decían frases claras y habituales que memorizaban y luego llevaban a casa para leer con sus familias. Su colaboración era fundamental, por lo que organizaban asambleas periódicas, festividades y exhibiciones para propiciar momentos de encuentro.

Fue en esta escuela, y gracias a la atención que prestaban a los momentos de juego de los niños, cuando escribieron *"Un anecdotario en el Parvulario"*, experiencia que fue publicada en Cuadernos de Pedagogía. Además de todo esto, a mediodía recitaba romances de ciego con otro amigo maestro, debidamente ataviados, por los colegios de la zona donde había colegas afines.

Pasó por otros centros de preescolar de los que se queda básicamente con el proyecto de método lecto-escritor con personajes de cuentos, la pintura al aire libre, las dramatizaciones, los bailes, los cantos y los talleres.

En 1982, por fin, recaló en Trabenco. Considera que allí aprendió a velocidad de vértigo, pero sin que nadie diera lecciones magistrales, sino compartiendo y contando con el ejemplo de sus compañeros. En realidad le habían dado otro colegio de Getafe, pero Trabenco podía elegir a los miembros de su plantilla y le eligieron a él. *"Esto suena muy raro ahora, pero en aquel momento de transición y tal vez de indecisión, estaba permitido"*. La junta rectora que dirigía Trabenco seleccionó a un claustro *muy formado en pedagogía y con marcado signo progresista*. De ahí que los objetivos que se planteaban girasen en torno a la autonomía personal, el espíritu crítico y solidario, el deleite con la belleza en todas sus manifestaciones y la comprensión del mundo.

El claustro no se dividía en ciclos, sino en grupos de estudio que elaboraban proyectos experimentales de trabajo para lengua, matemáticas, educación artística y educación física. Eso llevaba muchas horas de trabajo, pero el equipo las asumía gustoso. No en vano habían sido seleccionados con unos criterios y el más importante de ellos pudiera ser un fuerte compromiso con esa idea de escuela.

En Trabenco no había un libro de texto por alumno, pero sí abundantes libros de aula, diccionarios, enciclopedias, bibliotecas literarias y de consulta, hemerotecas y folletos cuidadosamente ordenados en carpetas. Además de sala de danza, psicomotricidad y biblioteca abierta al barrio, había un laboratorio de ciencias muy utilizado.

Para ser coherentes con sus objetivos no decían a los niños: *tienes que ayudar a tus compañeros*, sino que les planteaban trabajos cooperativos en los que la ayuda mutua era imprescindible. No les decían tampoco: *hay que ser responsables*, sino que les responsabilizaban de su propio aprendizaje permitiéndoles distribuir las tareas y organizar el tiempo según sus criterios. Para ello se celebraban periódicamente asambleas de alumnos y maestros en las que se organizaba el trabajo a realizar, se exponían propuestas, se debatían problemas y se reflexionaba en grupo.

El aula era un espacio de aprendizaje que debía complementarse con los jardines del barrio, museos, teatros, albergues y espacios naturales, donde se estudiaba el arte, el medio físico y los comportamientos humanos. También eran frecuentes los encuentros con autores de literatura infantil. Se leía su obra antes de su visita, se celebraba su llegada, se les homenajeara durante su estancia y se mantenía el contacto postal cuando se iban.

Además en Trabenco había *aulas-taller*. Allí se realizaban trabajos de carpintería, electricidad, mecánica, invención de máquinas, juegos, clavos, y otras habilidades de carácter técnico. Antonio lo valora como *un invento colosal* que subsanó una carencia y compensó lo artístico y lo tecnológico. Se disponía una sesión por clase a la semana. Desde este taller, los *profes* encargados, consiguieron llevar a cabo en Trabenco la primera exposición de máquinas de Leonardo da Vinci que se celebró en Madrid. Se instaló en el gimnasio y fue visitada por todos los centros de Leganés, y pueblos limítrofes, en horario escolar.

El respeto del ritmo de cada niño era un premisa fundamental. Quizás por ello no había alumnado con grandes dificultades. A mayores dificultades, más creatividad en las medidas a adoptar, más la colaboración con equipos y familia, más esfuerzo y más cariño.

La evaluación la realizaba el maestro, el grupo y el propio alumno. Las tres partes tenían el mismo valor. Fomentaban que los inspectores se reunieran con el claustro durante las tardes en lugar de con el director en horario de mañana. Procuraban que en estas reuniones se hablase más de los niños, los proyectos y el ejercicio docente que de papeles y ordenanzas.

Un año se trabajó sobre la salud mental del propio claustro. Dado que de un claustro enfermo sólo podía generarse una escuela enferma, se dedicaron a hablar y hablar entre ellos de todos los temas que fueran necesarios para poder encontrar la *frescura* y la *limpieza de trato*.

El APA estaba formada por todos los padres y madres del centro. El dinero del APA permitía financiar excursiones y comprar material. Además su voz y su voto tenía mucho peso en la marcha del colegio.

Tras ocho años, era 1990, se marchó feliz. Sigue considerando a Trabenco su escuela, ya que en ella:

*"(...) aprendí de niños y compañeros, con niños y compañeros, con padres y barrio como en ninguna otra. Y después, creo, que todo fue a peor. Porque para que esto se mantenga son necesarias personas geniales; no buenas, ni validas, ni preparadas, ni correctas, sino geniales, sobre todo en esfuerzo y dedicación. Y un proyecto común. Y pocas trabas burocráticas".*

(Fragmento de la narración escrita por el protagonista, anexo 2.3)

Se fue a San Sebastián de los Reyes donde dio a un 1º y coincidió con un compañero con el que se entendió muy bien. El primer objetivo que se plantearon fue ganarse el afecto y confianza de las familias: *había que convencerles de que sus hijos quedaban en buenas manos*. Como había que enseñar a leer dieron mucha importancia a la biblioteca de aula, pero también a que las madres estuvieran al corriente y disfrutasen con los cuentos que había en esa biblioteca para que el trabajo que se hacía en el aula pudiera continuar en casa.

Empezaban por escribir sus nombre, sus juguetes, recados a sus mamás, cartas amistosas. El trabajo de matemáticas era muy manipulativo. Los recreos se prolongaban para enseñarles juegos populares. Los pasillos se decoraban con trabajos de los niños. Fue un año de sosiego que culminó con una experiencia magnífica: una estancia de tres días en la granja escuela "La limpia", donde trabajaba Rodorín, ahora titiritero de renombre. Y tres o cuatro maestras que forman ahora, junto a nuestro protagonista, el Seminario de Literatura de *Acción Educativa*, (movimiento de renovación pedagógica que realiza actividades de formación, como las Escuelas de Verano celebradas en Madrid)

Por fin le dieron definitivo en Fuenlabrada, en un barrio considerado conflictivo y con alumnos adolescentes. Reconoce que le resultaba muy difícil que sintieran interés por las Ciencias Sociales. Había que hacer mapas, gráficos, escalas... pero intentaba acercarlo a sus intereses conectando con contenidos algo más motivadoras: la ruta del París-Dakar, la trama de una novela histórica, la biografía de personajes reales con vidas apasionantes, el trabajo de construcción de mapas a escala. Aún así, conseguía enganchar tan solo a un tercio de la clase, y echaba mucho de menos las aulas taller de Trabenco porque consideraba que a muchos de aquellos chicos a los que no les interesaba para nada saber sobre Lutero, sí que podría haberles enganchado con un banco de ebanista o un desguace de coches.

Este colegio se llamaba Padre Manjón. Así que aprovechó para trabajar de nuevo con un mapa gigante, al estilo Sor Carmen, que empezaron pintando en láminas y acabaron dibujando a escala con la pintura de los pasos de cebra en el porche del colegio.

Puede que el continuo comportamiento provocativo de algunos chicos ayudara más si cabía al interés que tenía por seguir estudiando. Disfrutó de un año de licencia por estudios para realizar un trabajo de investigación. Preparó un trabajo sobre lengua y literatura en Primaria, se llamó "Usos y gozos de la palabra", asesorado por Federico Martín, cofundador de Trabenco, Acción Educativa y Pizpirigaña<sup>23</sup>.

Tras terminar el año de licencia, volvió al colegio. Eligió primer ciclo e intentó continuar la labor docente que había desarrollado en la anterior escuela, pero no fue tan gratificante. En ese colegio no había grupos de trabajo, ni siquiera ciclos. Se organizaba en compartimentos estancos que carecían de principios

---

<sup>23</sup> Seminario de literatura infantil.

educativos comunes. El claustro se dividía en dos bandos enfrentados, pero no en lo pedagógico ya que en todas las clases se alineaban los pupitres en fila mirando a la tarima del profesor. Estaban enfrentados por intereses, rivalidades y luchas de poder. Cayó enfermo y cambió de colegio.

Corría el año 1995 y va a una escuela de un pueblo de la sierra de Madrid, pero de nuevo se encuentra con un claustro dividido en dos bandos. Considera este maestro que un claustro así genera comportamientos patológicos y tristeza. Si los debates se organizaran en torno a lo pedagógico serían armonizables, pero se trata de rivalidad y luchas de poder. Vuelve a coger primer ciclo: recuerda las asambleas matinales, la biblioteca de aula y muchos momentos para cantar y jugar. Las salidas a la Pedriza son frecuentes. Continúa interesándose por la buena relación con las familias. También se interesa por su estado emocional y por lo que comienza a dedicar sus horas libres a contar cuentos en las aulas de infantil como medida para aliviar el malestar que le produce el pésimo ambiente del centro. Pero no es suficiente: "*En ese cole no hay quien viva, no se puede crecer*". Así que, tras dos cursos, aprueba una convocatoria de plazas de asesores en el CPR<sup>24</sup> de Alcobendas.

Al llegar echa de menos la falta de formación. Se incorpora al trabajo de manera brusca y tiene ciertas inseguridades respecto a su capacidad para desempeñar ese puesto. Como aspecto positivo, encuentra en el CPR a un equipo donde se aúnan esfuerzos y se apoyan los unos a los otros. Quizás por ello se quedó cuatro años.

En el CPR se ocupa de buscar ponentes, supervisar cursos, conceder y evaluar proyectos de formación, visitar y asesorar centros... Denomina *proyecto*

---

<sup>24</sup> CPR: Centro de Profesores y Recursos. Actualmente CTIF: Centro Territorial de Innovación y Formación

*estrella* a un seminario de formación sobre literatura infantil y juvenil en el que participaron muchos maestros y colegios de la zona. En él se creó un sistema de maletas viajeras que pasaban de colegio en colegio cargadas de cuentos y libros aconsejados por edades, por temáticas, por autores... Y una magnífica revista anual: "Espiral". Le resultó más fácil atender a los maestros que a las altas esferas que le hablaban de papeles y ordenanzas.

Cuando se empieza a oír hablar de la desaparición de los CPR, da por finalizado este periodo voluntariamente. Vuelve a concursar y le dan un colegio de Collado Villalba. Es uno de los colegios más antiguos del pueblo, pero justo están de mudanza a un edificio nuevo. Es el año 2001. Elige de nuevo primer ciclo, y eso extraña a algunos compañeros. Continúa trabajando en su línea el aprendizaje lecto-escritor y se esfuerza porque las matemáticas se aprendan de la manera más natural posible. También cuida la relación con las familias y organiza salidas frecuentes al entorno.

En este centro hay muchos alumnos inmigrantes. Se celebran fiestas denominadas *interculturales* con las que se intentan transmitir lo enriquecedor de la situación. Pero en lo que pone su mayor empeño es en organizar la biblioteca del centro. Este maestro considera muy importante dentro de una biblioteca el "*asear mucho*", y el "*cuidar los espacios, haciendo que los libros llamen a los niños y les inviten a abrirlos*".

Para ello organiza un grupo de trabajo del que él es coordinador. Junto con otras siete personas, dedican la mayor parte de sus horas de exclusiva y muchas horas de su tiempo libre a la nueva biblioteca. Además dedica seis horas semanales de clase a bajar con todos los cursos a la biblioteca y organizar con ellos actividades. No habla de motivación a la lectura, habla de actividades que lleven a los niños a enamorarse del ambiente que se propicia

en la biblioteca. Este espacio, poco a poco se va convirtiendo en un motor de actividades en las que cada vez participa más gente, y sobre todo más niños: se abre al barrio, se colabora con la bibliotecaria, se celebran cuenta-cuentos y se mima cada rincón de ese espacio.

El proyecto culmina con la celebración del año del centenario del Quijote, curso 2004/2005. Desde la biblioteca y el grupo de trabajo se ofrecen propuestas y proyectos para todo el centro, incluidas también las familias: la casa de Don Quijote, el despacho de Cervantes, la venta, los molinos, la armadura, recetas, refranes, una exposición etnográfica... Se colocaron en la biblioteca decenas de ejemplares y versiones del Quijote para todas las edades. Desde las clases se escribieron cartas a los ayuntamientos de todos los pueblos incluidos en la ruta del Quijote y algunas de ellas fueron contestadas y expuestas. Las actividades abarcaron todo el curso escolar e implicaron a todos los agentes de la comunidad educativa.

Terminó extenuado. En este centro volvía a ocurrir que se enturbiaba el ambiente. Considera que quizás la situación política del país<sup>25</sup>, se trasladaron al centro: "*A veces es inevitable, la vida del país repercute en la escuela*". Por eso concursó al colegio de al lado, que es el centro donde trabaja actualmente.

#### 2.1.4. El trabajo en su centro actual

Dice que lo eligió porque es un centro con buena fama, hay armonía en el claustro, ambiente cordial, buen trato con los niños y tradición de buen trabajo. Escogió un tercero y dedicó cuatro años a trabajar en el segundo ciclo. El año en que se redacta este informe da clase a un primero. En el grupo clase donde era tutor cuando hicimos la historia de vida había once nacionalidades

---

<sup>25</sup> Año del 11M (atentados terroristas en Madrid)

de un total de 25 alumnos. Considera que esto se debe a que en el barrio hay una fuerte inmigración. Pero también opina que este hecho está fomentado por la oposición de los colegios concertados y privados a acoger alumnado al que se le suponga alguna dificultad, bien por sus orígenes, situación económica o capacidad intelectual. Describe su clase como un constante ir y venir de niños, ya que hay muchas altas y bajas a lo largo del curso. Valora como negativa esta movilidad del alumnado.

Estima que estamos dando una buena respuesta educativa a esta situación: los niños se sienten bien aquí, conviven, se respetan, son curiosos y aprenden. Pero es alarmante el número de niños que entran y salen a lo largo de la mañana del aula para que sean atendidos por otros profesionales.

Valora la actuación del equipo directivo es muy correcta: la organización en horarios, reparto de tareas, planificación de festejos... Además considera que se propicia un buen clima de convivencia desde la dirección, al intentar en todo momento dar soluciones equilibradas, lo que considera un premisa fundamental para que un centro funcione con armonía.

En su opinión, como claustro, tendríamos que atrevernos a dar algunos saltos que nos permitiesen alejarnos de la pedagogía tradicional para acercarnos a los intereses de los niños y dar mejor respuesta a la diversidad. Por ejemplo, propone abandonar el libro de Conocimiento del Medio y trabajar esta área por proyectos. Ve como freno a estas propuestas la falta de unanimidad por parte del claustro.

Nuestro protagonista ha rescatado algunas cosas de las escuelas por las que ha pasado: el afecto de Sor Carmen, sus refuerzos positivos, el sentido crítico de los compañeros de Trabenco y los logros educativos alcanzados con prácticas generadas por él mismo son ejemplos de aspectos que ha mantenido. ¿Qué

ocurre si entramos en su clase y observamos una sesión? Consideramos que comenzar por lo que podría ocurrir en una hora cualquiera dentro de su aula nos puede dar una primera perspectiva que nos ayude a imaginar el maestro que es en la actualidad, para más adelante profundizar en las reflexiones que plantea en torno a su práctica docente.

Sus sesiones no siguen una dinámica predecible como ocurre con otros compañeros en los que se repite el esquema: corregir lo del día anterior, explicar y hacer ejercicios. Confiesa ser bastante anarco. Cuando entra en clase no da instrucciones de lo que hay que hacer. Plantea a los alumnos *"¿Por dónde vamos hoy? ¿Dónde nos habíamos quedado ayer? Pues venga, nos ponemos a trabajar"*.

El papel del enseñante dentro de esta rutina es muy importante. Su implicación es también al 100%. Los primeros minutos de la clase les ayuda a centrarse y va ojeando por dónde se llegan cada uno. Al mismo tiempo va corrigiendo algún trabajo de los que le presentan los alumnos. Pero no va alumno por alumno mirando ejercicio por ejercicio, sino que se centra en aquellas cosas que previsiblemente tengan mayor dificultad. También es en este momento en el que explica individualmente o en pequeño grupo algunas dudas. No dedica el mismo tiempo a unos y a otros, sino que intenta repartir sus esfuerzos de forma proporcional a las dificultades y la dependencia del profesor de cada uno de los alumnos. En ocasiones detiene el trabajo individual y explica al gran grupo una duda que le pareció interesante o un error que ve que comparten la mayoría de los alumnos.

No todas las sesiones son así, esto podría ser el trabajo de un día cualquiera. Cuando se cambia de tema se comienza con una presentación de los nuevos contenidos: *"El planteamiento del tema lo hacemos todos juntos"*. Con ello se

pretende dar una base para que el resto de los días los alumnos no necesiten de explicaciones para empezar a trabajar. Y después deja que el aprendizaje fluya y que cada niño recorra su camino a su ritmo; siempre con la supervisión del maestro.

Confiesa no saber qué va a ocurrir al día siguiente en su clase. Hay una planificación y una temporalización difícil de cumplir con este sistema que él nos presenta como la panacea, sino como una opción con la que se logran unas cosas a las que personalmente da más importancia, pero que dificulta otras que él como maestro considera secundarias. Ajustarse a una temporalización es bastante difícil trabajando así. El afecto y la ayuda que brindará a sus alumnos están asegurados, los contenidos a abordar y los objetivos que logrará sólo los puede planificar parcialmente.

Asegura que su práctica está en continuo replanteamiento. Sin embargo, mantiene unas creencias que sustentan esa práctica en torno a lo que debe ser y lo que debe conseguir la escuela.

A partir de aquí presentamos descripciones, reflexiones y ejemplos prácticos que no respetan un orden cronológico. Ahora hablaremos de la práctica y la reflexión sobre la propia práctica en el día a día de este maestro.

#### 2.1.5. Creencias en torno a su práctica

##### a) Los valores de una escuela democrática: horizontalidad y libertad

Este maestro considera que lo más importante que debe enseñar la escuela en este momento es hacer buenas personas. Con esto quiere decir también hacer individuos críticos, capaces de interpretar juiciosamente el mundo y autónomos. Todo ello se traduce en hacer personas libres, que son, por definición, personas creativas.

Para conseguirlo, lo primero de todo es el ejemplo. Cree que la relación que un maestro define con sus alumnos es fundamental. También es importante la relación que se definen entre los propios compañeros, porque los niños están respirando esas relaciones, están aprendiendo de ellas. Por eso considera importante que sus alumnos le vean dispuesto a ayudar, a solucionar las cosas, a ser crítico, incluso a ser crítico consigo mismo, a reconocer sus errores, a decir lo siento...

En las tutorías cada uno puede exponer sus problemas y dificultades. La resolución de conflictos en el *cole*, la tradición de que hablen hasta encontrar la solución y que intervengan otros dando posibles soluciones para resolver el problema, es otra herramienta para hacerles críticos y autónomos: "*Tienen la oportunidad de explicarse, de entenderse y de ser capaces de superarlo*" Esto se relaciona con una concepción de escuela democrática vs. una escuela autoritaria. Si confías en una escuela democrática ellos tienen que colaborar en todo, en los conflictos, en el funcionamiento del aula, o incluso en el funcionamiento de las programaciones.

Considera que existe un código ético casi natural que debería orientar las relaciones humanas. Da mucha importancia a la educación para la ciudadanía en la escuela. Define al individuo demócrata como:

*" (...) aquel que respeta al resto de personas y al medio en el que convivimos. Y esas son las pautas que deben regir el comportamiento de un maestro y ser el norte en la educación"*

(Fragmento de entrevista, anexo 2.4 )

Por otra parte, nos cuenta cómo influye enormemente la manera en que el maestro organice el trabajo, porque en el método está incluida la ideología.

Siendo un facilitador, o una laico machadianamente bueno<sup>26</sup>, estas siendo demócrata, estás fomentando la participación en todos y fomentas también que se escuchen las opiniones de todos.

Los niños de su clase se sientan en grupo o en corro. En corro, tiene un carácter asambleario muy enriquecedor, pero permite menos trabajar con varios compañeros y compartir material. Por ello lo más frecuente son los grupos de cuatro o cinco alumnos. Aunque considera que sería bueno que trabajásemos con todo tipo de agrupamientos, desde el gran grupo hasta la intervención con un solo alumno.

El hecho de compartir es un elemento educativo clave para este maestro. En su clase el material se compra con dinero organizado en la cooperativa de aula, en primer lugar por razones económicas y de calidad, pero también considera que de esta manera se enseña a los niños a valorar las cosas sencillas. Los lápices son de los amarillos y negros, las ceras de la marca más común y las pinturas de madera también. Son para Antonio los más válidos para el trabajo escolar.

Esto se presta a que se distribuyan responsabilidades en la clase: unos ordenan el material, otros lo reparten... y esto además forma parte de la educación del ciudadano, porque opina que si les enseñamos a cuidar el material comunitario del aula, respetarán más de mayores las papeleras, las marquesinas... lo común.

---

<sup>26</sup> Machado dijo: "Soy, en el buen sentido de la palabra, bueno". Antonio hace alusión a su frase: Ser machadianamente bueno, es ser bueno de verdad. Bueno como lo fue Machado, con su sencillez, su humildad, su sinceridad y su desapego por los bienes materiales. (Aclaración de Antonio en un e-mail posterior a la entrevista).

Los alumnos/as de su clase comparten también conocimientos, saberes, experiencias. Cuando se hacen exposiciones de trabajos o ejercicios en colectivo, se da importancia a la opinión de cada uno, porque este maestro considera que mientras expresan su opinión, se están educando para expresarla en un futuro. No sólo en espacios y momentos programados, sino también cuando surgen.

En su grupo clase, los niños saben que el orden y el silencio son importantes. Pero también saben que ayudar al compañero lo es mucho más. Cuando trabajan con el libro, pueden hablar entre ellos. La premisa es que no se interfiera en el trabajo de los otros y que se hable muy bajito. Antonio considera importante que haya tutorización entre iguales, porque en clases tan heterogéneas es muy difícil, que el profesor cada día atienda a todos cuando lo necesitan.

Considera que esto funciona muy bien: ayuda al ayudante y al que es ayudado, porque uno se da cuenta de lo que sabe o no sabe cuando lo tiene que expresar en voz alta. Pero dejarles que se ayuden no es la panacea, hay que estar muy encima de ellos. A veces ocurre que les dejas trabajar juntos y se ponen a hacer otras cosas. Pero no quiere por ello negarles la oportunidad de que se ayuden, por lo que esta dinámica se convierte en *"un tanteo casi continuo en el que se estudia quién con quién trabaja mejor"*. Cuando un maestro, como es su caso, lleva ya casi dos años con el grupo, lo tiene bastante claro, pero aún así se encuentra con dificultades y sorpresas.

Por último, relacionado con los valores democráticos, señalar que en el discurso de este maestro se repiten las palabras creatividad y libertad muy frecuentemente. Nos cuenta que la escuela debe fomentar el desarrollo de la

creatividad en los niños. Para ello no hay actuaciones concretas, pero continuamente puedes provocarlo:

*"Estudiando los verbos, no es lo mismo estar con la monserga de: yo pinto, tú pintas él pinta, que hacer construcciones poéticas: yo pinto flores amarillas, tú pintas jarros azules, él pinta mariposas iridiscentes".*

(Extracto de entrevista, anexo 2.4)

Y no sólo nos referimos a lo artístico cuando hablamos de la creatividad en la escuela. Solucionar un problema de manera creativa también es creatividad. Incluso podemos fomentar que sean creativos en la utilización del lenguaje si valoramos que se expresen de manera creativa. No considera que se trate de hacerles artistas, sino de conducir al pensamiento divergente y hacerles ciudadanos libres capaces de participar en democracia. Resume esta idea con una frase de Gianni Rodari: *no todos artistas, pero sí nadie esclavo.*

#### b) El respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje

Este maestro entiende que cada niño aprende de una manera y pone especial atención en las diferencias en cuanto al ritmo de trabajo. Considera que debemos dejar a nuestros alumnos circular en su progreso curricular dándoles un amplio grado de autonomía. En sus clases hay explicaciones generales para todos, sobre todo cuando hay momentos de algún aprendizaje instrumental básico. Por ejemplo, se explica la resta con llevada, pero después intenta dar un *tratamiento de avance autónomo* para que cada alumno vaya al ritmo adecuado.

Acepta el hecho de trabajar con libros y entiende que hasta que no haya un acuerdo, al menos de ciclo, tendrá que ser así. Pero considera absolutamente imposible que todos en el mismo día estén en el mismo lugar y en el mismo punto.

Ir todos a la par supondría tener retrasados a algunos. Cuando parte de sus alumnos están empezando otros ya han llegado a la meta. En su grupo hay ocho alumnos que trabajan a ritmo frenético. Ahora, con las comunidades de España, se han hecho un montón de mapas: físicos, políticos... Mientras que otra niña ha hecho sólo un mapa, despacito, y con el apoyo de los demás. En la siguiente sesión, los de los mapas magníficos han buscado información en otros lugares y en otros medios. Concluye diciendo que los maestros hemos de tener amplia la mano para dejar correr al que quiere, y permitir avanzar al que también puede, pero más despacito.

Pero no todo es libertad de ritmos. Hay medidas para igualar, para tratar de que todos lleguen a unos mínimos. Se establecen unas normas para que organicen su cuaderno de tal manera que el maestro sepa de qué ejercicio se trata y hay momentos de corrección en la pizarra en los que todos están ocupados en la misma tarea.

Por último, nos habla de la importancia de la implicación de los alumnos en su propio aprendizaje. A este respecto tiene dudas de lo que consigue hacer y lo que no. Puede que no haga las cosas tal como le gustaría, pero en su cabeza está orientarlas hacia una dirección y eso es importante. Lo que tiene claro es que el verbo aprender no puede conjugarse en imperativo. Me cuenta como el trabajo con números decimales que él tenía pensado para aquella semana era muy manipulativo y creyó que trabajarían con mayor autonomía. Al final, no ha sido tan maravilloso como él se había imaginado, pero sus alumnos se han implicado más en el aprendizaje que si de entrada se hubiese planteado que los niños hicieran los ejercicios del libro tras una explicación suya y punto.

### c) Evaluación continua y sustancial

Este maestro está convencido de que el profesor debe evaluarse a sí mismo y a sus alumnos. Los alumnos de igual manera deben evaluarse a sí mismos y al profesor. En su clase se evalúa corrigiendo un ejercicio en la pizarra y se aprende realizando un examen. Evaluación y aprendizaje se solapan en el tiempo la mayoría de los momentos.

Cuando un alumno sale a corregir a la pizarra, otros le ayudan desde sus pupitres. Esta corrección no supone que todos lo vayan a tener hecho correctamente. Él sabe que a unos les servirá para ponerse un bien, porque lo tenía perfecto, a otros para corregirse y a otros para empezar a enterarse de algo.

No ve útil llevarse una pila de cuadernos y corregirlos en soledad para que luego los niños los vean, también en soledad. Su experiencia le dice que no prestan demasiada atención ni saben interpretar a estas edades las anotaciones en rojo que emborronan un trabajo que ellos ya consideraban acabado. Por eso no pone su empeño en registrar el rendimiento de los alumnos de esa manera. No ve en ello una evaluación útil porque no deriva en un aprendizaje.

Una supervisión global la tiene con los controles-formativos y día a día, con su trabajo individual con los alumnos, obtiene información mucho más minuciosa que con un cuaderno sin dueño delante:

*"Llenar los cuadernos de correcciones en rojo sólo nos sirve para justificarnos ante los padres"*

(Extracto de entrevista, anexo 2.4)

Tras dos años con ellos considera conocerlos perfectamente. Cómo es Eloisa<sup>27</sup>: aprecia madurez en su letra, valora su capacidad matemática, su buena disposición para todo, su carácter afable. Es cauta con los compañeros, con grandes habilidades sociales y verbales, no muy inteligente, pero absolutamente preocupada por lo social. Su rendimiento en lo instrumental es bajo. También conoce bien a Tatiana: la describe como un producto soviético: disciplinada, eficaz, constante, colaboradora, comportamiento intachable, juega al fútbol con los chicos, es inteligentísima, pero no socializa fuera del colegio, ¿conserva su sentimiento de extranjera? Es raro que saque un nueve, casi siempre llega al diez.

¿Y por qué al hablar de la evaluación de dos alumnas hablamos de todos estos factores? Porque son lo sustancial, lo que de verdad importa a este maestro. Reconoce que no sabría predecir en un futuro a quién le irá mejor de las dos. Estaría claro que le iría mejor a la segunda niña si nos dedicásemos a evaluar simplemente los contenidos: capitales de países, operaciones matemáticas. Pero él considera los contenidos como algo accidental frente a lo que ha descrito anteriormente, que es lo sustancial.

Puede que algunos alumnos sepan devolver los contenidos asimilados en un examen y quizás no lo hayan aprendido realmente. Sólo se aprende cuando pasas sucesivamente y repetidamente por las cosas.

#### d) La importancia de la comunidad

Es de destacar la buena relación que nuestro protagonista mantiene con las familias. Ve necesaria una complicidad entre las familias y el maestro ya que ello deriva en colaboración. Considera que las familias son importantes porque

---

<sup>27</sup> Los nombres de niños y niñas son inventados.

son un estamento más de la comunidad educativa, y tienen que estar absolutamente al corriente no sólo de los conocimientos, también del ánimo, de la actitud, de los progresos del grupo. Por ello él ve imprescindibles las tres reuniones generales que se hacen durante el curso. No se trata sólo de que conozcan cómo va su hijo, sino de comprometerles con una determinada manera de ver la escuela y hacerles partícipes de ella.

Recibir a las familias es para este maestro una prioridad. No se ajusta a los horarios de visitas de padres que desde el centro están establecidos. Entiende que son insuficientes y su objetivo es facilitar las cosas para que estas reuniones sean todo lo habituales como los padres o el maestro vean necesario. Por eso, cuando alguna madre le habla de mantener una entrevista él suele preguntar cuándo les viene bien a ellos.

e) Posibilidades y limitaciones siendo un maestro diferente

Nuestro protagonista trabaja en un centro con un PEC muy parecido a otros y un claustro muy dispar. Sin embargo, dentro del aula se da mucha libertad a sí mismo y trata de ser el estilo de maestro en el que cree.

Afirma que se pueden hacer muchas cosas diferentes, por ejemplo, respecto a la evaluación. Podemos mantener una concepción educativa de los exámenes dejándoles saber las preguntas, de manera que se den cuenta gracias al examen de qué es lo más importante y qué es secundario. No les separa para que no se copien, porque quiere que vean que confía en ellos.

También se puede saltar los horarios relativamente. Él empieza con 20 minutos de lectura cada mañana, y se salta, aparentemente, un poco de lenguaje y un poco de matemáticas. Si sube del recreo y hay un conflicto de importancia, le presta un tiempo de atención. Sabe que esto puede tender también a la

trampa, los niños pueden querer plantearte esto cada día después del recreo. También puede ser que otros se estudien en Cono sólo lo del examen porque es lo que saben que va a caer. *"Y ahí entra el juego el arte de cada cual para saber manejar estas situaciones"*.

Sin embargo, hay muchas cosas de las que hacía en Trabenco que ha abandonado. Se da menos libertad, no sabe si por ser menos "corajudo" que por aquel entonces o por las circunstancias que se viven en la escuela pública de nuestra comunidad. Considera que en Trabenco muchas cosas eran diferentes porque:

- Había nacido de una necesidad educativa y de una manera de educar.
- Era una escuela al servicio del barrio y se logró trabajar con un barrio al servicio de la escuela.
- Toda la comunidad escolar estaba involucrada en el mismo proyecto.
- Los profesores tenían un conocimiento profundo sobre pedagogía, y aprendían unos de los otros a través del ejemplo y la colaboración.
- Las mismas rutinas eran trabajadas desde Infantil.

Apunta además que el tamaño del colegio también influye. Línea uno es mucho mejor. El trato con los alumnos y las familias era más cercano. Por último reflexiona sobre las demandas que nos llegan desde los institutos. Sabe que allí las cosas cambian y quizás él no les está habituando a ciertas maneras de proceder en la secundaria: mesas separadas, exámenes con propósito de evaluar principalmente, trabajo individual en la mayoría de los momentos. Pero por otra parte se preocupa de enseñarles a adaptarse a diferentes situaciones. No cree que el objetivo de la primaria sea preparar para secundaria sino preparar a la persona para la vida. Limitarse a preparar para la etapa posterior

sería estar al servicio del sistema, y su objetivo como maestro no es mantener el sistema.

Humildemente se pregunta si desde la escuela se puede hacer algo con las injusticias sociales, el hambre, las guerras... Concluye diciendo: *"no lo sé, pero mi cabeza está inquieta por estos motivos"*. Podemos leer en el anexo dedicado a la historia de vida más información sobre las limitaciones que siente como maestro en un apartado que denominamos "Los grandes gigantes que tenemos en frente"

f) Un final feliz: en la escuela de hoy estamos todos

En el reconocimiento de la diversidad, el protagonista de esta historia considera que el primer paso está dado: nos lo hemos propuesto. La escuela pública tiene como máxima ser la escuela de todos y para todos. En la escuela de su pueblo se tiraba piedras al tonto de la clase, los profesores pegaban a los alumnos con dificultades y los niños con familias más humildes abandonaban con ocho años el colegio para ir a trabajar al campo.

En la escuela de hoy estamos todos. ¿Conseguimos beneficiar a todos por igual? Reconoce que no, pero valora que entre nuestras intenciones está dar una respuesta lo más ajustada posible a cada uno.

## 2.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA: UN MAESTRO QUE NO SE CANSABA DE BUSCAR EL SENTIDO A LO QUE HACE

Analizamos la historia de vida presentada organizando la información en tres apartados:

- Un primer apartado en el que se analizan las ideas fundamentales que nos llevaron a identificar a este maestro como un maestro con un pensamiento intercultural, titulado *¿De qué manera este maestro reconoce la diversidad cultural del alumnado? ¿Cuál es la función de la escuela en la sociedad?*
- Un segundo apartado en el que se analiza la visión que este maestro mantiene en torno a los logros que la escuela ha de conseguir, titulado *Un maestro con una visión amplia y humanista de los logros escolares.*
- Un último apartado en el que se analizan algunos aspectos fundamentales de su práctica teniendo en cuenta el enfoque intercultural, titulado *La práctica de un maestro que coloca las relaciones sociales y los valores en el centro.*

Sus experiencias como alumno nos ayudan a interpretar sus creencias y práctica actual. Para destacar esta circunstancia, hemos señalado en algunos apartados que así lo requerían, dichos momentos.

### 2.2.1. ¿De qué manera este maestro reconoce la diversidad cultural del alumnado? ¿Cuál es la función de la escuela en la sociedad?

Identificamos fundamentalmente dos *rasgos* en este maestro que le acercan a los presupuestos de la pedagogía intercultural. El primero hace referencia al discurso que elabora en torno a la diversidad cultural del alumnado y las respuestas educativas que se generan de ese discurso. El segundo va referido a

la concepción que mantiene de la escuela como agente de transformación social.

- Un maestro que valora la diversidad del alumnado:

Hablamos de un maestro en el que encontramos un discurso y una práctica que se acercan a los presupuestos de la educación intercultural en cuanto a la manera de entender la diversidad y la necesidad de dar respuestas individualizadas.

**Como alumno**, su experiencia escolar está cuajada de referencias a la necesidad de un tutor o persona cercana preocupada de su individualidad. Ello nos ayudan a entender en parte su concepción de la diversidad y sus prácticas para responder a la heterogeneidad del alumnado.

Son muy frecuentes las alusiones a lo largo de su historia de vida a la necesidad de una atención personalizada que sintió siendo alumno. Sor Carmen fue una persona cercana que respondió a sus necesidades. La escuela de los curas le resultó menos agradable que la de su primera maestra, pero era una escuela de pueblo donde todavía no sufre una despersonalización tan evidente como en el seminario. Allí él sentía que *sólo era un número entre otros tantos*:

*"Pero ahí se me va al garete toda la mística. Porque no es lo mismo ser místico en un pueblo, tú sólo con la familia y quince niños, que en un internado, con trescientos o cuatrocientos, que eres un número, nadie repara en ti".*

(Extracto de entrevista, anexo 2.4)

Se trataba de una situación muy alejada de lo que habían sido sus expectativas respecto a esa institución, y como ya hemos explicado, lo dejó y continuó sus estudios en el instituto del pueblo. Pero le ocurrió algo parecido:

*"Y el instituto "regu- regu", pero porque yo ahí también me siento perdido, yo ahí no tenía tutores, los profes iban a su bola, trabajaban, y no hacía mucho caso. (...) Bueno sí... tutor se llamaba, pero no recuerdo que fuese un referente importante, al menos para mí, de ir a hacerle consultas".*

(Extracto de entrevista, anexo 2.4)

Superó esta etapa no con demasiada motivación y comenzó magisterio. Preparó el primer año por libre y suspendió cuatro de las catorce asignaturas:

*"Era horroroso preparar catorce asignaturas sin un tutor ni nada parecido, ¿no?"*

(Extracto de entrevista, anexo 2.4)

Sólo recuperó el interés por el estudio cuando en Madrid encontró profesores con otra disposición. Por tanto, este docente refleja a través de su experiencia la necesidad de un maestro o maestra que tenga en cuenta a cada alumno como persona y no como número, que le haga caso, le tutorice y que le aporte algo más de lo que te pueden aportar unos apuntes o un libro.

Pasamos ahora a hablar del tratamiento que da a la diversidad **como maestro**, el cual deriva en la necesidad de dar una respuesta individualizada a sus alumnos. Analizando su discurso podemos apreciar en primer lugar que, a pesar de la diversidad de su alumnado en cuanto a procedencia y religión, no hace referencia a dichas categorías cuando habla de su práctica docente. Si alude a ellas, sin embargo, cuando habla de las políticas educativas desarrolladas en la Comunidad de Madrid, criticando duramente sus actuaciones:

*"Los religiosos no quieren ateos, ni árabes, ni a.c.n.e.e.s, ni pobres. Y también que la consejería de educación de Madrid ha optado por dejar la escuela pública como saco de inmigrantes y pobres".*

(Fragmento de la narración escrita por el protagonista, anexo 2.3)

Sin embargo, no pone el énfasis en las diferentes nacionalidades cuando habla de la diversidad de su alumnado. En su discurso ha estado presente la idea de que cada alumno es distinto y necesita de una respuesta individualizada desde mucho antes de que en España se produjese el fenómeno de la inmigración de la manera que hoy día lo conocemos. Cuando trabajó en Trabenco, por ejemplo, nos cuenta que no había un libro de texto por niño, sino muchos libros, folletos, diccionarios, materiales, salidas al entorno... que permitían responder a las diferentes maneras de aprender de cada alumno, y no porque fuesen de distintos sitios o distintas *culturas*, sino porque grandes pedagogos como Freinet y su *texto libre* (Freinet, 1975) aconsejaban que los caminos en el proceso de enseñanza aprendizaje fuesen diferentes y variados.

Además, en Trabenco, aceptar las diferencias era una premisa fundamental. Así reflejamos en su historia de vida cómo se trataba de responder a las necesidades de alumnos con dificultades de aprendizaje :

*"Quizás por ello no había alumnado con grandes dificultades. A mayores dificultades, más creatividad en las medidas a adoptar, había que doblar la colaboración con equipos y familia, triplicar el esfuerzo y cuadruplicar el cariño . Esa era la fórmula"*

(Fragmento de la Historia de Vida, anexo 2.2)

Aunque en el párrafo anterior estamos relacionando diferencia y dificultad, veremos más adelante como la diversidad es entendida de manera amplia y no asociada a deficiencias.

El discurso que elabora en torno a la respuesta se está dando a la diversidad en el centro en el que trabaja actualmente también hace referencia a cuestiones afectivas y sociales. Considera que la diversidad de esta manera tratada repercute favorablemente en los alumnos:

*"(...) está dando buena respuesta a tanta adversidad<sup>28</sup> y tan gran diversidad, porque estamos haciendo que los niños y las niñas se sientan bien aquí, convivan con un buen nivel de respeto y curiosidad por los demás, y saquen provecho de lo que aparentemente es un hándicap"*

(Fragmento de la narración escrita por el protagonista, anexo 2.3)

Por tanto, este maestro está valorando lo que considera un buen clima de centro como ayuda para responder a diversidad del alumnado. Para contribuir a que se sientan valorados les hace ver que pueden aportar cosas al grupo clase invitándoles a contar de manera frecuente acontecimientos interesantes que les ocurren, a compartir experiencias e intercambiar saberes tanto con el grupo clase como con su maestro. No sólo en momentos programados, también cuando surge:

*"Si Aroa ha visto el Teide en Tenerife y pregunta si puede contarlo pues le animo a que lo haga".*

(Extracto de entrevista, anexo 2.4)

En su discurso en torno a su práctica podemos apreciar que valora el enriquecimiento que las diferencias aportan al grupo clase en cuanto que favorece y fomenta que aprendan los unos de los otros, por eso considera muy importante que estudien juntos y que tengan *curiosidad por los demás*, a pesar de que encuentra algunos inconvenientes, dado que no siempre es fácil encontrar compañeros que *encajen*:

*"Pero como no les quieres negar la oportunidad de que estén juntos, esto se convierte en un tanteo casi continuo en el que se estudia quién con quién trabaja mejor".*

(Fragmento de la Historia de Vida, anexo 2.2)

---

<sup>28</sup> Refiriéndose a las trabas que pone la administración.

Teniendo en cuenta esta aceptación de la diversidad, las respuestas educativas no pueden ser monolíticas. La organización de sus sesiones se alejan de las clases magistrales en las que tras un discurso del maestro cada niño o niña trabaja individualmente realizando todos la misma tarea. Pretender que hagan todos lo mismo al mismo tiempo le parece un imposible y un error que transgrede la libertad del alumno. Plantea las sesiones de manera que cada uno pueda construir su aprendizaje utilizando diferentes caminos y dedicando diferentes tiempos:

*"Hay que tener amplia la mano para dejar al que quiere correr mucho y al que puede pero más despacito"*

(Fragmento de las entrevistas, anexo 2.4)

Considera los libros de texto un recurso limitado para dar una respuesta diversificada y propone el uso de materiales variados para acceder al conocimiento. Así mismo valora el entorno como fuente de aprendizaje. Pero hoy día trabaja en un centro en el que se utiliza con la mayoría del alumnado un mismo libro de texto para cada área y acepta este hecho. Pero como no lo considera adecuado para dar esta respuesta individualizada de la que hablamos, no admite que esta circunstancia suponga que el grupo tenga que ir a la par:

*"Creo que me parece imposible, absolutamente imposible, que aunque trabajemos con libro y lo pongamos en solfa el tema, ¿no? que mientras no haya otra cosa que podamos hacer mejor porque no haya acuerdo de ciclo o de nivel... Pero no obstante es absolutamente imposible que todos al día sigan en el mismo lugar y en el mismo punto, yo creo que eso es absolutamente imposible, eso es casi transgredir la libertad y el espacio de cada uno".*

(Fragmento de entrevista, anexo 2.4)

Ilustra esto con un ejemplo: mientras que en su clase una niña solo consigue dibujar un mapa, otros están ya buscando información sobre la economía de la región:

*"Te traen cosas de Internet sobre la economía de nuestra región, cuando la otra pobre sigue trajinando con su mapa de España. ¿Es posible que en otras clases estén todos haciendo lo mismo?"*

(Fragmento de las entrevistas, anexo 2.4)

Y además, si obligamos a hacer a todos lo mismo, interpreta este maestro que podríamos estar retrasando a algunos.

*"Se sorprende al contarme como unos niños de otra clase que pasaron una mañana con ellos por no poder ir a una excursión le dijeron que no tenían trabajo. Entonces les pidió que preparasen algo de lo de mañana y le contestaron: "No, no podemos pasarnos". Ellos mismos se auto-limitaron".*

(Extracto de la historia de vida, anexo 2.2)

Una atención individualizada también significa para este maestro que no ha de dedicarles el mismo tiempo a cada uno, sino que intenta repartir sus esfuerzos de forma proporcional a las dificultades y la dependencia del profesor de cada uno de los alumnos.

Podemos concluir afirmando que para nuestro protagonista es necesario atender a la diversidad del alumnado y ello es lo opuesto a homogeneizar y entender que todos tiene que hacer lo mismo en el mismo momento, factor que dentro de nuestras categorías de análisis hemos considerado como preocupante o que dificulta el desarrollo de buenas prácticas.

- Un maestro que entiende la escuela como agente de transformación social

Hablamos de un maestro que mantiene una visión crítica de la sociedad y el sistema educativo. Pone en duda el currículum, los objetivos que nos proponemos con los alumnos y los caminos que tenemos para valorarlos. Especialmente crítico es con los contenidos que se deben aprender en la escuela. Tanto en su discurso como en su práctica vemos un fuerte peso de cuestiones relacionadas con la libertad y el espíritu democrático. Da mucha importancia a lo que la escuela supone para una sociedad, y nada de lo que se haga desde el sistema educativo es considerado por este maestro desestimable.

Su preocupación por lo social a lo largo de su vida en unos momentos le llevó a ser monaguillo, en otros comunista clandestino y actualmente un maestro comprometido. Consideramos que toma conciencia clara de la posibilidad de que la educación sea un agente de cambio social al conocer Trabenco, una escuela que quería un modelo de sociedad diferente al que les estaba tocando vivir:

*"Trabajaban teniendo muy claro el concepto de escuela que querían para sus alumnos. Querían formar a niños libres y críticos. (...) La contrapartida era que también había un coche de la Guardia Civil aparcado en la puerta bastantes días. Porque Trabenco era peligroso. Podía ir contra el sistema. (¡Iba contra la dictadura!) Y se proponía educar personas formadas y críticas, no individuos adocenados y dóciles".*

(Fragmentos de la historia de vida, anexo 2.2)

*"Las huelgas eran frecuentes. Los motivos muy claros. Pero no sólo de índole sindical y políticos, también pedagógicos: no queríamos el modelo de escuela de la dictadura. Se abogaba por una escuela laica, no sexista, crítica, científica, emancipadora..."*

(Fragmento de la narración escrita por el protagonista, anexo 2.3)

Resumiendo, su interés por lo social, en un primer momento fomentado por la iglesia y posteriormente por la oposición a una dictadura, marcaron su formación y primeros años en la profesión, en los que llegó al convencimiento de que lo que se hiciera desde la escuela tendría una repercusión en la sociedad, para bien o para mal.

Esta opinión la mantiene hoy día y cuando nos habla sobre su práctica docente suele relacionar las repercusiones de lo que se hace en el aula pueden tener el día de mañana en la sociedad. Las razones por las que favorece que los alumnos trabajen juntos y se ayuden mutuamente, además de responder a la atención a la diversidad, también tienen que ver con el interés porque se establezcan relaciones personales en momentos de aprendizaje, ya que considera estas relaciones parte integrante e importante del currículum, dado que estamos formando ciudadanos. También, cuando habla de la cooperativa de padres explica cómo además del valor de compartir se están transmitiendo valores relacionados con la ciudadanía:

*"Y esto forma parte además de la educación del ciudadano, porque si les enseñamos a respetar el material comunitario del aula, si les enseñamos a respetar las instalaciones (esta silla es en la que se ha sentado tu papá, y se podrá seguir sentando tu hermano pequeño) luego es probable que se respeten más las marquesinas de los autobuses, las cabinas telefónicas y los espacios públicos. Estamos contribuyendo a la formación de ciudadanos"*

(Fragmento de entrevista, anexo 2.4)

Hoy día, como en su época de maestro en la dictadura, vuelve a revelarse ante el sistema. Critica duramente las políticas que fomentan prácticas escolares que segregan al alumnado porque consideran que derivan en una sociedad clasista y xenófoba. Cuando hace referencia al alto número de alumnos procedentes de otros países que se concentran en los colegios de la zona, explica:

*"Eso no significa más que dos cosas: que el colegio está en un barrio con fuerte inmigración, y que los colegios concertados y privados no están por la labor de repartir la población escolar que presente alguna dificultad. (...) Cada año nos examinan para demostrarnos lo tontos que somos, y luego lo ponen en los periódicos para que "hombres blancos, católicos y de buena posición huyan de apaches, moriscos y demás chusma"*

(Fragmento de la narración escrita por el protagonista, anexo 2.3)

Considera que los valores y lo social deben estar en el centro de la educación. Teme que de no ser así los colegios se convertirían en academias y la educación pasaría a estar al servicio de la economía, en lugar de estar al servicio de la persona:

*"Si no estamos haciendo individuos borregos del sistema, que sirven para que se mantenga el sistema. Y yo precisamente lo que quiero es dinamitar el sistema... Y yo precisamente, lo que quiero, es dinamitar el sistema. De ahí la pasión que a veces le ponemos, porque yo creo que sabemos lo que está en juego. De hecho, cualquier gobierno, da igual como sea, en lo primero que mete mano es en la escuela. El que se hace dueño de la escuela, se hace dueño del alma de los niños. Los curas lo tenían bien claro, querían robar el alma de los niños para hacer serviles y adocenados".*

*"Cada vez hay más gigantes, también por la globalización en el peor sentido del término. Se globaliza el borreguismo o la sumisión: sumisos globalizados, borregos globalizados..."*

(Fragmentos de entrevistas, anexo 2.4)

Le preocupa igualmente la forma de vida que este momento nuestra sociedad ofrece a los niños. Recuerda con cariño su escuela, la plaza del pueblo y la iglesia, considerándolos mucho más adecuados para el desarrollo en la edad infantil. Ve en las ciudades, la vida en los pisos, los centros comerciales y el consumismo, la base de muchos problemas de nuestro tiempo:

*"Y yo creo que los niños de hoy han cambiado aquello, ahora no tienen espacios para jugar a no ser la escuela pero... la ciudad no se presta demasiado, entonces están en los carrefoures (...) el dios es el dinero, la religión es el consumo, terrible, eso es terrible y da pié a todo lo que está sucediendo"*

(Fragmento de las entrevistas, anexo 2.4)

Por ello intenta que estas cuestiones estén siempre presentes en su aula, también de manera visual. Uno de los carteles más grandes del corcho es un mapa en el que se representa con diferentes colores la distribución de la riqueza en los distintos países. Hablando de este poster es el momento en el que este maestro manifiesta de nuevo su interés por hacer de la escuela un agente de transformación social. Los maestros, según él, no debemos luchar por mantener un sistema injusto, sino al contrario. Su *lucha* va dirigida a conseguir un mundo más justo:

*"¿Hay que esforzarse por mantener esto? ¿No habría que luchar por lo contrario? Por no mantenerlo, por cambiarlo radicalmente, por organizar una revolución que gire el rumbo de la historia hacia un reparto más equitativo de la riqueza". Se pregunta humildemente "¿Y quién soy yo para cambiar esto? No lo sé, pero mi cabeza está inquieta por estos motivos"*

(Extracto de la historia de vida, anexo 2.2)

### 2.2.2. Un maestro con una visión amplia y humanista de los logros escolares

En las entrevistas que nos permitieron elaborar su historia de vida obtuvimos una respuesta en la que podemos hacernos una idea de lo que considera que han de ser los logros escolares. Ante la pregunta *¿Tú qué crees que es lo más importante que tenemos que enseñar en la escuela?*, respondió:

*"Puede ser muy simple o muy complicado, sólo con decir: hacer buenas personas... hacer individuos críticos, hacer individuos capaces de... de aquellas premisas de Trabenco, capaces de interpretar juiciosamente el mundo, ser críticos, ser creativos, ser autónomos, hacer personas libres, ¿no?"*

(Fragmento de una entrevista, anexo 2.4)

Con esto queda claro que su concepción de los logros escolares se aleja de visiones reduccionistas. Cuestiona la manera de evaluar a los alumnos que está generalizada en este momento y se acerca a planteamientos humanistas donde el respeto hacia los demás o el sentido crítico ocupan un lugar importante.

- Buscando el equilibrio como alumno y como maestro

Uno de los enunciados para el análisis que más se relaciona con esta historia de vida respecto a la definición de logros es el que expone que *los logros educativos deben reflejar un equilibrio entre lo académico, lo procedimental y lo socio-afectivo*. La preocupación que hoy día manifiesta como maestro respecto a este equilibrio, se relaciona con las experiencias de su infancia.

**Como alumno**, expresa cómo prefería aquellos lugares y personas donde encontraba ese equilibrio, mientras que aquellos lugares o personas que olvidaban alguno de estos tres pilares le produjeron indiferencia o rechazo. Su pueblo, donde había una plaza, una iglesia y una maestra, fue en los primeros años de su vida un lugar ideal:

*"Quizás yo creo que en aquellos pueblos tan rurales, y con tan pocos medios culturales, juega un papel decisivo la iglesia, con la cual yo luego tengo bastante mal rollo, pero en aquel momento debo reconocer que salva a algunos niños (...).Y al lado tienes la plaza, donde estás derrochando energías físicas. Y al lado tienes un espacio de recogimiento que ya no hay. De recogimiento, de paz, de tranquilidad y de fantasía".*

(Extracto de entrevista, anexo 2.4)

Estos dos espacios, iglesia y plaza del pueblo, se complementan con las aportaciones de la escuela. Considera que le marca su primera maestra. Por los párrafos que presentamos a continuación podemos entender que lo académico

en su primera escuela estaba completamente integrado en lo procedimental y socio-afectivo:

*"Y yo creo que para mí fue muy importante la religión, y la escuela de pequeñito, la monja, la monja: la maestra, la primera maestra, porque hace que te enamores hasta de los lápices y de las gomas de borrar. Y también es una escuela en la que se canta todo, hasta los buenos días, todas las oraciones, las tablas, la geografía, al estilo del Padre Manjón, saltando sobre grandes mapas de España que había en el suelo dibujados (...) Todo, absolutamente todo, se aprendía de una manera como súper lúdica. Sí, yo estaba enamorado de la escuela, creo: del olor de los lápices, del saca-puntas y de la escritura, y tengo la sensación, también mucho, como de la caligrafía, del gusto por la caligrafía. De cómo sigue tu mano esos trazos y tal. Además, mucho refuerzo positivo de la maestra, creo. Mucho: que bieeen, como lo habéis hecho de bieeen, y que bonito..."*

*"Mi percepción es que era muy dulce muy dulce, muy cariñosa, muy afectiva y además que era muy pequeñita, como muy abarcable, incluso para los niños. Y yo no la recuerdo dar voces, ni tener malos gestos".*

(Extracto de entrevista, anexo 2.4)

Cambia de escuela y va a otra donde se rompe el equilibrio, lo académico prima sobre todo lo demás y los maestros olvidan la parte afectiva:

*"Duros en su trato a los niños o falsamente blandos a veces, falsamente blandos, cariñosos, y con un sentido de las disciplina un poco paramilitar yo creo.(...) Sí, lo de la monja era súper lúdico, y esto era ya la escuela tradicional, de en fila los pupitres con el tintero, y la tarima del maestro delante y ya está".*

(Extracto de entrevista, anexo 2.4)

En aquel momento no siente rechazo por aquella otra escuela, también le gusta, pero considera que su primera maestra le marcó y no volvió a encontrar a una persona que le influyese de aquella manera hasta la edad adulta.

El seminario, siguiente escuela por la que pasó, le decepcionó por razones similares:

*"Los curas, bueno, era muy duro aquello. Se levantaba uno muy temprano, después tenías que ir a rezar, después unas clases, después desayuno, otra clase, un ratito de recreo, otra clase. Y el estilo de enseñanza era clásico del todo, imparten una lección, tú la memorizas y después te examinan de esa lección, sin más. (...) Sí, yo creía que iban a seguir animando tu auto-espiritualidad, y allí no pasa nada, eres un número".*

(Extracto de entrevista, anexo 2.4)

No terminó sus estudios en el seminario. Del instituto tampoco tiene recuerdos demasiado importantes: enseñanza tradicional e impersonal. Tampoco sus primeros años de magisterio le aportaron nada reseñable, hasta el tercer año, en Madrid, donde conoce a un profesor diferente a los demás:

*"El de pedagogía nos deja leer libros y yo creo que ahí retomo otra vez a aquel niño que de pequeño estudió con seriedad"*

(Extracto de entrevista, anexo 2.4)

Además, Madrid y el aprendizaje no formal le dan otras posibilidades de formación que favorecen que se encuentre más a gusto en este ambiente. Se vincula a la vida de los colegios mayores y tiene muchas posibilidades para dedicar su tiempo de ocio a actividades artísticas y políticas. Aunque el aprendizaje formal sigue ofreciendo frecuentemente la visión de un mundo monolítico o estático, el aprendizaje no formal complementa esta carencia.

Esta necesidad de equilibrio entre lo académico, procedimental y socio-afectivo que experimentó como estudiante, influye de manera importante en el **maestro** que ha sido posteriormente. Su práctica docente está cuajada de ejemplos en los que podemos constatar cómo busca ese equilibrio: su manera de organizar el aula, de evaluar a sus alumnos o de relacionarse con ellos nos muestran un maestro preocupado por alcanzar logros de diverso tipo.

Quizás lo más destacado o en lo que más hincapié hizo durante su narración, fue en la necesidad de afecto: *Jo, la escuela cada vez requiere mucho más de que tú quieras a los niños o que te intereses por más cosas que lo estrictamente curricular, ¿no?, afirma en una de las entrevistas. Nos recuerda a Sor Carmen, su primera maestra, cuando hablando sobre sus limitaciones para prever qué va a ocurrir mañana en su clase, nos comenta:*

*"Y yo qué sé que va a ocurrir mañana (...) Pero como dijo aquel maestro, en realidad, claro que sé lo que ocurrirá mañana: entraré al aula, acariciaré la cabeza de los niños, seré cercano y les intentaré ayudar a superar sus dificultades... Eso ocurrirá seguro".*

(Fragmento de la Historia de Vida, anexo 2.2)

Pongamos también como ejemplo los aspectos que contempla cuando habla de una de sus alumnas en un fragmento de su historia de vida:

*"Eloisa: aprecia madurez en su letra, valora su capacidad matemática, su buena disposición para todo, su carácter afable. Es cauta con los compañeros, con grandes habilidades sociales y verbales, no muy inteligente, pero absolutamente preocupada por lo social. Su rendimiento en lo instrumental es bajo".*

(Fragmento de la Historia de vida, anexo 5)

Vemos aquí como lo académico y lo socio-afectivo tienen un peso similar. Tenemos además ejemplos en los que este maestro pone el peso en lo procedimental para llegar al verdadero aprendizaje, frente a la memorización de contenidos, que puede no constituir ningún aprendizaje.

*"Nunca supe de geografía, con la de veces que me he estudiado las provincias. Y sin embargo me alucinan los amigos que te cuentan cómo llegar a Béjar de memoria y además te dicen tres o cuatro enclaves interesantes por los que te tienes que desviar. Eso sí que es saber geografía; saberte las capitales, sin más, es una estupidez..."*

*"Te acercas al número tres desde el eco: "tes" dices cuando eres bebé; después sabrás escribirlo; más tarde entenderás que se relaciona con un grupo de cosas;*

*que significa cantidad; que es fraccionable; que tiene múltiples representaciones; hasta finalizar otorgándole carácter mágico y religioso...Es decir, ¡hemos pasado la vida conociendo en profundidad al número 3!*"

(Extractos de entrevista, anexo 2.2)

- La autonomía y el sentido crítico como logros fundamentales

Teniendo en cuenta nuestras categorías de análisis, el *desarrollo de una actitud autónoma y crítica del alumnado* constituye un logro. La vida y práctica de nuestro protagonista está repleta de ejemplos que revelan la importancia que da a estos aspectos.

**Como alumno**, podemos encontrar numerosos ejemplos de su infancia y juventud que nos llevan a pensar que desde niño se caracterizó por ser una persona con espíritu crítico: empezó a muy temprana edad a dudar de la iglesia cuando un día el cura de su pueblo regañó a los feligreses y arremetió contra los Beattles, a pesar de que la iglesia constituía uno de los espacios en los que más a gusto se encontraba. También puso en duda lo que el seminario aportaba a su educación y terminó abandonándolo. *Me borro de aquello*, nos explica en las entrevistas, a pesar de que la ilusión de su vida hasta aquel entonces había sido ir al seminario. Por último, a pesar de que en su casa había medallas de la falange y le contaron la historia de una manera, él decidió en su juventud defender unos ideales diferentes a los que se le habían transmitido.

**Como maestro**, destaca en muchos momentos de su carrera profesional la importancia de fomentar en sus alumnos el sentido crítico. Es lo primero que señala cuando nos habla de lo que se perseguía en Trabenco, allí querían *libertad para sus niños* y eso necesitaba de:

*"Una escuela crítica, una escuela libertaria, una escuela que realmente prepare a los niños para vivir en el mundo con una conciencia crítica, niños con auto-control".*

(Extracto de entrevista, anexo 2.4)

También es el sentido crítico de las primeras cosas que menciona hoy día cuando hablamos sobre lo que se debe aprender en la escuela, como señalábamos al inicio de este apartado. A este respecto, contempla como importante la capacidad de autocrítica, y considera fundamental que los alumnos vean en su maestro una persona ejemplar en este sentido:

*"Que vean que a veces te equivocas y no te importa reconocerlo. Para ser críticos hay que ser auto-críticos. Y si uno es capaz de censurar sus comportamientos, los alumnos tendrán menos reparo en reconocer sus errores y aprenderán a decir: lo siento".*

(Fragmento de la historia de vida, anexo 2.4)

Valora positivamente actuaciones que se organizan desde el centro, como el proyecto de mediación de conflictos entre iguales, en el que se intenta que los alumnos encuentre de manera crítica y autónoma la solución a los problemas que surgen entre ellos:

*"Pues la costumbre en nuestro cole de que los conflictos que han tenido, lo hablen entre sí, si han tenido dificultades, y los que estuvieran presenciándolo. (...) Todos los días después del recreo. Esto influye en hacer personas críticas y autónomas, ellos intervienen en lo que les sucede, para explicarse, para entenderse y para superarlo".*

(Extracto de entrevista, anexo 2.4)

Además de esta manera considera que se está trabajando la creatividad al intentar buscar soluciones a problemas de manera creativa, lo que les hará más libres.

Trabenco fue también una escuela donde aprendió estrategias para fomentar la autonomía del alumnado, dado que allí se hacían responsables a los alumnos de organizar sus tiempos y distribuir sus tareas según criterios propios. Antonio considera que la autonomía que damos a los alumnos deriva en una mayor implicación en su proceso de aprendizaje.

Además él considera que dotar de autonomía al alumnado facilita el respeto de los ritmos de cada uno. Afirma que debemos permitir que cada niño o niña realice *un avance autónomo hacia sus propios aprendizajes*. Trabaja de tal manera que sus alumnos no necesitan en cada momento que él les diga lo que tienen que hacer, y el hecho de ser autónomos facilita que no tengan que estar haciendo todos lo mismo en el mismo momento, como veremos más adelante.

Por último, considera este maestro que fomentando un alumnado crítico y autónomo, estamos consiguiendo construir una escuela democrática, donde los aprendizajes no se realicen como imposición:

*"A la larga lo consigues sin imposiciones, no "que leas, que leas, que hagas esta ficha, que hagas la otra ficha", no, no..."*

(Extracto de entrevista, anexo 2.4)

En alguna conversación informal le hemos oído decir que el verbo aprender no se puede conjugar en imperativo (*¡que aprendas!*). Pero para conseguir que la enseñanza y el aprendizaje no sean una imposición, considera necesario que los centros cuenten con un proyecto común donde se trabaje hábitos de autonomía a lo largo de toda la escolaridad.

- Un logro a alcanzar por el maestro: la implicación del alumnado en su propio aprendizaje

Consideramos en nuestras categorías de análisis que uno de los aspectos que se deben trabajar para alcanzar logros educativos se refiere a *la implicación del alumnado en su propio aprendizaje*. Ya hemos hablado de esta implicación en el apartado anterior, cuando analizábamos la práctica de Antonio en relación con la autonomía que da a sus alumnos. Esta es una de las líneas que más relación guarda con los documentos en los que se describe la práctica de este maestro, junto con el referido al *fomento de la participación del alumnado en clase*. Hemos de relacionar también estos dos aspectos que se deberían trabajar para alcanzar logros, con unos de los principios educativos que se enuncian en nuestras categorías: *avanzar desde los presupuestos del aprendizaje constructivista*. Estos tres consensos en torno al logro guardan una estrecha relación con la práctica de este maestro, que pasamos a analizar y ejemplificar a continuación.

Ya hemos puesto anteriormente un ejemplo en el que nos explica que la mediación de conflictos es una manera de conseguir que se impliquen en aquello que les ocurre. Los alumnos tienen que encontrar de esta manera las soluciones a sus problemas, y el maestro que puede facilitar esa búsqueda, no ha de ofrecer una solución acabada.

Otro de los caminos que este maestro utiliza para que el alumnado se implique en el funcionamiento del grupo clase es haciéndoles responsables de las rutinas. Todos los alumnos son a lo largo del curso responsables de una actividad diaria que se realiza en el aula: encargado de puesta, encargada del terrario, limpieza, materiales, pizarra...

El papel que adopta para dinamizar las sesiones también favorece esa implicación por parte de los alumnos. Como muestra el siguiente párrafo, trabaja de manera que los niños y niñas de su clase no necesiten en todo momentos instrucciones del profesor:

*"Cuando entra en clase no da instrucciones de lo que hay que hacer. Plantea a los alumnos "¿Por dónde vamos hoy? ¿Dónde nos habíamos quedado ayer? Pues venga, nos ponemos a trabajar" Esto significa que los protagonistas son los que aprenden, los que tiene que rendir y trabajar e implicarse desde el minuto uno hasta el sesenta son ellos.(...) De este planteamiento también se deduce que ha habido un duro trabajo durante año y medio para que ahora, en el ecuador de 4º, los alumnos de Antonio sepan lo que el profesor espera de ellos sin que tenga que recordárselo día tras día".*

(Fragmento de la historia de vida, anexo 2.2)

Para ser exactos tendríamos que decir que los alumnos de este maestro no se implican en su propio aprendizaje, sino que se implican en el aprendizaje del grupo, dado que la tutorización entre iguales es otra de las estrategias utilizadas para que sus alumnos tengan un papel activo. Además esto facilita, como explicamos en apartados anteriores que cada alumno obtenga una respuesta individualizada, ya que no sólo se la puede dar el profesor sino también su compañero/a de pupitre.

Muchas de estos caminos para fomentar la participación en clase de nuestros alumnos están generalizados. Sin embargo Antonio habla de otras prácticas, desarrolladas en Trabenco, menos generalizadas que las anteriores:

*(Hablando de los alumnos) "Les responsabilizaban de su propio aprendizaje permitiéndoles distribuir las tareas y organizar el tiempo según sus criterios. Para ello se celebraban periódicamente asambleas de alumnos y maestros en las que se organizaba el trabajo a realizar, se exponían propuestas, se debatían problemas y se reflexionaba en grupo".*

(Fragmento de la historia de vida, anexo 2.2)

Como conclusión, nuestro protagonista cree que una escuela, para ser democrática, debe fomentar la participación del alumnado en todos los momentos, y lo expresa así:

*"Si confías en una escuela democrática ellos tienen que colaborar en todo, en los conflictos y en el funcionamiento del aula, y en el..., en los..., incluso en el funcionamiento de las programaciones".*

(Extracto de entrevista, anexo 2.4)

Todas estas maneras de fomentar la participación del alumnado en clase y la implicación es su propio aprendizaje, las considera necesarias para que los aprendizajes sean construidos por los alumnos y no asimilados a fuerza de repetir siempre lo mismo. Rechaza lo que denomina "contenidos a pelo", dado que es frecuente olvidarlos tan rápido como se han asimilado, con lo cual no constituyen ningún aprendizaje.

*"Puede que algunos alumnos sepan devolver los contenidos asimilados en un examen y quizá no lo hayan aprendido realmente".*

(Fragmento de la Historia de Vida, anexo 2.2)

*"Cada día se hace una aproximación distinta, concéntrica, al mismo contenido hasta que realmente lo aprendes. (...) Lo de la relatividad de las adquisiciones de contenidos en la escuela... ¿cuántos exámenes hemos aprobado, así como con pinzas? Yo me he sabido todos los pedagogos, para aprobar Pedagogía Libre, desde Rousseau hasta Pestalozzi, y no sé si ahora podría repetir aquello, seguro que no".*

(Fragmento de entrevista, anexo 2.4)

2.2.3. La práctica de un maestro que coloca las relaciones sociales y los valores en el centro.

- Las cuestiones sociales, personales ideológicas y de valores en la práctica de Antonio:

Exponemos en nuestras categorías de análisis que las prácticas educativas deben tener en cuenta las cuestiones sociales, personales, ideológicas y de valores.

Llegados a este punto del análisis, en el que nos centraremos en la importancia de lo social, lo personal y la ideología en la práctica de este maestro, nos damos cuenta de que todos los apartados que hemos abordado han estado relacionados de alguna manera con estas cuestiones, ya que constituyen el eje de su práctica. La política tiene amplia presencia en su discurso, tal como hemos expuesto cuando hablamos de la escuela como agente de transformación social. Nos detenemos ahora en intentar comprender qué le llevó a tener estas inquietudes y qué hace en su clase para transmitir las a sus alumnos.

Ya hemos señalado ejemplos en los que, como **alumno**, siente interés por lo social, por los valores y por la política. Se define como un místico, una persona con vocación desde niño, y eso para él no ha cambiado. En su infancia veía la iglesia como el lugar donde desarrollar esa vocación, y ahora lo encuentra en la escuela.

*"Sí, yo creo que en el fondo persiste, cuidado... quiero decir... esto viene a ser lo mismo un poco. Es... yo quiero creer que tienes como cierto carácter social, ¿no? (...) Eso a lo mejor comporta una especie de... apostolado, porque no me sale otra palabra mejor".*

(Extracto de entrevista, anexo 2.4)

La relación con la política en su infancia es tranquila. La escuela a la que iba concordaba en cuanto a ideas políticas con su familia, y él no se planteó mucho más. En su adolescencia se aleja del niño místico y se define como un *cabra total*, pero mantiene un interés por la lectura y la escritura, en esta época románticas. Después va a la Universidad, donde empieza a leer otro tipo de escritos:

*"Y ahí ya entiendo un poco lo que es el estudio, accedo a la política, ya me relaciono con grupos políticos, leo prensa... roja, biblioteca ML, Marx, Lening..."*

(Hablando de si manejaban el concepto "diversidad") *"No, yo creo que era un mundo muy monolítico de... de una religión, un credo, con la diversidad no, más el socialismo universal, de todos los pueblos de la tierra, incluidas las mujeres. Sí, los primeros pinitos del feminismo, la existencia de los marginados y eso. Eso desde el campo de lo universitario y lo político, pero no desde lo escolar, ¿eh? No desde lo estrictamente académico".*

(Fragmentos de entrevista, anexo 2.4)

Considera que esta época fue muy importante en su vida porque influyó de forma decisiva en su manera de ver el mundo. Se hizo comunista:

- *Nos reuníamos en casas de alguien.*
- *¿Era clandestino clandestino, o bueno...?*
- *Absolutamente, absolutamente.*
- *Y si os pillaban ¿qué pasaba?*
- *Pues a la gente que pillaban a la cárcel directos. Y nos jugábamos el físico haciendo saltos en la calle, y tirando panfletos. Yo he vivido esa circunstancia, de salir a pintar con spray.*

*(Fragmento de entrevista, anexo 2.4)*

Considera que en ese momento ser comunista suponía tener inquietudes sociales:

*"Es que, en todo esto de los jóvenes, el que se preciara mínimamente, estaba en eso, como tú ahora puedes estar estudiando Pedagogía, era, no sé si el equivalente, estar preocupado por la escuela, y por lo social".*

*(Fragmento de entrevista, anexo 2.4)*

Esto hizo que se relacionara con personas del ámbito político que él considera muy interesantes, lo que le llevó a conocer un colegio que le marcó ideológica y pedagógicamente: Trabenco, una escuela donde lo socio-político tiene un gran peso:

*"Porque quizás también lo socio-político comportaba una especie de unidad contra algo, por una parte. Esa predisposición de todos esos izquierdosos por una parte o lo que tú quieras o liberales, por luchar contra un régimen opresor o una escuela opresora. Ellos querían libertad para sus niños (...) Allí se dieron las circunstancias externas, por supuesto, e internas también. Un equipo impresionante, que se sienta y sabe la escuela que quiere. Una escuela crítica, una escuela libertaria, una escuela que realmente prepare a los niños para vivir en el mundo con una conciencia crítica, niños con auto-control, con intereses artísticos, allí la literatura tiene una importancia bestial y el teatro, y la música, y la danza (...)"*

*(Extracto de entrevista, anexo 2.4)*

Es aquí donde empieza a observar prácticas escolares donde lo social, lo ideológico y los valores son prioridad:

*"Toda la colonia tiene una población numerosa y sensibilidad política de izquierdas.(...) Este claustro comienza por estudiar conjuntamente a Freire, Freinet, Makarenko... y en general toda la pedagogía sensibilizada con el mundo de obreros y oprimidos. De ahí sale un proyecto inicial que promueve tres objetivos generales, creo recordar: la formación de individuos con gran autonomía personal, fuerte espíritu crítico y solidario, capacidad de acceso y deleite con la belleza en todas sus manifestaciones, y una clara visión del mundo en el que viven".*

(Extracto de la narración escrita por el protagonista, anexo 2.3)

Estas son algunas de las prácticas de Trabenco que se relacionan con este epígrafe:

*"Al realizarse mucho trabajo cooperativo, se favorecía la interacción, la ayuda mutua, la distribución de tareas y responsabilidades, la exposición en grupo de los trabajos, la no competitividad, la evaluación grupal".*

*"La dinámica de las aulas está centrada en las asambleas semanales de alumnos y maestros. En ellas se programan y organizan los planes de trabajo a realizar, se debaten problemas, se da lectura a los murales de aula que recogen las felicitaciones, críticas y propuestas que los alumnos expresan cada semana".*

*"Una vez al año tiene lugar una salida de convivencia, por etapas, con duración semanal. Ahí, en ese contexto, se desarrollan los mejores aprendizajes del medio físico y también de relaciones personales".*

(Extractos de la narración escrita por el protagonista, anexo 2.3)

Este maestro da mucha importancia a las relaciones personales que se establecen en los centros. Ya en Trabenco se organizó un año una actividad para lograr la limpieza de trato en el claustro. Concurrió rápidamente para salir de dos colegios en los que el claustro estaba dividido y enfrentado, circunstancia para él incompatible con la educación y la enseñanza. Hoy día considera que la relación que un profesor establece con sus alumnos es muy importante, pero también lo son las relaciones que los niños observan en su entorno:

*"Es muy importante que no te vean como a un gendarme, sino como a una persona cercana que les ayuda y les respeta. Esta actitud por parte del profesor no es suficiente. También influye mucho el estilo de trato en el centro. Los niños respiran las relaciones que hay entre profes y profes, padres y profes..."*

(Fragmento de la Historia de Vida, anexo 2.2)

Recordando lo que considera más importante enseñar en la escuela: hacer buenas personas, nos damos cuenta de que los valores son una cuestión prioritaria en su práctica. ¿Cómo educar en valores? Este maestro considera que la metodología utilizada está transmitiendo unos valores u otros:

*"También puede influir la manera en que te organices el trabajo, porque en el método está incluida la ideología. Si eres aristotélico-tomista, la autoridad emana casi de Dios. Y si eres un facilitador, como decíamos antes, está claro que eres demócrata en el más amplio sentido de la palabra. Concedes la participación a todos y escuchas las opiniones de todos".*

(Extracto de las entrevistas, anexo 2.4)

Otra forma de transmitir valores la encontramos en las agrupaciones de los alumnos. Valora el trabajo en grupo para fomentar la cooperación y el respeto, y apuesta por la variedad de agrupamientos.

Por último, da mucha importancia al compartir: compartir conocimientos ayudando al compañero mediante tutoría entre iguales o hablando de experiencias personales en el grupo clase. También compartir el material comprándolo a través de una cooperativa de padres e intentando evitar consumismo y comparaciones:

*"Además se enseña a los niños a dar valor a las cosas humildes y sencillas (...)Todos tienen así cosas parecidas que comparten". (...)*

(Extracto de entrevista, anexo 2.4)

- La necesaria colaboración y confianza mutua con las familias:

Uno de los factores que facilitan (aunque en menor medida) el desarrollo de prácticas que reconozcan la diversidad cultural del alumnado según el nuestros enunciados se refiere a la participación de la familia en la vida del centro (toma de decisiones, participación en las aulas, corresponsabilidad en el proyecto educativo...)

Nuestro protagonista, en el relato de su vida, hace frecuentes alusiones a la influencia que su familia tuvo en su relación con la escuela mientras fue **alumno**: el buen ambiente que había en su casas, la posición de su padre o el hecho de tener un tío cura que le preparara para el seminario, los considera factores que propiciaron su éxito en la escuela:

- *"No sé, a lo mejor al hijo del albañil le atendía mejor que al hijo del... del...(...) del borrachín, eso no lo sé pero... Lo que pasa es que mi padre yo creo que no se lleva mal con el director ese, que a su vez era alcalde, y bueno a mi me interesaba mucho la escuela. Yo creo que en mi familia probablemente también y eso hace que yo no tenga nunca problemas en la escuela así de conocimientos, y eso te hace caminar con más seguridad, porque no recuerdo así graves dificultades ni de aprender a leer con la monja ni luego a multiplicar y dividir y cosas de esas entonces yo creo que, supongo que habría otra gente que tuviese otros intereses o que los padres les pudiesen ayudar menos, y entonces eran los que se llevaban los palos y las broncas y eso".*
- Todos, tu familia, tus hermanos querían que tu siguieras estudiando. Te apoyaron.
- *Sí, estaban encantados.*
- Nadie te planteó que tú empezaras a trabajar...
- *No, no, no.*
- Y a estos estudios accediste también por tu tío cura, verdad, fue la persona que...
- *No, nos hacen un examen como muy fuerte. Mi tío cura me prepara, entonces nos hacen un examen difícilísimo...*

(Fragmentos de entrevista, anexo 2.4)

En los diferentes documentos con los que elaboramos de la historia de vida aparecen muchas referencias a la importancia que otorga **como maestro** al hecho de trabajar con las familias. Pero son especialmente numerosas estas alusiones en el fragmento escrito por el mismo:

*"Cada niño iba así confeccionando un método, que llevaba a casa para leer con la familia. Había periódicamente asambleas de madres, entrevistas y buena relación. Se exponían con frecuencia los trabajos de los niños en el patio y se celebraban las festividades del año".*

*"Por ser cole nuevo, carecíamos de material de aula, y con aportaciones de libros y juegos de las familias, de nosotros mismos y pequeñísima aportación del centro, hicimos una mini- ludo-biblioteca"*

*"Los padres ceden los bajos de sus viviendas para escuela, y a cambio el ministerio pone los maestros/as"*

*"Los profes estábamos implicados en la política del momento y los padres también..."*

*"Todos los padres y madres pertenecían a la APA y pagaban una pequeña cuota mensual, ello permitía la compra de material escolar y autocares y albergues. Celebraban sus propias asambleas, gestionaban los dineros del Cole y tenían voz y voto en las directrices generales del centro, en el tipo de escuela que se propugnaba"*

*"Por supuesto, en un año en que se pretende aprender a leer, nada como una buena biblioteca de aula, extraída de la general que apenas se usaba y que estaba bien dotada. Y poner en práctica el viejo truco de encandilar a las madres con las lecturas de sus hijos, que así las recibirán por partida doble"*

*"Me centro en mi primer ciclo, del que ya voy teniendo una cierta práctica, y nuevamente aplico lo aprendido: compartir con las familias los procesos de aprendizaje"*

*"Ya parece que traigo aprendida la lección del primer ciclo: aprendizajes lecto-escritores y adquisición de las primeras operaciones matemáticas del modo más natural posible, y contacto estrecho y continuado con las familias".*

*"Primer objetivo de ambos: reunir a las familias para ganarnos su afecto y confianza. Había que convencerles de que sus hijos quedaban en buenas manos. (...)"*

(Extractos de la narración escrita por el protagonista, anexo 2.3)

Este maestro es consciente de la influencia que las familias pueden tener en el proceso de aprendizaje. Considera fundamental lograr una complicidad con las ellas, ya que deriva en colaboración desinteresada. Las familias son un estamento más de la comunidad educativa, y tienen que estar absolutamente al corriente no sólo de los conocimientos: *también del ánimo, de la actitud, de los progresos del grupo*. Por ello, ve imprescindibles las tres reuniones generales que se hacen durante el curso. No se trata sólo de que conozcan como va su hijo, sino de comprometerles con una determinada manera de ver la escuela y hacerles partícipes de ella: *"sobre todo con los hábitos democráticos que decíamos antes"*

Es interesante la manera de citarse con las familias, en cualquier momento, en cualquier sitio, y siempre preguntándoles: *¿Cuándo puedes tú? ¿A ti cuando te viene bien?* Fomenta así la cercanía en el trato. Les manifiesta que no es él el que decide la cita, al igual que no es él únicamente el que decide en el proceso educativo. Esto es cosa de dos, familia y escuela han de ir en el mismo barco y compartir un mismo proyecto.

Por esta razón considera que Trabenco ha sido en su trayectoria profesional una escuela ejemplar: porque había nacido de una necesidad educativa del entorno.

*"Allí se abrió una escuela al servicio del barrio y se logró trabajar con un barrio al servicio de la escuela. "Un grupo de profesores que había leído mucho hicieron un gazpacho con todas las ideas pedagógicas buscando lo que más se adecuara*

*a ese lugar". En definitiva, toda la comunidad escolar estaba involucrada en el mismo proyecto".*

*(Fragmento de la historia de vida, anexo 2.2)*

Por tanto, ante la necesidad de compartir un proyecto común con compañeros, alumnos, madres y padres, ve imprescindible que la escuela fomente la participación de todos los estamentos: alumnos, familias y profesorado. En la última entrevista, hablando de la necesidad de un proyecto común, llega a las siguiente conclusión:

*"Cuando hay un proyecto común compartido por el equipo docente y las familias, yo creo que la escuela tiende a lo mejor. Y en la medida en que haya menos participación de los estamentos de la comunidad educativa, pues peor, así de sencillo. Si están bien los maestros pero no los padres, menos bien, y si están los maestros regular, pues mal, y si está a golpes el equipo directivo, pues fatal"*

*(Fragmento de la narración escrita por el protagonista, anexo 2.3)*

## CAPÍTULO 9: DESCRIPCIÓN Y RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS (CASO 2)

En este capítulo continuamos la exposición de los resultados del estudio, dando respuesta al segundo objetivo propuesto para la tesis, constituido por dos objetivos secundarios:

- Identificar y describir prácticas educativas en etapas obligatorias que se desarrollan en colegios españoles que estén reconociendo la diversidad cultural de los estudiantes.
- Analizar prácticas educativas en etapas obligatorias que se desarrollan en colegios españoles que estén reconociendo a la diversidad cultural de los estudiantes.

Nos ocuparemos ahora del CASO 2, una escuela que funciona como comunidad de aprendizaje. Describimos una sola práctica, constituida por lo que vimos durante la semana de visita y lo que nos contaron las personas que forman parte de esta comunidad. Comenzamos esta exposición centrándonos en lo particular del centro por funcionar como comunidad de aprendizaje, que fue lo que nos hizo seleccionar este escenario. Además merece la pena describir otros proyectos y reflejar discursos con los que nos encontramos sin buscarlos previamente, que también identificamos como valiosos.

## CASO 2: UNA ESCUELA QUE SE PIENSA COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

### 1. PRÁCTICA Y DISCURSO DE UNA ESCUELA QUE SE PIENSA COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

#### 1.1. ¿QUÉ ES UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE? ¿CÓMO SE LLEGA A SER UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE?

Esta escuela participa desde hace años en el proyecto de Comunidades de aprendizaje ofertado por el Gobierno Vasco. Así se definen en la página oficial sobre comunidades:

*"Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural del centro de educativo. Se basa en las teorías y prácticas reconocidas por la Comunidad Científica Internacional y responde de forma igualitaria a los retos y necesidades que se plantean a las personas y colectivos en todas las demás transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad actual".*

(Extraído de <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>)

Encontramos en las entrevistas realizadas algunos puntos comunes respecto a lo que entienden padres, profesores y alumnos por una comunidad de aprendizaje:

- Un sitio donde *todo el mundo puede aportar y todos aprendemos de todos*<sup>29</sup>.
- Consiste que colegio y familias trabajen juntos y se ayuden mutuamente.

---

<sup>29</sup> Palabras literales de la directora

- La escuela considera como recurso todo lo que esté en la comunidad (familias, ayuntamiento, otras instituciones) y se considera al mismo tiempo un recurso de la comunidad.
- Con ello se persigue el éxito para todos los alumnos.

A este centro llegó la noticia de comunidades de aprendizaje hace unos diez años a través del colegio de Lekeitio, donde fueron pioneros. Tardaron varios cursos en iniciar el proyecto, porque en un principio era pocos los profesores que estaban interesados. En el 2002 ya había bastantes maestros que veían el proyecto como algo que podía beneficiar al centro y comenzaron con la formación. Para ello los profesores dejaron el colegio durante una semana en la que dieron clases voluntarios: alumnos en prácticas, estudiantes, algunos padres... Esto provocó gran revuelo en la comunidad: mientras que unos padres lo apoyaron, otros se quejaron interpretando que los alumnos estaban perdiendo clases. Desde el centro se trató de transmitir a las familias que no sólo se aprende a través de los profesores.

Tras la jornada de formación vino la jornada de reflexión. Ramón Flecha, experto en Comunidades de Aprendizaje, dio una charla a los padres. Fue un periodo no exento de tensiones que culminó con una votación de padres, profesores y alumnos. Entre los profesores al principio también hubo reticencias, pero finalmente salió el sí, según la directora, porque la comunidad de aprendizaje persigue el éxito para todos y eso es algo que todos queremos.

Una vez aprobado el proyecto comenzó el trabajo. Primero redactaron "el sueño", que consistía en definir qué tipo de escuela querían para ellos, para sus hijos, para sus alumnos. Las tres partes elaboraron el sueño por separado y luego lo pusieron en común. Lo que más se pedía era estar todos en el mismo

edificio ya que en aquel momento estaban en tres. Todos juntos empezaron a mover los hilos y en el curso 2010-2011 ya estarán todos en el mismo recinto.

Ese año las calificaciones de los alumnos de cuarto fueron muy malas, por lo que se comenzó al curso siguiente, como explicaremos más adelante, con la organización de grupos interactivos. También a raíz de "el sueño", se puso en marcha la biblioteca del centro en horario de tarde con personal voluntario para ayudar a los niños a hacer los deberes. Empezaron los profesores por turnos a quedarse de cuatro a cinco, pero poco a poco han ido consiguiendo la colaboración de padres y madres voluntarios, y en los últimos años también colaboran ex alumnos del colegio.

Llevar a cabo este proyecto trajo a cambio algunos beneficios por parte de la administración: se aumentó el presupuesto del centro y se dotó de un profesor más a media jornada para coordinar el proyecto. A cambio ellos se comprometieron a colaborar con la administración en la difusión del proyecto. Han ido a dar charlas sobre comunidades de aprendizaje a varias ciudades. En ellas a veces participan padres, narrando su experiencia. La directora suele invitar a visitar la escuela a quien esté interesado. Antes había cierto recelo en que otros entrasen en el centro o en las aulas pero ahora, considera que se ha perdido ese miedo porque están satisfechos con el trabajo que están desarrollando.

Una madre que forma parte del AMPA (tesorera) y del Consejo Escolar nos cuenta como el mayor beneficio es que se trabaja *en familia* y se ayudan mucho mutuamente. Ella considera que dedica mucho tiempo personal a organizar cosas del colegio, pero al mismo tiempo recibe de ellos un gran apoyo. Uno de sus hijos tuvo algunos problemas en la escuela: mal comportamiento en el aula, quejas de otras madres... Lejos de encontrar en los

profesores personas que le dieran quejas sobre el comportamiento de su hijo, halló en ellos un grupo de profesionales que ayudaron tanto al niño como a la familia.

#### 1.1.1. Diferentes vías de comunicación y colaboración con las familias

En esta comunidad se considera la colaboración familia-escuela un aspecto prioritario para la buena marcha del centro. Existen, como explicamos en este apartado, cauces de comunicación similares a los de cualquier otro centro educativo, pero también otros particulares de esta escuela, como la realización de talleres organizados por padres en horas lectivas.

- Vías ordinarias: El Consejo escolar y el AMPA

Como en cualquier otro colegio, el Consejo Escolar es el principal órgano de gobierno, que junto con el AMPA constituyen las vías oficiales que ponen en contacto a las familias y al centro. La madre que hemos citado anteriormente considera que el hecho de formar parte de una Comunidad de aprendizaje facilita el desarrollo de las tareas encomendadas a ambos órganos porque:

- Los padres y madres tienen más facilidad para acceder a los profesores y a la dirección. Ello propicia que tengan más información de lo que ocurre en la escuela.
- La participación de los padres va enfocada a aquello que los padres quieren para sus hijos.
- Se tiene más fuerza a la hora de conseguir mejoras: guardería, biblioteca en horario de tarde, comedor en septiembre y junio...
- Se consigue mayor confianza entre las dos partes.

En el Consejo Escolar, como principal órgano de gobierno, se toman las decisiones más relevantes. Dado que los padres y madres tiene facilidad de

acceso a los profesores de sus hijos, estas reuniones son efectivas y se centran en temas de organización general del centro y no en problemas puntuales de familias particulares. Desde el Consejo Escolar se forman comisiones para que padres y profesores estén al corriente e intervengan en la marcha del colegio. Algunas como la económica o la del comedor, son comunes en otros colegios, pero otras son muy particulares (en el momento en que visitamos el centro, por ejemplo, estaba funcionando una comisión encargada de la supervisión de la obra para la construcción de un nuevo edificio en el colegio)

Desde la asociación de padres se encargan de las actividades extra-escolares y de organizar algunas festividades; en ocasiones dotan al colegio de material (por ejemplo, compraron el equipo de música) organizan excursiones y ofertan charlas interesantes para los padres: sexualidad, alimentación celos...

- Vías extraordinarias: talleres y puertas abiertas

En este centro algunos padres colaboran dentro del aula organizando talleres los viernes por la tarde. Uno es de vídeo, otro de plantas y otro de manualidades.

En el taller de vídeo, un padre que se dedica a temas audio-visuales les enseña a hacer documentales. Hicieron uno sobre las comunidades de aprendizaje que además de estar en la Web, es utilizado por el centro en las exposiciones que organizan en torno a este tema. Ahora están haciendo un vídeo sobre la obra del nuevo edificio.

En el taller de manualidades, un padre organiza actividades de las que los profesores no solemos hacer frecuentemente por ser algo complicadas: arcilla, dibujo con carboncillo...

El taller de jardinería lo lleva una compañera jubilada a la que *le gustan las plantas*. Además tienen en mente montar un huerto en el colegio. Pero la colaboración de esta voluntaria es frecuente en otros muchos momentos: *Hago talleres, y si leo algo interesante se lo traigo*; así resume ella su aportación.

Por otra parte, las puertas del colegio permanecen abiertas durante toda la jornada escolar. Considera esta madre que desde la dirección y el profesorado del centro se fomenta que todos los problemas que puedan tener las familias no se hablen fuera, en *corrillos*, sino que entren al centro para comentarlos con el equipo directivo o los profesores y puedan así encontrar soluciones juntos. Las vías de comunicación establecidas oficialmente en ocasiones no son suficientes, por lo que se invita a flexibilizar los momentos marcados para la comunicación en pro de que ésta sea mayor.

#### 1.1.2. Comunicación y colaboración escuela-comunidad

Formar parte de una comunidad de aprendizaje no significa sólo la colaboración recíproca entre escuela y familia, sino que la palabra comunidad va referida efectivamente a todo el entorno en el que se encuentra la escuela y las organizaciones con las que se pueda relacionar: ayuntamiento, asociaciones, organizaciones, bibliotecas, teatros...

Como ejemplo de un momento de colaboración a nivel de comunidad describimos lo que ocurrió cuando se organizó la fiesta de la escuela pública, para todo Euskadi, en Ondarroa. Consiste en una fiesta anual que se organiza para todos los miembros de la escuela pública. Participó el pueblo entero. Se contabilizaron más de cuatrocientos padres y madres voluntarios. También hubo colaboración de los alumnos del instituto y del centro de mayores.

¿Cómo lograron este éxito? Utilizaron muchas vías para convocar a la gente. Desde el colegio se mandaron notas a los padres, utilizaron la prensa y radio locales y comarcales y se pegaron carteles por el pueblo. Se fueron elaborando listas de voluntarios, grupos y reuniones. En ellas se decidía qué se podía organizar y qué podía aportar cada uno. No fue un proceso en el que desde la escuela decidiera que tenían que hacer los demás, sino que entre todos pensaban qué problemas podrían surgir y cómo se podrían solucionar. Recibieron felicitaciones por esa organización y esta buena experiencia les dio fuerzas para continuar en esa línea.

1.1.3. El papel de los alumnos en esta comunidad de aprendizaje:  
fomentando la participación dentro y fuera de la escuela

Los alumnos de esta comunidad tienen diferentes vías para participar de manera activa en la vida del centro y de la localidad. Presentamos dos apartados, el primero de los cuales describe uno de los proyectos con más peso en el funcionamiento del centro: el proyecto de convivencia. En el segundo presentamos un ejemplo de participación del alumnado a nivel local.

- Un proyecto de convivencia compartido por la comunidad

El Gobierno Vasco ofrece a los centros la participación en un Proyecto de Convivencia con el que dan quince horas de liberación a un profesor del colegio para poder coordinarlo. Comenzaron a participar en este proyecto hace tres años. Formaron una Comisión de Convivencia a la que cada quince días acuden dos alumnos de cada aula de primaria para tratar diversos temas con el equipo directivo y la coordinadora del proyecto.

En la comisión de convivencia no se dicen nombres, sino que se exponen problemas y se piensan soluciones. Sin embargo, si hay una actitud reiterada,

en privado se pide el nombre de ese alumno, y si se considera conveniente se le *invita* a la siguiente comisión de convivencia para compartir el problema y buscar soluciones entre todos. Después hay que valorar si esa persona ha mejorado su actitud, y si es así se le llama para felicitarle. Son los alumnos quienes hacen esa valoración, asesorados por la directora y coordinadora del plan. Ellas consideran tan importante la felicitación como el resto de medidas que se puedan tomar, e intentan transmitir esto a los alumnos.

Tras cada comisión se elabora un acta que los representantes han de llevar al aula para comentar en tutoría, a la que se dedican dos horas semanales. Para ello suelen colocarse en corro. A parte de los temas de la comisión, en el corro se habla de cualquier cosa que preocupe o que pueda interesar al grupo: noticias que a los niños puedan interesar, problemas personales, incidentes fuera del horario escolar....

El hecho de que sean los propios alumnos quienes se impliquen y tomen decisiones en cuanto a la convivencia en el centro, es un modo de fomentar la responsabilidad, ya que estiman que se es verdaderamente responsable cuando se asumen ciertas cosas como obligaciones propias, no como cosas que hay que hacer para no ser castigado o para no suspender.

Entienden que los alumnos reincidentes o aquellos con graves problemas de comportamiento están asociados con problemas de fondo, y trabajando de esta manera consideran que el resto de alumnos llegan a conocerlos y comprenderles mejor. Pero a veces, estos alumnos reincidentes necesita más ayuda de la que les pueda dar la comisión de convivencia. Para ellas, esta es una de las razones por las que la escuela ha de trabajar en comunidad: se necesita de ayuda de otros profesionales para dar respuesta a situaciones complejas. No se comparte en esta escuela medidas sancionadoras, como

puede ser la expulsión, porque ven en ello una manera de no asumir la responsabilidad que corresponde a la escuela.

- La participación de los alumnos en la localidad

Desde el colegio se fomenta que los alumnos participen democráticamente en los asuntos del pueblo. Un ejemplo fue la intervención del alumnado en las obras de la carretera de circunvalación. Estaban de acuerdo con la necesidad de esa obra, pero también había que analizar el impacto. Iba a afectar a un pequeño trozo de marisma que todavía se conserva en el pueblo y que ya no estaba en muy buen estado, pero que consideraban se debería cuidar. Hicieron un trabajo de análisis y escribieron una carta al alcalde manifestando sus preocupaciones y las cosas que desde el centro consideraban que se deberían cuidar en esa obra.

Esto fue hace unos ocho años. Ahora este modo de participación se ha institucionalizado. Una vez al año se hace un foro en el ayuntamiento donde van alumnos representantes de las tres escuelas de la localidad y los institutos. Allí los niños y niñas tienen la oportunidad de plantear al alcalde las cosas que se pueden mejorar. La reunión es anual, Las peticiones se van elaborando en el aula y en las tutorías a lo largo de todo el curso. Se hace en coordinación con las otras tres escuelas, para que las propuestas sean variadas. Así se han conseguido numerosas mejoras para la comunidad. Por ejemplo, el año pasado le pidieron al alcalde aparcamientos para las bicicletas y señales para que los coches vinieran más despacio, y lo han cumplido.

## 1.2. UNA ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA DIFERENTE: LOS GRUPOS INTERACTIVOS

Hablamos ahora de los cambios pedagógicos que se desencadenaron en esta escuela tras haber decidido organizarse como comunidad de aprendizaje y comprometerse con perseguir el éxito para todos sus alumnos. La decisión de cambiar la manera de enseñar y aprender matemáticas y euskera fue provocada por unos malos resultados: un mes de junio hubo siete alumnos propuestos para repetir cuarto curso. Esto no se podía mantener en un colegio que se había propuesto el éxito para todos. Decidieron entonces poner en marcha, en quinto curso, una nueva organización denominada *grupos interactivos* que habían visto en el colegio de Lekeitio<sup>30</sup>. Intentaron adaptar aquello a sus propias necesidades y generar nuevas ideas.

Comenzaron, no exentos de las inseguridades que podía generar en algunos profesores el hecho de que otro entrase en sus clases y pudiese juzgar su método, dado que en los grupos interactivos tres profesores compartirían el mismo aula. Pero concluyeron que sacar adelante a esos alumnos tenía que tener más peso que sus inseguridades. La organización inicial de personal y horarios no fue fácil, porque pasaron de necesitar una a tres personas por clase en las horas en que se organizaban estos grupos. Había que destinar horas que antes eran de trabajo personal a trabajo con otros grupos de alumnos. Se contaba para ello con los dos tutores, personal de apoyo del centro y toda persona que quisiera colaborar.

Poco a poco la mayoría se fueron convenciendo, porque comenzaron a ver algunos logros: notaron que algunos niños desmotivados empezaron a trabajar más. Valora la directora como logro el haber conseguido que mejorasen los

---

<sup>30</sup> Localidad vecina donde hay una escuela pionera en el proyecto de comunidades de aprendizaje.

niños tanto como el haber conseguido que los profesores superaran sus inseguridades.

Además, valoran los grupos interactivos como una ayuda para mejorar los resultados en la prueba diagnóstica que se hace desde la administración a los alumnos de 4º. Estas pruebas están enfocadas hacia la evaluación de las competencias. Consideran que los libros de texto no están actualizados, mientras que el trabajo de los grupos interactivos se acerca más al desarrollo de esas competencias.

En algunas sesiones observadas a veces el murmullo aumenta de volumen. Una profesora explica cómo el revuelo que se monta en su clase en algunas ocasiones en las que los alumnos trabajan en grupo, es debido a la cantidad de competencias que se están trabajando en ese momento: hay que hablar, expresarse con claridad, conseguir captar la atención de los demás, conseguir que te escuchen mientras estás interviniendo, hay además que saber escuchar y saber respetar los turnos de palabra.

#### 1.2.1. La organización general de los grupos interactivos

En los grupos interactivos los alumnos se colocan en tres grupos que no se relacionan con tres niveles. Al contrario, se procura que en cada grupo haya diferentes niveles. Al grupo interactivo acuden tres profesores por grupo clase; cada uno de ellos ha planificado previamente un trabajo diferente. Se dedica un tercio del tiempo de la clase a estar con cada grupo. Por ejemplo, si la clase es de una hora, cada profesor está veinte minutos con cada grupo y pasado ese tiempo los profesores rotan.

La metodología utilizada persigue, según un profesor del centro, que el maestro intervenga poco y que los alumnos se impliquen al máximo. Observamos cómo

no se distingue un momento de explicación y otro de trabajo sino que se intercalan continuamente las intervenciones de la profesora y de los alumnos.

### 1.2.2. Grupos interactivos en Euskera

En euskera se dedican a las siguientes tareas:

- Lectura dialógica
- Producción de textos
- Otros contenidos: gramática, reglas ortográficas...

En lectura ideológica leen y piensan sobre lo que han leído. Se utilizan libros de literatura adecuados para su edad. Parán cada poco para hablar; no levantan la mano sino que lo hacen espontáneamente. A veces es la profesora quien inicia estas pausas y en otras ocasiones es alguno de los alumnos. Los profesores orientan la participación de los alumnos hacia la discusión, la relación de lo leído con sus propias experiencias, evitando que se quede en un simple resumen.

En la producción de textos trabajan variedad de escritos: el cuento, teatro, noticias, cartas... Se utilizan fotocopias de fichas elaboradas por el claustro o seleccionadas de otros textos. Hay muchas actividades al rededor de la producción de textos que invitan a la reflexión. Por ejemplo, antes de escribir un cuento observamos como preguntaban a los alumnos sobre qué propósito tenía ese cuento: alegrar, asustar, intrigar... Otra profesora nos explicó como había trabajado la noticia. Empezaron por traer noticias tanto los profesores como ellos, luego hicieron plantillas y terminaron por escribir sus propias noticias. Le dedicaron mes y medio.

Un tercer profesor trabaja otros contenidos relacionados con la lengua que no son abarcados específicamente en lectura y escritura, como contenidos gramaticales o reglas ortográficas.

### 1.2.3. Grupos interactivos en el área de matemáticas

En matemáticas siguen el método de un autor llamado Txerra<sup>31</sup>. Han elegido este método por considerarlo muy práctico y relacionado con las matemáticas que todos utilizamos en nuestro día a día. Se dedican a las siguientes tareas.

- Cálculo mental
- Problemas orales
- Otros contenidos: geometría, aritmética...

Los problemas orales son muy cortos, muchos de ellos implican una simple operación matemática pero otros se resuelven utilizando la lógica. Cada alumno tiene una plantilla. El profesor lee un problema y los alumnos piensan individualmente y en silencio la respuesta y luego la escriben en la casilla correspondiente. Cada cinco problemas leen las respuestas en voz alta. Cuando algún alumno tiene una respuesta incorrecta, se le pregunta a otro que lo haya hecho bien cómo ha llegado a esa solución.

Las fichas de cálculo mental consisten en realizar mentalmente diez operaciones fijándose en una operación que aparece como modelo. En un primer momento profesor y alumnos comentan la operación modelo hasta llegar a deducir cómo se ha realizado ese cálculo. Después los alumnos realizan individualmente las operaciones. Cuando han terminado lo corrigen y si hay que rectificar emplean el procedimiento anteriormente descrito.

---

<sup>31</sup> Se trata del profesor Txerra G. Guirles. No hemos encontrado bibliografía de este autor.

Por último otro grupo trabaja otros contenidos de matemáticas que no se abarcan con cálculo mental ni problemas. Durante nuestras observaciones estaban trabajando la geometría. Nos explicaron como en el siguiente trimestre empezarían a trabajar los mapas y planos.

#### 1.2.4. El desarrollo de las sesiones cuando no se organizan grupos interactivos

Los grupos interactivos tan solo se pueden organizar una o dos sesiones semanales en cada área. Por tanto la mayoría de las sesiones se organizan con la totalidad del grupo clase y un solo profesor. En estas ocasiones, el maestro tutor trata de mantener la metodología de los grupos interactivos:

- Los alumnos permanecen en los tres grupos de trabajo
- No hay necesariamente una explicación previa por parte del profesor
- Las intervenciones de alumnos y maestra se dan durante toda la hora y de manera espontánea
- Los alumnos preguntan en primer lugar a alguien del grupo cuando no saben algo, y si nadie puede resolver la duda entonces preguntan al profesor
- Utilizan sin pedir permiso los recursos del aula para resolver sus dudas, como la pizarra, pizarra digital o diccionarios. También utilizan a demanda el material: folios, pegatinas, rotuladores... no son repartidos ni racionalizados por la maestra, sino que los niños y niñas lo cogen y utilizan cuando consideran necesario.

Los grupos interactivos son en este momento la fórmula que han encontrado para mejorar aquellos malos resultados. Las siete repeticiones que se propusieron hace cinco años han quedado atrás. Pero opinan que siempre van a surgir nuevos obstáculos a los que habrá que buscar nuevas soluciones. Y

siempre se van a plantear nuevos retos, porque todo puede mejorar. Por ejemplo, a veces tiene la sensación de estar sometiendo a los niños a un ritmo demasiado rápido con las rotaciones. Para mejorar se plantean *ir probando*, hasta encontrar cosas que funcionen.

### 1.3. EL TRABAJO POR PROYECTOS

En este centro, que participa en muchos *proyectos*, la palabra proyecto es utilizada de manera polisémica: proyectos que desarrolla la tutora dentro del aula, proyectos de formación para profesores, proyectos institucionalizados por el gobierno vasco... Describimos en un mismo apartado que constituye un pequeño "cajón-desastre", todo aquello considerado *proyecto* por los protagonistas de esta práctica. Hablaremos en primer lugar de algunos proyectos que se llevan a cabo dentro del aula con intención de ofrecer una enseñanza globalizada. Finalizaremos con el proyecto de nuevas tecnologías.

#### 1.3.1. El trabajo por proyectos en Infantil: respondiendo a las inquietudes de los alumnos

En la etapa de infantil se organiza periódicamente un proyecto de trabajo en torno a algún tema. A veces se eligen por lo que se habla en el corro a primera hora; a veces se trabaja algo relacionado con el colegio o algo que ha ocurrido.

Una vez elegido el proyecto se les pregunta a los niños qué quieren saber y cómo podemos conseguirlo. Después se manda una nota a los padres explicando lo que se va a trabajar y el material que podría ser útil para ello. Siempre unos colaboran más que otros, pero entre todos juntan mucho material. Cuando finalizan se reúnen en el rincón en el que se expone lo trabajado y se valora si han conseguido averiguar lo que se planteaban al principio. Al final del proyecto se hace un CD de fotos para cada familia. La

profesora considera que es una manera de justificar todo el trabajo que se ha hecho con ese material, porque cuando se trabaja un proyecto se hacen menos fichas y si no hay otro soporte, las familias no tienen información de lo que se ha trabajado.

Algunas profesoras de educación infantil asisten a un curso de formación sobre el trabajo por proyectos en esa etapa. De ahí sacan muchas ideas para llevar a la clase. Aún así, lo consideran una metodología costosa, pero para ellas merece la pena porque los niños entienden mejor así lo que se está trabajando.

Para una mayor comprensión explicamos cómo se desarrollaron dos proyectos concretos: uno de ellos se estaba trabajando en el momento en que visitamos la escuela; del otro nos habló una profesora por tratarse de una experiencia para ella muy exitosa.

- Proyecto sobre el viento:

El curso pasado en el pueblo hubo unos días de mucho viento que los niños vivieron como un verdadero vendaval, y por eso se empezó a trabajar el viento. Trajeron a la clase ventiladores y secadores. Colocaron telas de colores colgadas y observaron como las movía el viento. A partir de ahí surgieron otras actividades, como hacer seriaciones de colores con las telas colgadas, o relacionar el color de la bata con el de las telas. Después trabajaron los números: había que juntarse por parejas, por tríos... debajo de la tela del mismo color. Considera que en este proyecto se trabajaron mucho las matemáticas. A veces ocurría que algún grupo se quedaba incompleto, entonces tenían que ir a buscar a alguien de otra clase: "*Se trata de que se arreglen ellos, que no esperen a que les solucionemos las cosas*", nos aclara la profesora.

En otra actividad daban con el secador a pelotas de poliuretano<sup>32</sup> y medían con un metro cuanto se habían desplazado. “*Mide 25*”, dijo un niño, a lo que su compañera le contestó: “*¡qué caro!*”. “*¿Qué caro?*”, preguntó la profesora. Y a partir de ahí empezaron también a trabajar los euros.

- Proyecto sobre el agua

El trabajo sobre el agua lo estaban realizando en el momento de nuestra visita. Había dos libros hechos en casa con sus padres con imágenes del agua: en un iceberg, en un vaso, lugares donde no hay agua, un dibujo sobre el ciclo del agua... También había experimentado poniendo garbanzos a remojo, hirviendo agua en la cocina o haciendo polos en el congelador. En dos bañeras de cuando eran pequeños trabajaron estimaciones (¿cuántos litros habrá...?) y las flotaciones. Llegaron a conclusiones gracias a que utilizaron la balanza. Se dieron cuenta de que flotar no dependía sólo del peso o no solo del tamaño. Algunas de las cosas trabajadas las pasaron a fichas.

### 1.3.2. Los proyectos anuales en primaria: buscando la globalización de los aprendizajes

La editorial que se utiliza en toda la primaria globaliza tres áreas: euskera, matemáticas y experiencias. Con esa misma intención de globalizar contenidos y al hilo de lo que marca la editorial, se trabajan además proyectos que se repiten todos los años. Por ejemplo, en primero estaban viendo la prehistoria y en tercero la civilización Egipcia. Mostramos a continuación algunos ejemplos de cómo se desarrollan estos proyectos en las aulas.

En una clase de tercero había un rincón dedicado a Egipto. El proyecto se realizó durante las horas de euskera y experiencias. En una mesa estaba el

---

<sup>32</sup> Porexpan, marca registrada.

delta del Nilo dibujado en papel corrido. Luego colocarían pirámides y arena. La esquina de detrás de la mesa estaba llena de cosas relacionadas con Egipto: ropa árabe, pañuelos con monedas, fotos de pirámides, todo colgado con pinzas en una cuerda. También había una balda con libros, fotocopias, algún periódico, material sacado de Internet....

Para llevar a cabo este proyecto la colaboración de los padres fue fundamental. La profesora también había traído cosas de su casa que había comprado en un viaje a Egipto. Dos niños habían traído libros nuevos a la clase, uno de Egipto, otro de cuentos del mundo, regalados por sus padres para contribuir al proyecto.

### 1.3.3. Los proyectos de matemáticas en primaria: matemáticas de la vida cotidiana.

Los proyectos de matemáticas que se desarrollan en el centro se diferencian de los que hemos descrito anteriormente en que están relacionados con unos cursos de formación anuales a los que asiste un profesor de cada ciclo. Los anteriores sin embargo forman parte del proyecto curricular del centro y se mantienen año tras año. Los que ahora nos ocupan, sin embargo, son proyectos que cada curso escolar se desarrollan a través de diferentes propuestas, pero han de tener una continuidad en el centro. El colegio recibe más presupuesto por participar en estas modalidades de formación.

Una de las profesoras que se está formando explica cómo está aplicando en su tutoría lo que está aprendiendo en el curso: los planos. Primero dibujaron un plano de la clase y lo orientaron. Después ella les trajo un plano del colegio bastante grande y se dio cuenta de que les costaba girar para orientar el plano de la manera adecuada. También aprendieron a encontrar el norte y a manejar la brújula. Por último hicieron una carrera de orientación. No le ha dado tiempo

a trabajar otras cosas que también encuentra interesantes: la escala, hacer mediciones, calcular la altura del colegio a partir de las sombras, el teorema de Tales...

Gracias a las aportaciones de método Txerra, consigue acercar las matemáticas a la vida. La numeración la han trabajado con folletos de publicidad que traían de sus casas. En otro centro, un maestro trabajó sobre el secuestro del Alakrana<sup>33</sup> y aprendieron: los grados, los nudos, las millas, midieron con hilos en la bola del mundo los caminos cortos y largos para ir a los sitios, conocieron los principales puertos pesqueros del mundo... Esta profesora ha rescatado algunas de las ideas de ese compañero y ve posible hacer algún parecido en el centro.

#### 1.3.4. El proyecto de nuevas tecnologías: enriqueciendo al libro de texto

Otro de los proyectos de formación, similar al de Matemáticas, es el de Nuevas Tecnologías. El coordinador considera que se usan mucho menos de lo que podría usarse. Vemos sin embargo muchos momentos en los que se trabaja con nuevas tecnologías. Su uso es muy frecuente si lo comparamos con lo que estamos acostumbrados a ver en otros contextos.

Hay pizarras digitales en todas las clases a partir de tercero. En las aulas que visitamos, todas las maestras conocen el funcionamiento del ordenador y la pizarra digital y es un recurso utilizado con continuidad. Se realizan en ellas actividades similares a las proporcionadas en un libro de texto, pero la pizarra digital proporciona dinamismo a las imágenes y permite exponer información de manera más clara y rápida que una pizarra convencional.

---

<sup>33</sup> Atunero vasco que fue secuestrado en octubre de 2009. La retención se prolongó mes y medio.

Algunos usos de la pizarra digital observados en las aulas fueron.

- Explicaciones sobre el funcionamiento del cuerpo humano con imágenes animadas.
- Proyección de fichas sobre numeración elaboradas por la maestra para resolver dudas.
- Exposición de un Power Point elaborado por un alumno.
- Exposición de imágenes del pueblo del padre de un niño.
- Corrección en grupo de la ortografía de un texto escrito por un alumno.

Otros usos de las nuevas tecnologías a parte de la pizarra digital fueron:

- Búsqueda de información para complementar la que aparece en el libro de texto.
- Uso del correo electrónico entre tutora y grupo clase para intercambiar e-mails interesantes.

Algunos maestros manifestaron su insatisfacción con los libros de texto por considerarlo un material insuficiente que no profundiza lo necesario en los contenidos. También lo ven un material pobre teniendo en cuenta la cantidad de recursos con los que cuentan en este momento gracias a las nuevas tecnologías.

#### 1.4. UNA ESCUELA QUE BUSCA EL EQUILIBRIO

Terminamos la descripción de las prácticas desarrolladas en este centro haciendo hincapié en un aspecto de los discursos recogidos en las entrevistas mantenidas. Fueron numerosas las ocasiones en las que apreciamos en las argumentaciones de los protagonistas, una intención de buscar el equilibrio entre dos planteamientos opuestos. Aquí exponemos algunos ejemplos.

- No se defiende que siempre haya que trabajar en grupo, se asume que hay niños a los que les viene bien de vez en cuando poder trabajar solos.
- Igual que afirman que a veces a los niños hay que tenerles en sus sitio, ven necesario otras veces romper ese orden para conseguir otras cosas.
- La experimentación es muy valiosa pero a veces hay cosas que no funcionan por lo que es necesario respaldarse de otros métodos y materiales.
- La convivencia es muy importante, pero no es considerada más importante que otros contenidos curriculares. No se habla de prioridades sino de dos cosas que van íntimamente unidas: aprendizaje y convivencia.

Lo importante no es llevar a cabo grupos flexibles, ni proyectos, ni mantener un orden ni dejar libertad. Lo importante para ellas es que sus alumnos aprendan y para eso ven necesario buscar el equilibrio entre las diferentes maneras que hay de enseñar y aprender.

## **2. RESULTADO DEL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS OBSERVADAS EN LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE**

### **2.1. ¿QUÉ TRATAMIENTO RECIBE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN ESTA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE?**

Teniendo en cuenta nuestros enunciados para el análisis, encontramos en la comunidad de aprendizaje visitada un interés explícito por expresar su valoración hacia la diversidad cultural de los alumnos, en concreto en lo que a ideología se refiere, dado que el contexto en el que se encuentra se caracteriza por la convivencia de posturas políticas marcadamente diferentes. Por otra parte, esta escuela guarda un estrecha relación con la pedagogía intercultural en cuanto que se propone el éxito para todos los alumnos.

#### **2.1.1. La diversidad ideológica en la escuela: un camino hacia el cambio social**

En esta comunidad se proponen ser *una escuela para todos*. Cuando hablan de diversidad, se refieren en muchas ocasiones a diversidad en cuanto a ideología política de las familias. Consideran que lo político está muy presente en la otras dos escuelas de la localidad (insinúan en las entrevistas que una es del PNV y otra de HB), mientras que ellos son ejemplo de conciliación y apertura:

*"Porque aquí vivimos mucho de eso, PNV por un lado y HB por otro. Pues los (otros) dos centros, uno es PNV y otro es HB. Nosotros queremos que nuestros hijos, aunque tengamos las ideas muy claras, que no crezcan un poco con esas connotaciones, con esas diferencias, con ese tipo de tal, los traemos aquí".*

(Extracto de la entrevista a una madre, anexo 3<sup>34</sup>)

---

<sup>34</sup> Todos los fragmentos de entrevista que aparecen en este capítulo están recogidos en el anexo 3.

*"Y luego ha entrado la política de por medio, con la... las actitudes, y yo creo que eso también ha sido un gran logro y como gran logro dentro de la escuela pública y aquí en concreto el ser una escuela para todos. El no tener ninguna idea política y el acoger dentro de nosotros pues gente de todo tipo.(...) Y nosotros hemos ido creando nuestro propio espacio que era una escuela plural, para todos".*

(Extracto de una entrevista a una voluntaria)

*"Pero lo que no me parece justo es que haya desde el principio unos centros a los que va un tipo de gente y otros centros a los que va otro tipo de gente. Bien por ideología, por religión o por clase social".*

(Extracto de una entrevista a una profesora)

También hablan y defienden la diversidad cuando se refieren a las escuelas y las prácticas escolares:

*"Otra cosa es, eso no quiere decir, que la educación tenga que ser monopolio de una ideología.(...) Exactamente, monopolio de una ideología o monopolio de unas prácticas. No, yo creo que lo mismo que en la vida convivimos gente diferente, pues yo creo que en la escuela puede haber prácticas diferentes, puede haber un trabajo en equipo, puede haber muchas diferencias".*

(Extracto de una entrevista a una profesora)

Se busca que las diferencias convivan. Hemos de tener en cuenta que el proyecto de comunidades de aprendizaje es definido oficialmente como un proyecto de transformación social:

*"Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural del centro de educativo. (...) responde de forma igualitaria a los retos y necesidades que se plantean a las personas y colectivos en todas las demás transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad actual".*

(<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>)

Además, los discursos de algunos profesores del centro relacionan la educación pública con el cambio social y los principios de justicia:

*"Bueno, yo es que lo que creo, que un sistema escolar público, con prestigio y que funciona bien y de calidad es de alguna manera una de las características primordiales de cualquier país que se considere con un desarrollo equilibrado, con un desarrollo justo, sostenible y equilibrado. Yo creo que la educación debería ser pública, pero bueno, por obligación, vamos, por obligación, por derecho y por ley."*

(Extracto de una entrevista realizada a una profesora)

También en las entrevistas nos hablan de el espíritu crítico y el interés por que cada alumno y alumna vaya construyendo su pensamiento en lugar de asumir lo que otros le cuenta. Una profesora jubilada hace varios años, hace referencia explícita a la capacidad crítica del alumnado en esta escuela, cuando la compara con la escuela de sus tiempos, en la que *aprendían como loritos*:

*"Y también un poco el espíritu crítico con respecto a las cosas, para que no tenga siempre la actitud de asumir todo lo que escucha, sino que haga una reflexión sobre ello y vea, y que vaya madurando, y yo creo que eso se consigue pues desde el respeto a la persona que tienes en frente".*

(Fragmento de la entrevista a la compañera jubilada)

Parece, a la luz de estas declaraciones, que las razones por las que quieren que niños y niñas pertenecientes a familias de diferentes ideologías convivan, están relacionadas con el cambio y la justicia social. No quieren que crezcan con "esas connotaciones" porque esperan así que esa separación ideológica que se da en el pueblo cambie. La madre entrevistada dice tener las ideas muy claras (a favor de uno de los dos grupos políticos), pero prefiere que sus hijos se relacionen con todo tipo de gente. Podemos concluir después de leer estos fragmentos que consideran que es mejor saber estar juntos siendo diferentes que separados, y lo que se haga desde la escuela tiene mucho que ver.

### 2.1.2. Una escuela que se responsabiliza y persigue el éxito para todos los alumnos

Otro aspecto importante que nos lleva a relacionar esta escuela con el enfoque intercultural es que persiguen el éxito para todos los alumnos y mantienen altas expectativas respecto a todos los estudiantes. Desde el enfoque intercultural se parte de un presupuesto que defiende que la meta principal de la educación pública ha de ser hacer posible que todos los estudiantes alcancen su mayor potencial de logro. Igualmente, una profesora del centro afirma:

*"Otro logro igual también es que en nuestra cabeza o en nuestra práctica educativa siempre tenemos presente como objetivo general que esos niños tienen que salir adelante".*

A lo que una compañera jubilada añade:

*"Yo recuerdo que se me decía a mi cuando hablaba de los niños que no veía yo que arrancaran o que estuvieran cómodos o felices en la escuela. Decían: "va, si eso es así siempre. Tú tienes que dividir tu alumnado en tres montones: el grupo de los que destacan, el grupo del montón y el grupo de los que se van a quedar descolgados" Y eso ha sido siempre así y así será. Bueno, pues contra eso hemos luchado mucho. Yo creo que lo vamos consiguiendo, poco a poco.(...) Sí, todas las personas son capaces de aprender y todas las personas son capaces de aportar algo".*

Tratan en este centro de enseñar a todos de una manera diferente, utilizando recursos y estrategias de enseñanza variadas con las que responder a diferentes estilos de aprendizaje. Con ello tratan de dar una respuesta integral e individualizada a sus alumnos:

*"Y ahora es más un análisis de un individuo, de cada persona, como se siente, cómo está, que progreso le veo o no. Miramos un poco también a su situación, a las emociones, a cómo se relaciona con los demás".*

(Extracto de una entrevista a una profesora)

Destacan además por contar con un proyecto educativo de centro consensuado por la comunidad, donde se potencia la participación de las familias y la gestión del centro y del aula mediante cauces democráticos.

Finalizamos este apartado apuntando un aspecto observado en el centro que se aleja del enfoque intercultural. En algunos momentos, el fomento de la *cultura local* y las vías para conseguirlo nos han llamado la atención por no corresponderse con la idea de diversidad cultural que manejan en otros momentos. Contamos con varios ejemplos, pero nos detendremos sólo en uno, dado que este trabajo se centra en analizar prácticas que se acercan al enfoque intercultural y no prácticas que se alejan de este enfoque. En un pasillo había una foto en la que niños y niñas de diferentes países aparecen vestidos con trajes tradicionales de la zona. Esta imagen la consideramos más asimilacionista que intercultural. Puede que la situación política de la región esté influyendo de alguna manera en el fomento de lo local sobre el fomento de lo intercultural. No queremos pasar por alto este dato pero a pesar de ello, consideramos que se trata de un centro en el que mayoritariamente se desarrollan prácticas que afirman y legitiman la diversidad. Bueno, nadie es perfecto...

## 2.2. LOS LOGROS A CONSEGUIR CON LOS ALUMNOS: AUTONOMÍA, IMPLICACIÓN Y PARTICIPACIÓN

### 2.2.1. Desarrollando una actitud autónoma en los alumnos

Entre nuestros enunciados, relacionado con la definición de logros educativos, así como los aspectos que más se deberían trabajar para alcanzar logros, encontramos que *un logro educativo es el desarrollo de una actitud autónoma y crítica del alumnado.*

En los documentos en los que se describe la práctica educativa de esta comunidad de aprendizaje, podemos encontrar frecuentes alusiones al fomento de esta actitud autónoma: para comunicarse, ayudarse, repartir el material o resolver dudas, los alumnos no esperan a que el profesor les de permiso o les dé una orden. Presentamos ahora algunas prácticas que fomentan esta autonomía.

- Autonomía para comunicarse

Un ejemplo de autonomía lo podemos encontrar en la manera de establecer la comunicación en el grupo clase. Ponemos aquí un ejemplo que se desarrolló en un momento de lectura:

*Allí leen cada uno una frase, y cuando llegan al punto continúa el compañero de al lado, de manera que María no tiene que indicar quien debe continuar ni cuándo. Para cada poco para hablar, no levantan la mano sino que lo hacen espontáneamente. A veces es María la que inicia estas pausas y en otras ocasiones es alguno de los alumnos.*

(Fragmento del informe, anexo 3<sup>35</sup>)

Podemos afirmar que en la gran mayoría de los momentos de las sesiones observadas, cada alumno o alumna pudo hablar o expresar una opinión cuando así lo crea conveniente. Si bien presenciamos momentos puntuales en los que el profesor regula algún turno o llama la atención porque hay interrupciones, lo habitual es que no se levante la mano para hablar ni se espere el permiso del profesor para tomar la palabra.

La mayoría de las sesiones observadas transcurrieron con fluidez y esta falta de regulación por parte del profesor o profesora no supuso ninguna traba. Sí observamos una sesión en la que los alumnos, que tenían que hacer un trabajo

---

<sup>35</sup> Todos los fragmentos del informe que aparecen en este capítulo están en el anexo 3

en grupo, discutían mucho y se interrumpía entre ellos constantemente. La profesora dejó que el trabajo transcurriese de aquella manera durante toda la sesión. Al final comentó:

*"Trabajar en grupo es duro, pero así es la vida. Si no, ocurre como en el parlamento, que no se escuchan".*

En una entrevista posterior que mantuvimos con esa profesora, volvimos a tratar este tema. Lo que habíamos interpretado como revuelo ella lo tradujo en la cantidad de competencias que se estaban trabajando en ese momento. Era una actividad en la que los niños tenían que dictar a sus compañeros unas palabras del diccionario. Implicaba, entre otras cosas, conseguir captar la atención de los demás, emitir bien un mensaje, utilizar el tono adecuado para conseguir finalmente que los demás te escuchen y te entiendan. Además había que saber escuchar, porque unas veces dictaban pero otras tenían que copiar lo que dictaban otros. Y al estar dictando las normas ortográficas, el que dictaba se fijaba más y el que escribía lo hacía mejor.

Por tanto, vemos como esta maestra valora la autonomía del alumnado frente al control de la clase o el orden, dado que considera que se aprenden más cosas trabajando autónomamente que siguiendo las directrices de la maestra. Además añade:

*"Y con todo esto los niños se están dando cuenta de lo difícil que es conseguir que te escuchen y se están poniendo en la piel del profesor. Entonces es diferente la sensibilidad con la que ellos van aprendiendo".*

- Autónomos ayudándose y resolviendo dudas

Otros ejemplos de autonomía los encontramos en el trabajo realizado dentro de los grupos interactivos. Los alumnos saben que el planteamiento de estos

grupos implica ayudarse entre ellos y no necesariamente recurrir al profesor cuando se tiene una dificultad. Así nos lo explicaron unos alumnos de tercero:

*"Pueeeees, si uno no sabe le pide al de al lau que le ayude y esas cosas. (A lo que su compañero añade) Y si no sabe... si no sabe la respuesta pues se lo dice a la profe".*

(Extracto de entrevista a dos alumnos de 3º)

Se está fomentando la autonomía del grupo. En caso de que el grupo no sea capaz, se pide ayuda al profesor, pero en primer lugar tienen que tratar de resolverlo los alumnos.

Observando un grupo interactivo, el profesor se levantó y dejó a los alumnos trabajando solos. Esto es lo que ocurrió:

*Todos escriben, hablan entre ellos y preguntan al profesor. Hay un momento en que el profesor se separa del grupo. Tienen una duda, unos dicen que una palabra es con z y otros con x. Uno de ellos se levanta, coge un diccionario, la buscan entre varios y la escriben correctamente.*

(Extracto del informe)

Ni esperan a que el profesor vuelva para resolver la duda, ni piden permiso para levantarse y utilizar el material. De manera autónoma continúan con el trabajo que estaba realizando.

- Autonomía para trabajar sin la dirección del profesor

Otro ejemplo lo encontramos visitando una clase en la que la profesora estaba sola con todo el grupo. Cuando llevaba más de veinte minutos mostrándonos material le comenté que quizás la estuviese entreteniéndome demasiado. A lo que contestó: *si tienen mucho trabajo, ellos saben perfectamente lo que tienen que hacer*. El tono de la clase se estaba subiendo. Apreciábamos menos orden entre los alumnos que cuando entramos y la profesora les estaba dedicando toda su

atención. Sin embargo, el grupo no había dejado de trabajar sobre el cuadernillo de matemáticas que correspondía.

En un aula de primero, también observamos ejemplos en los que la maestra permitía al grupo funcionar de manera autónoma. Estaban terminando un trabajo de matemáticas. Cuando alguien acababa se ponía a ayudar al de al lado:

*Una niña está de pié sujetando la regla a su compañera para que haga rayas. Otra se levanta a la pizarra, y dibuja un polígono, después lo divide explicándole al compañero cómo lo está haciendo.*

(Observaciones realizadas en el aula)

Ninguno de ellos pide permiso para levantarse o pintar en la pizarra. Según van terminando empiezan a repartir Christmas. Se trata de una sesión un tanto anárquica si la comparamos con lo que hemos observado en otras escuelas. No hay responsables para repartir los Christmas ni el materia utilizado. La clase en un constante levantarse y sentarse, cortar y pegar, coger material, dejar material. Lo destacable de esta sesión es que niños y niñas de seis años son capaces de organizar el trabajo y utilizar material variado (pegamento, tijeras, rotuladores de purpurina y pegatinas con forma de estrella) sin necesidad de las directrices de su maestra. De nuevo, el orden y el silencio son deficitarios, pero el alumnado está dedicado a la tarea.

Un aspecto importante es que se les puede permitir a los seis años ser autónomos, porque hacen un uso del material responsable. Hay pequeñas discusiones: uno quiere utilizar un perforador al mismo tiempo que otro compañero, otra se muestra impaciente por poder disponer del papel con estrellas doradas para decorar su trabajo. La profesora se acerca a ellos para ir solucionando estos pequeños problemas. Pero no se ve en los alumnos

intención de abusar o apropiarse de más material que el resto. También hay que señalar que el material es muy abundante y no da la sensación de que se vaya a terminar rápidamente.

- Un principio pedagógico común: fomentar la autonomía

¿Cómo se consigue dotar de esta autonomía al alumnado? Interpretamos que esto se logra porque hay unos principios pedagógicos comunes, entre los que destaca el fomento de esta autonomía. Queremos destacar la similitud entre estas dos opiniones expresadas por la maestra de los más pequeños y el tutor de un sexto:

- Maestra de Infantil hablando del trabajo por proyectos:

*"Se trata de que se arreglen ellos, que no esperen a que les solucionemos las cosas".*

- Tutor de sexto hablando de los grupos interactivos:

*"Intervenir poco y que ellos hagan más. Yo les dirijo y ellos se apañan".*

Les separan nueve niveles, sin embargo comparten el mismo principio en cuanto a fomentar la autonomía del alumnado.

### 2.2.2. Fomentando la implicación y participación del alumnado

Uno de los ítems que aparece en nuestros enunciados en cuanto a los aspectos que se deberían trabajar para alcanzar logros, se refiere a la implicación del alumnado en su aprendizaje. Otro de ellos se refiere a la participación del alumnado en clase. En las descripciones de las prácticas observadas hemos encontrado diferentes maneras de proceder en la escuela, que fomentan la implicación y participación del alumnado. Esta implicación y participación han

ido referidas en ocasiones a su aprendizaje y al aula, pero en otras han traspasado estos límites. Al considerarse *comunidad de aprendizaje*, éste no se produce sólo dentro del aula, sino que el entorno (o en los ejemplos que analizamos, la localidad) constituye un espacio más de aprendizaje. Por ello, en este apartado vamos a comenzar hablando de la participación del alumnado en clase, a continuación hablaremos de la participación del alumnado en el centro y por último de la participación del alumnado en la comunidad.

- La participación del alumnado en el aula y su implicación en los aprendizajes

El fomento de la autonomía dentro del aula que hemos explicado en el apartado anterior, deriva en una mayor implicación por parte de los alumnos. No hemos observado en las sesiones a las que asistimos, momentos en los que los niños y niñas tuviesen que mantener una actitud de escucha pasiva. Si bien ha habido explicaciones en pequeño o gran grupo por parte del profesor, estas han sido breves y dinámicas, con continuas intervenciones de los alumnos. Por ello podemos afirmar que esta escuela propicia que los alumnos estén envueltos en una actividad que implica de su participación directa durante la mayor parte del tiempo de la jornada: leyendo, escribiendo, aclarando dudas entre los compañeros o intercambiando ideas con el profesor.

La directora del centro, cuando nos explica en qué consiste el proyecto de comunidades de aprendizaje, expresa lo siguiente:

*"En su medida todo el mundo puede aportar, y todos aprendemos de todos".*

Una compañera del I+D, en una de las reuniones explicó de manera informal que una comunidad de aprendizaje es una escuela que considera un recurso todo lo que pueda estar a su alcance. Tras la observación en el centro podemos

afirmar que el recurso más utilizado en el proceso de enseñanza aprendizaje en este colegio son los propios alumnos. La tutorización entre iguales está presente en todos los momentos. Eso facilita que cada uno de los alumnos encuentre aprendizajes en los que puede ayudar y aprendizajes en los que necesita ser ayudado. Literalmente nos lo dijo un alumno de 6º: *ayudo y me ayudan*. Y así lo expresó la directora del centro:

*"Y siempre habrá algo que haremos muy bien, y otra cosa que no haremos tan bien. Entonces, en el grupo, nos saldrá todo lucido".*

(Extracto de la entrevista a la directora)

- La implicación en el trabajo por proyectos de la etapa de infantil

Esta manera de abordar los aprendizajes está cuajada de estrategias para conseguir que el alumnado se implique. Aunque la maestra tienen mucho peso en el desarrollo de los proyectos, los alumnos intervienen en todos los momentos: eligiendo el tema, decidiendo qué quieren saber y cómo podrán conseguirlo, experimentando y valorando si han conseguido aprender lo que se planteaban en un principio.

La profesora considera que trabajar de esta manera es laborioso, pero se consiguen mejores resultados con los alumnos:

*"A veces preparas cosas que no funcionan, y siempre necesitas de un material que te respalde. Pero es más fácil que el retrasado saque algo bueno. Mediante la experimentación entienden más cosas, aprenden lo que entienden".*

(Comentario de una profesora recogido en las notas de campo)

- La implicación de los alumnos en las clases de euskera

Ya hemos explicado parte del funcionamiento de un grupo de 6º en lo que denominan *lectura dialógica*: leen todos juntos, cada uno una frase. Tienen que

estar atentos a cuándo llega su turno, porque el profesor no les va a decir: *sigue*, o *te toca*. Un encargado tiene que apuntar por donde se llegan para continuar el próximo día. Si algo de su contenido llama su atención o les sugiere algún comentario, pueden detener la lectura y exponerlo al grupo. Por tanto, para participar en este diálogo, hay que preocuparse de comprender el contenido y hay ser capaz de expresar lo que la lectura te va sugiriendo. Una de las profesoras considera que esta es una manera de fomentar el gusto por la lectura:

*"Pero no es "hazme el típico resumen" sino: ¿qué es lo que más te ha gustado?, ¿con qué lo relacionas? con tú experiencia. Y eso es lo que hace que te encante la lectura".*

(Comentario de una profesora recogido en las notas de campo)

Otro ejemplo lo encontramos en actividades de elaboración de textos inventados por los alumnos. Pudimos observar varias estrategias que invitaban a reflexionar. Una actividad consistía en inventar una historia de *miedo o de todo lo contrario* (así lo habían decidido los alumnos en la sesión anterior). Cada alumno tenía que hacer una ficha técnica de su historia: autor, título resumen... Algunas de las preguntas van más allá del contenido del cuento, dado que sus respuestas no están escritas en la historia sino que tienen que salir del pensamiento del autor. Aquí tenemos un ejemplo de preguntas y respuestas de una alumna:

- *¿A quién va dirigido?*
- *A quien lo quiera leer.*
- *¿Qué finalidad tiene?*
- *Que disfrute quien lo lea.*

En otro grupo clase pudimos observar la corrección de una historia inventada por uno de los alumnos, quien trajo su relato en un pen-drive para poder proyectarlo en la pizarra digital. Entre todos le van diciendo las faltas de ortografía o le proponen cambiar signos de puntuación. El autor al mismo tiempo va introduciendo modificaciones desde el ordenador. La maestra considera que esta manera de corregir es muy lenta, pero se consigue que presten atención a las correcciones: *"Si me lo llevo yo a casa y corrijo todos a lo mejor ni lo miran"*, nos explica.

- La implicación de los alumnos trabajando las matemáticas

Observamos una sesión en la que estaban haciendo problemas orales cortos. Cada cinco problemas paraban para corregir. Apreciamos en esta manera de trabajar una implicación absoluta por parte de los alumnos. En un cuarto de hora resolvieron y corrigieron alrededor de 25 pequeñas cuestiones. Casi todos coincidían en las respuestas, pero cuando alguien decía una respuesta diferente al resto del grupo, la profesora pedía a uno de los que habían dado la respuesta correcta que explicara cómo había llegado a esa solución:

*"Se trata de que piensen. ¿Y por qué? ¿Y tú como has llegado a esa conclusión? Porque así ellos lo explican con palabras que a lo mejor nosotros no sabemos".*

(Comentario de una profesora recogido en las notas de campo)

También en el cálculo mental eran los alumnos quienes, fijándose en un modelo, tenían que deducir cómo se realiza la operación y explicarlo a otros en caso de que no fuese entendido.

Podemos afirmar tras estos ejemplos que la implicación que se intenta provocar por parte de los alumnos es significativa, es decir, no se proponen que

participen de manera mecánica o repetitiva, sino que se impliquen pensando, probando, opinando, rectificando...

En la descripción de esta práctica ya expusimos lo que una de las profesoras de 3º nos contó sobre un trabajo con planos y mapas que había desarrollado en su clase: orientar planos, manejar la brújula, participar en una carrera de orientación... Se trata de una manera de trabajar las matemáticas que supone mucha implicación por parte del alumnado, porque se tienen que mover y orientar en el espacio. Si hacemos ejercicios de orientación con un lápiz y un cuaderno dentro del aula, por ejemplo, podrán resolver ejercicios en los que giren figuras o dibujen planos, pero ¿está mejorando su capacidad de orientación? Lo que esta maestra busca es que la práctica educativa tenga resultados positivos en los alumnos: que trabajen la orientación, que aprendan a manejar la brújula, que cuando termine la unidad sepan orientarse y moverse por el espacio mejor que cuando empezaron. *"No es por prestigio, ¡Qué quiero que entiendan!"*, nos dijo la profesora.

Es importante en el desarrollo del trabajo por proyectos las aportaciones que familias y alumnos realizan al colegio en cuanto a material. En muchas ocasiones traen material para compartir con el resto de los compañeros y con su profesor, como veremos cuando hablemos de la participación de las familias en la vida del centro. Una profesora considera muy valioso que los alumnos decidan traer a clase su bañera de cuando eran pequeños, un cuento que les acababan de regalar, un collar que les trajeron de un viaje, un periódico con letras árabes que tenía uno en su casa... Valora como un logro de la escuela actual...

*"...que el niño y la niña se considere parte del proceso, y parte activa del proceso de enseñanza aprendizaje. (...) Y que ahí él no está solo como un recipiente que recibe y recibe y recibe sino que está aportando. Está aportando a los compañeros y está aportando al profesor también".*

(Extracto de una entrevista a una profesora)

- La implicación de los alumnos en la vida del centro: la convivencia como un asunto que nos afecta a todos.

Podemos encontrar numerosos ejemplos en los que se intenta que los alumnos estén al corriente y se impliquen en lo que pasa en el centro y sus alrededores. Es el caso de los talleres, cuyos contenidos suelen estar relacionados con el propio centro. Así, gracias al taller de plantas decoran los pasillos. En el taller de vídeo han hecho dos reportajes sobre su colegio: uno sobre las comunidades de aprendizaje y otro sobre las obras del nuevo edificio. También hicieron uno de la localidad en el que mostraban el puerto y su funcionamiento.

Pero la fórmula con más peso para fomentar la implicación de los alumnos en la vida del centro es la comisión de convivencia. Dos alumnos de tercero nos explican con sus palabras que los representantes en esta tutoría general son elegidos por votación en la clase y van rotando. Ambos han participado alguna vez y para ellos consiste en lo siguiente:

*"Y luego hacemos la tutoría general y podemos... pues hacemos... pues... decimos a ver qué va bien, que va peor, y qué ocurre en la escuela".*

(Extracto de entrevista a los alumnos de 3º)

La directora y la coordinadora del plan nos explican que hicieron coincidir estas asambleas con los talleres de los viernes para que los alumnos que acudieran a ellas lo hicieran por verdadero interés (implicación voluntaria frente a imposición). La directora nos comenta cómo trataron un problema de conducta grave con un alumno de sexto. En vez de intentar solucionarlo en el despacho

del director o jefe de estudios, le invitaron a acudir a una de estas asambleas. Además del equipo directivo o la coordinadora de la comisión, intervinieron los propios alumnos, y esto es lo que ellas consideran que verdaderamente invita a portarse bien:

*"Allí los demás le dicen, pues mira, no estamos de acuerdo porque tú, pues sin querer igual, pues nos empujas. Entonces, eso da pie a corregir su comportamiento, porque claro, ya no es solamente que los profesores o los de su curso le digan. Porque que los pequeñitos, los de primero le digan, o estén allí escuchando o mirando, con unos ojos así, pues parece que invita a portarse bien".*

(Extracto de la entrevista a la directora)

La cuestión es que si un alumno manifiesta una conducta violenta con el resto de sus compañeros, esto supone un problema para la comunidad. La solución hay que buscarla en comunidad y los alumnos son una parte muy importante. Consideran que el lugar de premios y castigos, los refuerzos vienen dados por las opiniones de la asamblea. También son los alumnos los que en caso de que la conducta haya mejorado dan felicitaciones. La información de las tutorías generales la llevan al aula y la exponen al resto de sus compañeros y al profesor:

*"Entonces, toda la comunidad escolar está oyendo que fulanito ya no se porta mal, que no sé qué, entonces, a esos niños también les motiva y dicen "ah mira, me han felicitado, pues por algo será, ¿no?" Se lo terminan creyendo, que es verdad que su actitud, pues ha cambiado".*

(Extracto de la entrevista a la coordinadora del plan de convivencia)

Otra de las profesoras considera que esta manera de trabajar la convivencia, situando a los alumnos en un lugar central, *trata de buscar que los niños aprendan a respetarse, a quererse como personas en un plano de igualdad.*

Entendemos que con todo lo que se hace se busca en primer lugar el beneficio del propio alumnado.

- La implicación de los alumnos los asuntos de la localidad

Los alumnos de este centro se implican en los asuntos del pueblo asistiendo anualmente a un foro en el ayuntamiento, como ya hemos descrito. Allí tienen la oportunidad de plantear al alcalde las cosas que se pueden mejorar. La reunión es anual, pero no se trata de una actividad puntual, porque durante todo el año se van recogiendo propuestas en las tutorías generales y de aula. Tampoco la podemos considerar puntual en cuanto que desde infantil, hacen corros para tratar los asuntos que les preocupan. Se valoran estas rutinas como claves para conseguir que a tan temprana edad sean capaces de sentarse delante del alcalde de su pueblo a hacer propuestas. Una profesora nos comenta:

*"Entonces si a alguien se le da la opción de hablar sobre su día a día, sobre lo que le preocupa (...) yo creo que el niño se siente más valorado, se siente más partícipe de lo que está pasando allá, ¿eh? Y él tiene más motivación para aportar cosas, porque se las valoras".*

(Extracto de una entrevista a una profesora)

La directora del centro considera que esta manera de proceder es por un lado un camino para conseguir que nuestros dirigentes cumplan sus promesas:

*"Entonces ellos se sientan en la mesa, el concejal, el de urbanismo, el alcalde, todos esos se juntan y hablamos con ellos de esos temas para que sean conscientes de que otros ojos también ven, entonces a ellos sí que les llega también un poquito el que otros niños les digan: "oye que no habéis hecho esto bien". O "nos prometisteis el año pasado que ibais a hacer no se qué, y no habéis hecho". O "que en la playa hay muchas piedras". Entonces, cotidianamente, pensando y preparándonos cosas..."*

(Entrevista a la directora del centro)

Pero por otro lado entiende que el mayor logro es el trabajo que hay detrás, que supone tener a una comunidad preocupada por la mejora de su entorno, y consciente de que sus propuestas son escuchadas.

### 2.3. LA PRÁCTICA DOCENTE BASADA EN METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE VARIADAS Y NUEVAS RELACIONES ENTRE LAS PERSONAS

Respecto a los enunciados formulados en torno al concepto "buenas-prácticas", hemos encontrado en el informe en que se describe la prácticas observadas en este centro, muchas relaciones con el ítem referido a la necesaria introducción de estrategias metodológicas variadas y el establecimiento de nuevas relaciones dentro y fuera de la institución escolar. Ya hemos hablado a lo largo de el análisis de ambas cuestiones de manera tangencial. Ahora le dedicamos en exclusiva estos dos últimos apartados por tratarse de asuntos de peso en la práctica educativa de esta comunidad.

2.3.1. La puesta en práctica de estrategias docentes alternativas, fruto de la formación continua del profesorado.

La directora del centro entiende la carrera docente como una mejora continua en la que *hay que ir probando* cosas nuevas. En esta escuela, la formación permanente tiene mucho peso, hasta tal punto que fueron capaces de dejar el colegio para asistir a la formación que les permitió comenzar con el proyecto de comunidades de aprendizaje. Entendieron en ese momento, tal como se enuncia desde el movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar, que experiencias de otros centros podían ser una buena manera de formarse. Consideraron el centro de Lekeitio, pionero en Comunidades de aprendizaje, un buen referente para complementar su aprendizaje formal. Esto dio como fruto la organización de los grupos interactivos como didáctica alternativa para mejorar los

resultados de los alumnos. Basarse en la experiencia y el ejemplo de otros fue en este caso, un impulso para emprender su propio camino.

En este centro la formación del profesorado implica al claustro al completo y se extiende a todo el curso escolar. Los lunes después de la jornada escolar, se reúnen durante dos horas dedicadas exclusivamente a la formación (aunque algunas semanas de mucho trabajo, por ejemplo durante las evaluaciones, pueden sustituir esta formación por otras actividades).

En septiembre deciden los proyectos en los que va a participar el centro. Además de los que ya hemos comentado (convivencia y comunidades de aprendizaje) este año están formándose en nuevas tecnologías y matemáticas todo el centro, y en Infantil compaginan además la formación del trabajo por proyectos. En cada ciclo hay un profesor que hace la formación fuera del centro pero dentro del horario lectivo. Ellos son los encargados de dar los cursos de los lunes al resto de los compañeros. Esto favorece la coordinación entre los profesores, dado que hay dos horas de exclusiva dedicadas a hablar sobre pedagogía, recursos, estrategias...

El trabajo por proyectos que se desarrolla en Infantil se caracteriza por la diversidad de materiales utilizados y la puesta en práctica de didácticas alternativas basadas en la experimentación en la mayor parte de los casos: trabajar las flotaciones con bañeras y balanzas, utilizar ventiladores y secadores para mover objetos, observar qué ocurre a los garbanzos cuando los dejamos en remojo, simular el ciclo del agua en la cocina del colegio poniendo una olla a hervir, registrar de qué color está el mar dependiendo de que el cielo esté despejado o nublado...

Esta variedad de recursos, materiales, propuestas... no es una casualidad ni se debe a que se hayan juntado un grupo de profesoras muy creativas (que puede

que además lo sean). Llevan tres años asistiendo a una formación sobre cómo trabajar el aprendizaje por proyectos en educación infantil. ¿Podrían trabajar por proyectos prescindiendo de esta formación? No sería imposible, pero consideran que gracias al curso, los proyectos son mucho más enriquecedores.

En el trimestre en el que asistimos al centro se habían dedicado todos los lunes a las nuevas tecnologías. Pudimos observar en las aulas un uso muy frecuente de la pizarra digital en todas las clases en las que disponían de ella. Nos sorprendieron algunos casos en los que profesoras ya con muchos años de experiencia habían abandonado casi por completo el uso de la pizarra tradicional y mostraban amplios conocimientos en el manejo de la digital.

También el uso de Internet es habitual tanto en las aulas como en momentos de trabajo personal del profesorado, ya que está generalizado buscar material de trabajo para los alumnos en la red. Considera el maestro coordinador del proyecto de nuevas tecnologías, que gracias a ellas casi nadie se vale sólo del libro, como podía ocurrir hace unos años, porque ahora, cuentan con muchísimos más recursos. Frente a los maestros que opinan que trabajar sin libro implica elaborar mucho material nuevo, este profesor cree que el material ya está elaborado y que hay muchísimo donde elegir. Lo difícil según él, es seleccionarlo.

*"El material ya está preparado, hay que pensar mucho lo que se quiere hacer: libros, proyectos, materiales nuevos, hay materiales innovadores buenísimos. Hay que decidirse porque sino acabas hasta arriba".*

(Comentario de un profesor recogido en las notas de campo)

El proyecto de matemáticas todavía no ha empezado a desarrollarse en todo el centro porque la formación a todos los maestros comenzará cuando termine la de nuevas tecnologías. Pero la coordinadora nos adelanta algunas de las cosas

que está haciendo en su clase y que se podrán extender a otros cursos. Además en ese curso de formación al que ella asiste, hay momentos en los que los profesores de otros centros comparten con los demás el desarrollo de proyectos en su centro. Repetía continuamente: "*se pueden hacer miles de cosas, pero no da tiempo*". Consideramos que esta impresión que la profesora tenía sobre la cantidad de cosas, recursos y materiales que se pueden poner en práctica en el aprendizaje de las matemáticas son fruto de la formación que ella estaba recibiendo.

Por tanto , valoramos que esta formación continuada tiene como resultado la utilización de recursos variados y estrategias didácticas alternativas. Así mismo consideramos que las políticas en torno a la formación del profesorado favorecen que así sea: el colegio recibe dinero por cada curso en el que participa, y los profesores que asisten a esos cursos no tienen que dedicar horas extras sino que lo hacen dentro del horario lectivo. Sin duda estos dos factores animan mucho más a la formación que las circunstancias que se dan en otras comunidades: cursos de formación con sesiones de tres horas tras la jornada escolar y ninguna retribución extra para el centro de trabajo.

### 2.3.2. La participación de las familias en la vida del centro: nuevas relaciones dentro y fuera de la comunidad escolar

Uno de los factores que constituyen una buena práctica educativa en nuestras categorías hace referencia a la participación de las familias en la vida del centro: toma de decisiones, participación en las aulas, corresponsabilidad en el proyecto educativo... Esta es sin duda la particularidad más destacable de esta escuela, dado que la participación de las familias es cuantitativamente mayor y cualitativamente mejor a lo que conocemos por otras escuelas que no se proponen trabajar en comunidad. Trabajar en estrecha colaboración con las

familias del centro, facilita en esta escuela que haya una conexión entre lo que se enseña en la escuela y lo que ocurre fuera.

Los padres y madres comenzaron a tener más peso en la vida del centro en el momento en que los profesores decidieron hacer la formación para el proyecto de comunidades de aprendizaje. Durante esa semana algunos de ellos colaboraron como voluntarios en el colegio. Tras la formación del profesorado vino la jornada de reflexión, en la que los padres y los alumnos participaron junto con los maestros a partes iguales. Se comenzó con el proyecto porque las tres partes votaron que sí. Elaborando el sueño conjunto, consiguieron que la participación de los padres fuese enfocada a aquello que los padres consideraban necesario: *“o sea, aportar a la escuela los padres, lo que quieren los padres, lo que sueñen los padres”*, nos explica una madre.

La presencia de los padres tiene gran peso en el Consejo Escolar. También el AMPA cuenta con muchos socios y organiza numerosas actividades. Pero lo que consideramos particular e importante para destacar en este apartado es que la participación de los padres la podemos encontrar también dentro del aula. Por un lado están los talleres que organizan tres voluntarios los viernes por la tarde. Algo muy llamativo de los talleres es que se ajustan a los principios constructivistas que los maestros desarrollan en el aula. La directora me explica que en Comunidades de Aprendizaje hay formación también para padres. En ocasiones esta formación de manera más simple se da desde el colegio a modo de charla. El centro cuenta con documentos en los que se explica en unas pocas páginas cuáles deben ser los principios del proceso de enseñanza aprendizaje para que los alumnos construyan su aprendizaje, cosa que ella resume así:

*"A ver, tú no eres un dirigente, no tienes que decirles cómo tiene que hacer, tú les tienes que animar, apoyar cómo tiene que ser, siempre preguntarles (...) tú tienes que ayudar, nunca tienes que dar la explicación, entonces ayudar a eso un poquito, a interactuar, todo ese tipo de cosas. (...) ¿A ti como te gustaría que te enseñaran? Coger y venga, esto se hace así y punto, ¿o te gustaría de otra manera?"*

(Extracto a la entrevista a la directora del centro)

No gustaría destacar de este párrafo el lenguaje llano, sencillo, que la directora utiliza cuando nos explica cómo se dirige a las familias. Consideramos que esa cercanía en el trato es un factor que facilita la colaboración entre ambas partes.

La participación de los padres dentro del aula se reduce a los talleres. Les gustaría que empezasen a colaborar en los grupos interactivos, pero el problema es que no tienen voluntarios. Sin embargo, no ven como limitación que los voluntarios no sean maestros. Así lo explican:

*"En su medida todo el mundo puede aportar, y todos aprendemos de todos".*

*"Pues no, porque están perdiendo en una cosa pero están ganando en otra, (...) que no sólo un profesor puede enseñar las cosas, otro que no sea profesor puede enseñar las cosas y pueden ser beneficiosas para el alumnado".*

(Extractos de la entrevista a la directora)

Van más allá cuando consideran que además algunos padres pueden aportar cosas con las que los maestros no nos solemos atrever. Así habla de voluntario que se encarga del taller de artística:

*"Por hobby le gusta eso, pintar, también trabajar con el barro, todas esas cosas que igual ya a los profesores les da un poquito de miedo, pues este además le da igual, rompe con todos los esquemas, pues vamos a pintar al carboncillo, y lo pinta. Cosas que igual nosotros decimos, uy, eso es mucho trabajo, él coge la clase, lo empapela con papeles, se pone a trabajar y tranquilamente".*

(Extracto de entrevista a la directora)

Entendemos que todas estas opiniones revelan una actitud por parte del equipo directivo que favorece el establecimiento de relaciones democráticas entre la familia y la escuela que se resumen en afirmar que todos tenemos algo bueno que aportar.

Esta es la reacción de una madre cuando le preguntamos por la posibilidad de colaborar en los grupos interactivos:

*"Pero es bonito, es buena idea que entren los padres, pero nos tendrían que dirigir ellas, nos tendrían que enseñar. Imagínate, matemáticas, cómo les voy a enseñar yo... no sé como lo logran, los grupos interactivos, no sé como consiguen organizar. Que los chavales van estupendos, los míos".*

(Extracto de entrevista a una madre)

La participación de los padres se ve también en la colaboración que prestan para el desarrollo de proyectos dentro del aula. En una clase de primero se estaba trabajando la prehistoria. Al entrar nos encontramos dos mesas repletas de dinosaurios de plástico. La profesora nos explica que habían traído tanto material, que les tuvo que pedir que se fuesen llevando cosas a casa, pero decidieron dejar los dinosaurios porque era lo que más les gustaba.

En un aula de tercero estaban trabajando Egipto. Un rincón de la clase se dedica al proyecto: ropa árabe, pañuelos con monedas, fotos de pirámides, todo colgado con pinzas en una cuerda. También hay una balda con libros, fotocopias, algún periódico, material sacado de Internet.... El material lo han aportado los padres, los alumnos y la propia maestra, quien ha traído algunos libros de su casa, así como folletos y todo el material interesante que pudo recopilar hace unos años en una viaje que realizó a Egipto. Valoramos muy positivamente esta iniciativa de la profesora, ya que es una manera de predicar con el ejemplo para que padres y alumnos vean que ella es la primera dispuesta a aportar y compartir material para enriquecer el proyecto.

Dos alumnos trajeron libros completamente nuevos a la clase para el proyecto, que sus familiares les habían regalado recientemente. Nos explica la profesora que algunos padres intentan relacionar los regalos de cumpleaños con las cosas que se van a dar en clase.

En infantil también valoran las profesoras que consiguen un alto grado de participación con los padres. En esta etapa escriben notas a los padres explicándoles de lo que tratará el proyecto y lo que van a aprender, sugiriéndoles aportaciones. Tras realizar el proyecto les entregan un CD de fotos en el que ilustran como se ha desarrollado el trabajo y los usos que se han dado al material aportado.

Lo que hacen en infantil es sin duda una manera de motivar la participación. Pero de nuevo consideramos que el tener un proyecto común y mantener una rutinas a lo largo de la escolaridad mejora el funcionamiento de estos procesos. Los padres de esta escuela reciben información de lo que ocurre en el aula en cuanto a contenidos curriculares y programaciones desde que los alumnos tienen tres años. Esto es diferente a recibir notas exclusivamente informativas del tipo: *"en junio se saldrá a la una"*, *"comienzan las actividades extra-escolares"*, *"se abre el plazo para pedir becas de comedor"*... Estas notas también son necesarias, pero reducen la implicación de los padres a asuntos organizativos y administrativos, manteniéndoles al margen de aprendizajes curriculares.

Sin embargo, implicándoles en los proyectos, han de buscar objetos y material de la casa o del ámbito familiar que puedan tener una relación con lo que está ocurriendo dentro del aula durante toda la escolaridad. Esto facilita que espontáneamente decidan, por ejemplo, regalar por el cumpleaños un libro relacionado con el proyecto del aula, o que no tengan reparo en permitir que

los niños lleven cosas de casa o de la familia para compartir con los compañeros.

Todo ello deriva en colaboración escuela-familia. Hemos visitado un colegio en el que padres y profesores entienden que ambas partes quieren lo mejor para sus niños, y eso se consigue a través de la ayuda mutua. Así lo expresa una madre cuando nos habla de qué supone trabajar en comunidad.

*"Nos explicaron la idea de lo que eran las comunidades de aprendizaje, en vez de ser escuela por un lado padres por otro lado, ser escuela-padres todos en conjunto".*

(Extracto de entrevista a una madre)

Opinó esta madre que el trabajar de manera tan cercana hace que los padres confíen más en los profesores, porque las puertas están abiertas y el enfoque de los maestros de sus hijos y el quipo directivo les invita a entrar cuando sea necesario:

*"Pero sí se confía aquí, por ejemplo, es lo que los profesores nos dicen siempre: no habléis nada en la calle, lo que tengáis nos lo decís aquí y si no dirigiros a dirección"*

(...)

*"Lo primero, la facilidad que tenemos los padres, de acceder a los profesores, a dirección, ante cualquier duda, o sea, no es que vas a una escuela extraña, distinta, o frialdad, no no, familia, familia, como en familia, en todo caso, siempre. Para ayudarte en un problema, siempre, nos ayudamos, juntamos, hablamos, cómo dar la vuelta, muy accesible".*

(Extractos de entrevista a una madre)

Esta madre nos habla de un caso concreto de un problema de conducta con uno de sus hijos en el que se constata la estrecha colaboración entre padres y profesores:

*"Y yo primero pido ayuda a la tutora. En el momento en que pido ayuda a la tutora, pido ayuda a la escuela, ellos ya están encima, ya se habían dado cuenta".*

O sea, que no has recibido una queja del colegio, sino que has recibido ayuda para que tu hijo...

*"Ayuda, ayuda, ayuda... Y mucha, mucha, el año pasado tuve un pequeño problemilla, que como ellas me llegaron a ayudar, quizás no fue tan problema.(...) He llorado mucho, pero aquí, con ellas".*

(Extractos de entrevista a una madre)

Por otro lado los profesores valoran esta manera de funcionar porque han ido viendo resultados positivos en los alumnos. Han aprendido a ser una escuela más abierta a la comunidad y han continuado por ese camino porque han encontrado en la comunidad un recurso, una ayuda. No lo hicieron exentos de dudas e inseguridades. Así rememoraba la directora la opinión de algunos compañeros antes de iniciar el proyecto:

*"Otro va a entrar en mi clase, a la vez que estoy yo, y va a controlar un poco mi método, y ¿qué va a opinar? ¿qué va a pensar que hago yo? Entonces esos miedos fueron lo primero"*

(Extracto de entrevista a la directora)

Pero los malos resultado de los alumnos les invitaron a iniciar el proyecto:

*"Y dijimos: no, aquí hay que pensar en que esos alumnos hay que sacarlos adelante, no podemos contentarnos con esos resultados, decir siete repeticiones, no podemos quedarnos... eso nos tiene que tocar un poco la sensibilidad".*

(Extracto de entrevista a la directora)

Y de la misma manera, los buenos resultados de los alumnos fueron los que les invitaron a seguir por ese camino:

*"Y al cabo del año, la gente que estaba diciendo, pues esto nos va a dar miedo, pues esto no puede ser y tal, empezamos a cambiar el chip y decir: ene, pues esto*

*funciona, esto, ahí va, este alumnito que estaba ahí todo el rato así, pues vemos que tira, que hace los deberes de casa”*

(Extracto de entrevista a la directora)

Lo que queremos transmitir con estos párrafos es que formar parte de una comunidad de aprendizaje y empezar a trabajar en estrecha colaboración con las familias supuso y sigue suponiendo un esfuerzo, porque implica un cambio de mirada hacia lo que es una escuela y el rol que desempeña un profesor, que no es instantáneo ni resulta fácil de asumir por algunos docentes. Pero finalmente se concluye con una idea que armoniza con uno de nuestros enunciados utilizados para el análisis: es un esfuerzo que *merece la pena hacer en función del proceso y de los resultados que se están obteniendo.*



## PARTE III

## CONCLUSIONES



# CAPÍTULO 10: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

En este capítulo daremos respuesta al último objetivo planteado en este trabajo de investigación:

- Redactar propuestas de mejora para la escuela

Para ello, comenzaremos exponiendo las conclusiones a las que hemos llegado teniendo en cuenta cada uno de los objetivos que nos habíamos propuesto. La organización de las conclusiones responde a los objetivos planteados. Recordamos que en primer lugar nos propusimos delimitar el enfoque teórico desde el que se analiza la diversidad cultural en educación y se define la eficacia escolar, así como profundizar en los conceptos eje de la investigación: buenas prácticas escolares y logros educativos de los estudiantes. Un segundo objetivo trataba de identificar, describir y analizar prácticas desarrolladas en centros educativos de enseñanza obligatoria que teniendo en cuenta el enfoque propuesto, reconozcan a la diversidad cultural de los estudiantes y se asocien con el logro de buenos resultados escolares, para lo cual en primer lugar revisaríamos algunos estudios previos. Finalmente elaboraremos propuestas de mejora para la escuela.

Pasamos a exponer las conclusiones a las que hemos llegado en torno a cada uno de los objetivos planteados.

# **1. EL ENFOQUE TEÓRICO DESDE EL QUE SE ANALIZA LA DIVERSIDAD CULTURAL DE LOS ESTUDIANTES Y SE DEFINE LA EFICACIA ESCOLAR Y LOS CONCEPTOS EJE DE LA INVESTIGACIÓN**

## **1. 1. EL CONCEPTO DE DIVERSIDAD CULTURAL Y EL ENFOQUE INTERCULTURAL**

Entendemos el concepto de cultura como un término dinámico. Dentro de una misma cultura existen diferencias relevantes y aunque se puedan delimitar diferentes culturas, ningún individuo está familiarizado con toda la cultura de la que forma parte. Por ello, en este trabajo sustituimos el término *cultura* por el de *diversidad cultural* entendida como proceso dinámico presente en todos los grupos sociales e individuos, constituido por un conjunto de significados, estrategias, normas y valores que se manifiestan en la interacción entre las personas. La diversidad cultural es algo consustancial al ser humano y constituye el punto de partida de este trabajo.

Existen diferentes maneras de entender la diversidad cultural que se traducen en distintos enfoques entre los cuales es difícil fijar límites, por lo que pueden ser representados dentro de un continuum. Van desde su negación hasta enfoques socio-críticos que afirman y legitiman la diversidad cultural, como es el enfoque intercultural.

El enfoque intercultural constituye la base y parte fundamental del marco teórico desde el que se ha realizado esta tesis. Podemos entenderlo como una manera de pensar sobre educación que pone el foco en las variables culturales que influyen en el aprendizaje, llegando a considerar el proceso educativo como proceso de intercambio y construcción culturales. Por ello, toda la diversidad que nos encontramos en educación es cultural. Desde el enfoque intercultural,

la diversidad cultural es entendida como principio o una de las proposiciones o verdades fundamentales donde empieza la investigación. Dicha diversidad influyen en la manera de aprender de alumnos y alumnas. Podemos afirmar que todos los niños tienen capacidad y habilidades especiales para aprender, pero no mediante las mismas prácticas ni alcanzando los mismos logros.

Desde el enfoque intercultural se tiene en cuenta a todos los alumnos. No es un enfoque para minorías, pero no se ignora que por sistema, alumnos de ciertos ambientes culturales obtienen peores resultados, reproduciendo así las desigualdades sociales. La escuela está ofreciendo una cultura "oficial" con la que ciertos alumnos no se sienten identificados y hace que jueguen en desventaja. No hay culturas deficitarias, sino respuestas educativas desajustadas, y no podemos olvidar que todos los alumnos tienen derecho a recibir una respuesta educativa de calidad.

Por ello es necesario introducir procesos de transformación global de la escuela que nos conduzcan hacia variedad de respuestas educativas que generen respuestas de enseñanza-aprendizaje donde todos los niños y niñas tengan similares oportunidades de aprender y desarrollar su potencial gracias a la institución escolar. Con ello se persiguen ideales de equidad educativa y justicia social.

De los objetivos que se propone la educación intercultural se deriva la necesidad de una reforma holística de la escuela que implicaría varios ámbitos de transformación entre los que destacamos la necesidad de introducir nuevas estrategias y metodologías en el aula, en el clima escolar y en las relaciones con las familias y la comunidad.

## 1.2. LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR EN NUESTRO ESTUDIO

El movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar se preocupa por la búsqueda de factores de eficacia y los cambios que se han de producir en las escuelas y que han de llevar a cabo sus profesionales en pro de esos factores de eficacia. Por ello se sitúa a los profesores en el centro del cambio y se opta por no dar productos acabados para que modifiquen su práctica, sino incidir en los procesos de cambio.

La descripción del movimiento de la Mejora de la Eficacia Escolar nos ha ayudado a identificar algunas evidencias científicas que nos han sido útiles. Pero también hemos encontrado conceptos y planteamientos que nos alejan de dicho movimiento.

El planteamiento general de nuestro estudio se acerca al movimiento de mejora escolar en cuanto que tras identificar unos logros, analizamos prácticas educativas que los alcanzan, indagando sobre los factores que favorecen o dificultan el desarrollo de dichas prácticas. Además tenemos en cuenta que cualquier mejora tiene que superar la dicotomía teoría vs práctica y emprender acciones holísticas y prolongadas en el tiempo.

Encontramos puntos en común con nuestro enfoque, por ejemplo, al ser un movimiento que tiene en cuenta a la totalidad del alumnado. Cuando desde la mejora se dice que si somos buenos para un tipo de alumnado y no para otros, no estaremos siendo eficaces sino discriminatorios (Muñoz Repiso y Murillo, 2002), o que todos los niños deben encontrar en la escuela un lugar idóneo para aprender (Bernstein, en Muñoz Repiso y Murillo 2002), entendemos que se trata de un movimiento que busca que todos los alumnos sean beneficiarios de las mejoras que se introduzcan en la escuela, y si no es así, no podrán ser consideradas como tales. También coincidimos al tener en cuenta todos los aspectos del desarrollo de los alumnos. Otro punto en común está en ver a la

escuela como una institución que aprende, entendiendo que los logros educativos pueden ir referidos tanto a los alumnos como a la organización escolar.

Ambos movimientos coinciden al tener en cuenta la cultura escolar, considerada desde la mejora como el conjunto de creencias, valores y supuestos que operan en una organización escolar de forma consciente o semi-inconsciente. Lo que los profesores hagan y piensen, los aspectos más cotidianos de la práctica docente y su voluntad de introducir cambios son aspectos fundamentales para emprender cualquier proceso de mejora. A esto, desde el enfoque intercultural, añadiríamos que la comunidad ha de estar involucrada en los procesos que se desarrollan en la institución escolar, por tanto el éxito de los cambios dependerá también de la comunidad.

Nos detenemos ahora en dos conceptos que compartimos con el movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar, pero con matices: innovación y calidad. Desde la mejora escolar se insiste en la importancia de introducir innovaciones en la escuela. También en uno de los principales antecedentes a este estudio realizado desde la pedagogía intercultural (consenso obtenido a través del método Delphi, Aguado y cols, 2010, en prensa) se considera que:

- *La participación del centro en proyectos de innovación y mejora* facilita el desarrollo de buenas prácticas.
- *La puesta en práctica de estrategias docentes y didácticas alternativas y significativas* es uno de los aspectos que se deberían trabajar para alcanzar logros educativos.

Sin embargo, una práctica, por el hecho de ser innovadora, o alternativa, no garantiza que se esté reconociendo la diversidad cultural del alumnado. La escuela tradicional que tiende a homogeneizar no responde a la diversidad

cultural. Pero una escuela que sea innovadora en medios pero no en fines, por ejemplo, puede que tampoco lo haga. Por tanto, la innovación la entendemos referida tanto a las prácticas que se desarrollan como a los logros que nos proponemos. Además, sólo se considerará una innovación valiosa si alcanza logros valiosos que van referidos a todos los alumnos.

Por otra parte, una innovación, desde nuestro enfoque, no tiene por qué ser impulsada por un profesional de la educación en exclusiva. Dado que entendemos la práctica docente como un intercambio cultural que se ha de llevar a cabo incluyendo a la escuela y su entorno, las innovaciones pueden venir impulsadas, por profesores, padres, alumnos y demás personas que puedan estar implicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Lo mismo nos ocurre con el concepto de calidad: lo compartimos pero no lo manejamos de la misma manera. Desde la mejora de la escuela se insiste en incrementar la calidad educativa, y se apunta que, dependiendo quien la defina, se puede entender de diferentes maneras. Por ello se considera que la escuela eficaz consigue los logros que se propone, pero la escuela de calidad es así considerada porque se propone logros valiosos. De nuevo, desde la pedagogía intercultural, sólo podemos hablar de calidad educativa si los logros que se alcanzan armonizan con los propuestos desde nuestro enfoque. Es decir, la calidad entendida desde la pedagogía intercultural está, digamos, más acotada que en movimiento de mejora, dado que definimos de antemano unos logros a los que consideramos valiosos.

Una de las áreas en las que encontramos fisuras entre ambos enfoques es la definición de los fines de la escuela. Desde el enfoque intercultural se plantean fines más complejos que desde la Mejora de la Eficacia Escolar. No se trata sólo de mejorar los resultados de los alumnos o de incrementar su rendimiento en la

escuela. Además de esto, la pedagogía intercultural se propone que la escuela sea equitativa y los alumnos alcancen logros que les lleven a afianzar su identidad y les capaciten para participar de forma democrática en la sociedad, con la firme convicción de que la escuela puede y debe ser un agente de cambio social que incremente la igualdad de oportunidades y la justicia social. Así que mientras que el primer movimiento aspira a introducir procesos de mejora en la escuela, el segundo enfoque habla de una transformación holística del sistema educativo que conduzca a cambios sociales.

Por tanto, las preocupaciones del enfoque intercultural no se limitan a lo que ocurre en la escuela. Existen ciertas injusticias sociales que la escuela, como institución social, ha de proponerse superar. El concepto de valor añadido, utilizado desde los movimientos de Mejora de la Eficacia Escolar, según el cual, para valorar el rendimiento de los alumnos se tiene en cuenta el punto de partida y las variables sociales, económicas y culturales de la familia, necesita en este trabajo de las siguientes puntualizaciones:

- Podemos aceptar que para "medir la eficacia" se tenga en cuenta el punto de partida de cada alumno, pero hay que añadir que cualquier punto de partida ha de ser considerado adecuado en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Perseguimos el éxito para todos, pero ello no quiere decir que todos avancen en la misma medida ni de la misma manera, sino que todos tengan oportunidad de beneficiarse de la experiencia escolar.
- No podemos asumir que las variables culturales sean justificación de peores resultados o se utilicen para dar una explicación a esos peores resultados. Si esto en este momento está siendo así, quiere decir que la escuela da más oportunidades a alumnos de ciertas características

culturales. Esto no es un elemento a tener en cuenta, sino que es el principal reto que todo sistema educativo que se considere democrático ha de proponerse superar.

Por ello, en este trabajo, no hablamos de alcanzar resultados superiores a los previsibles, sino a los actuales, y que sean superiores también en equidad. A pesar de esta distancia, y siendo coherentes con la apertura que caracteriza a nuestro enfoque, consideramos que la Mejora de la Eficacia Escolar ha sido un movimiento que ha enriquecido este trabajo.

### 1.3. LOS CONCEPTOS-EJE DE LA INVESTIGACIÓN: LOGROS ESCOLARES Y BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

#### 1.3.1. El concepto de logros educativos

En este trabajo de investigación nos hemos replanteado el concepto de logros educativos teniendo en cuenta la perspectiva intercultural. Definimos logros como los resultados de los *procesos educativos*, en lugar de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por considerar que el término educación nos da una perspectiva más amplia de las consecuencias de lo que ocurre en las escuelas. Los logros pueden ir referidos a cualquier miembro de la comunidad educativa, aunque los beneficiarios finales han de ser siempre los alumnos.

Debe haber una coherencia entre lo que nos proponemos, lo que hacemos para alcanzarlo y lo que finalmente conseguimos, aunque a veces logremos cosas que no nos habíamos propuesto. Los logros no son totalmente predecibles, pero tener claros unos logros y compartirlos con el resto de agentes educativos hace más eficiente nuestra práctica.

Dado que la educación es un asunto político, hemos tenido en cuenta lo legislado en cuanto a los logros educativos. En la ley de educación vigente

hemos encontrado logros educativos compartidos con el enfoque intercultural. Se propone desde la LOE que al finalizar la educación obligatoria los alumnos hayan desarrollado una serie de competencias relacionadas con la realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta y la capacidad de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Encontramos relaciones entre la ley y nuestro enfoque cuando se habla de integrar el aprendizaje formal e informal, o dicho de otro modo, acercar lo que se enseña en la escuela a la vida para que nuestros alumnos sean capaces de resolver problemas de su vida cotidiana.

La ley también se propone logros referidos a la escuela que armonizan con nuestro enfoque. Destacamos el proponerse ser un sistema que concilie calidad y equidad, de manera que el beneficio de la educación llegue a todos, sin exclusiones. Se argumenta que ningún país puede desperdiciar la reserva de talentos que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos. También enuncia esta ley que el sistema educativo ha de: transmitir y renovar la cultura, fomentar el respeto a las diferencias, promover la solidaridad y evitar la discriminación, garantizar el ejercicio de la ciudadanía, responder a las necesidades cambiantes de las personas y los grupos sociales y apoyar el cambio según principios de justicia social.

Queremos con esto concluir que estamos basándonos en un enfoque que maneja una idea de persona y de escuela muy similar a la tenida en cuenta en la ley educativa vigente, y por tanto, se plantea similares logros educativos. Es importante dejarlo claro: la ley educativa vigente armoniza con nuestro enfoque.

Sin embargo, en el desarrollo de la ley hemos observado un alejamiento paulatino de los logros enunciados en un principio. Se redactan unos objetivos

que van referidos únicamente a los alumnos. En las leyes que regulan la evaluación educativa, ésta va referida a los logros del alumnado como calificación de las diferentes áreas del currículum. Se señala que los maestros evaluarán su propia práctica y el proceso de enseñanza aprendizaje, pero no se desarrolla esta idea. Además, prevalece el área de lengua y matemáticas como decisivas para la promoción, así que en la evaluación, saber más lengua y matemáticas tiene más peso que otras cosas.

Frente a esto, el enfoque intercultural, que considera el sistema educativo como espacio para fomentar el desarrollo integral de la persona, considera que se deben evaluar el grado en que los alumnos han desarrollado una serie de competencias para la vida. El conocimiento debe relacionarse con metas sociales y personales. Saber más conceptos curriculares no es valorado si no vienen acompañado de otras competencias como saber aplicarlos, utilizarlos, argumentar en torno a ellos... Una evaluación por competencias abarcaría en mayor medida estos aspectos, frente a una evaluación por áreas curriculares, donde la valoración de ciertos aspectos relacionadas con lo personal y lo social se ven seriamente limitadas.

Desde el enfoque intercultural y desde otros ámbitos se concluye que existen variables culturales que en este momento son determinantes en el grado de consecución de los logros escolares, como son: el uso del lenguaje por parte del alumno, la cualificación de los padres y la ayuda recibida fuera de la escuela. Frente a ello, consideramos que los logros educativos a alcanzar por los alumnos han de venir determinados por su potencial y sus intereses.

La evidencia expuesta anteriormente es considerada injusta, pero en absoluto inamovible, dado que es en parte consecuencia de la práctica docente que se está desarrollando en los centros educativos en este momento. Estamos ante

un modelo educativo que no está reconociendo la diversidad cultural de los alumnos y por ello beneficia más a aquellos de un determinado patrón de referencia cultural. Se hace necesaria una educación que reconozca la diversidad cultural de los estudiantes de modo que los logros educativos alcanzados dependan de su potencial y características individuales. Y a esa práctica que alcance logros relacionados con el desarrollo integral de la persona y determinados por su potencial y sus intereses, es a lo que hemos considerado en este trabajo una buena práctica, ya que está reconociendo la diversidad cultural del alumnado.

### 1.3.2. El concepto de buenas prácticas escolares

Se trata de un término que no es propio del ámbito educativo, sino que se ha tomado de otros entornos. Hemos comenzado la delimitación conceptual con la percepción de que este término está mucho más presente en Internet que en publicaciones tradicionales (en libros, en papel...). Quizás sea así porque cuando se ha comenzado a utilizar el concepto ya existía Internet. Pero también puede que los trabajos que se organizan en torno a dicho término se publiquen en soportes digitales por la interactividad que la red facilita. El hecho de exponer buenas prácticas suele traer asociada la intención de compartirlas, y esa posibilidad la encontramos en Internet (en foros, blogs...) más que en un libro tradicional. Otra razón puede ser lo caduco de algunos contenidos que se aportan como "buenas prácticas". Éstas van referidas a un contexto espacio-temporal concreto, y cuando este se modifica, puede que esas prácticas dejen de tener sentido. Internet, en este aspecto, facilita la posibilidad de publicar y modificar lo ya publicado. Con esta primera reflexión estamos barruntando algunas limitaciones encontradas en el uso del concepto que nos ocupa.

El rastreo bibliográfico que hemos llevado a cabo ha aportado una aproximación genérica al término mediante la cual relacionamos el concepto de "buena práctica" con términos como: innovación, calidad, instrumentos de consulta y apoyo, la efectividad de los procesos, el empoderamiento de los profesionales, la reflexión y el debate, la formación de redes para compartir información y la generación de las nuevas teorías a través de la práctica.

Centrándonos ahora en lo escolar, diremos que al mantener desde este trabajo una visión holística de la escuela, proponemos también una definición amplia de la práctica educativa, donde incluimos todo lo que allí ocurre: lo individual, lo grupal, lo organizativo, lo pedagógico, las creencias, las actuaciones... De la misma manera, los protagonistas de la práctica educativa pueden ser los profesores, los padres, los alumnos, los inspectores, los equipos directivos, las personas que van a impartir una charla al centro... es decir, todos los agentes educativos. Ahora bien, los beneficiarios últimos de la práctica educativa han de ser los alumnos. Cualquier práctica, por provechosa que sea, si no tiene repercusión positiva en los alumnos, no podrá ser tenida en cuenta desde nuestro planteamiento.

En nuestro sistema educativo no hemos encontrado de manera instaurada u oficial la utilización del concepto de buenas prácticas. Identificamos en la red algunos ejemplos relacionados con la convivencia y con las nuevas tecnologías. Curiosamente en el momento en que se redactan estas conclusiones tiene lugar en Málaga el primer congreso internacional sobre buenas prácticas en educación intercultural<sup>36</sup>. Sin embargo las publicaciones en castellano en torno

---

<sup>36</sup> 1 Congreso Internacional sobre Buenas Prácticas en Educación intercultural. 29, 30 y 31 de octubre. Universidad de Málaga

al tema son escasas, por lo que concluimos que en nuestro país se trata de un planteamiento que en este momento se está comenzando a instaurar.

¿Qué implica asumir un enfoque intercultural en la práctica educativa? Ya hemos hablado de las diferentes maneras de reconocer la diversidad cultural, entre las que proponemos el enfoque intercultural como la deseable. Planteamos en este trabajo la práctica educativa como continuum sobre el que se puede ir avanzando hacia modelos que legitimen y reconozcan a la diversidad cultural del alumnado, entendiendo el enfoque intercultural como la manera de pensar sobre educación que nos orienta en esa dirección.

Una buena práctica debe, en primer lugar, perseguir la calidad educativa para todos los estudiantes. El sistema educativo de toda sociedad democrática ha de reconocer las diferencias culturales de los alumnos de manera que todos tengan oportunidades de beneficiarse de la experiencia escolar. Para ello es necesario desarrollar una práctica educativa que busque el éxito para la totalidad de los estudiantes, dado que aquellas que alcanzan logros con algunos estudiantes que presentan ciertas características culturales y no con otros, están en la base de la discriminación social. Por el contrario, aquellas prácticas que reconozcan la diversidad cultural del alumnado y consigan que los niños y niñas encuentren en la institución educativa un lugar conveniente para desarrollar su potencial, contribuirán a que la escuela sea un agente de transformación social que favorezca la equidad y la justicia.

Para que las prácticas escolares reconozcan y respeten la diversidad cultural, es necesario que esta forme parte del funcionamiento cotidiano de los centros educativos, contrarrestando al tendencia homogeneizadora que ha caracterizado a la escuela tradicional. Por tanto, las buenas prácticas no van referidas sólo a lo que el maestro o la maestra hacen dentro del aula. Se hace

necesaria la introducción de nuevas estrategias y metodologías en el aula, en el clima escolar y en las relaciones entre familia y comunidad.

Por último, una buena práctica ha de alcanzar los logros que se propone, por ello, para determinar si una práctica es buena o no, se necesita de un enfoque que aporte unos logros a alcanzar. En nuestro caso, una buena práctica ha de proponerse logros relacionados con los objetivos y metas del enfoque intercultural, y para ello debe ser una práctica que reconozca la diversidad cultural del alumnado.

¿Podemos hablar de buenas prácticas teniendo en cuenta el enfoque intercultural? Al contrario que con el concepto de logros educativos, el de buenas prácticas no ha sido tradicionalmente abordado por el enfoque intercultural, y nosotros no hemos encontrado antecedentes relevantes dentro del contexto español dedicados a describir y analizar buenas prácticas. Dado que el enfoque intercultural no se decanta por considerar la práctica educativa como buena o mala, sino por valorar qué prácticas reconocen, en un momento determinado y en un contexto determinado, dicha diversidad, hemos considerado conveniente en este trabajo sustituir el término *buenas prácticas* por el de *prácticas educativas que reconocen la diversidad cultural del alumnado*.

Hemos identificado, basándonos en antecedentes realizados bajo el enfoque intercultural, algunas maneras de proceder en educación a las que podemos considerar prácticas que responden a la diversidad cultural del alumnado. También gracias a la consulta realizada con el método Delphi hemos obtenido consenso en torno al término, identificando factores que las constituyen, las facilitan y las dificultan.

Ahora que estamos en la fase final del trabajo, concluimos que podemos hablar de prácticas educativas que reconocen la diversidad del alumnado cuando dichas prácticas:

- Persiguen la calidad y la equidad educativa, para lo cual tiene en cuenta de manera prioritaria y valoran las diferencias culturales de los alumnos
- Son sistemáticas y persistentes formando parte del funcionamiento cotidiano del centro
- Alcanzan de manera eficaz logros considerados valiosos desde el enfoque intercultural

¿Qué sentido tiene compartir prácticas que reconozcan la diversidad cultural del alumnado? Desde la pedagogía intercultural podemos encontrar relaciones con el término buenas prácticas en cuanto que la interculturalidad trabaja sobre el empoderamiento de los profesionales de la educación. Ante la visión pesimista de aquellos que ven en las familias el factor determinante de los logros que los alumnos alcanzan en la escuela, el enfoque intercultural destaca la importancia de la práctica educativa en dichos resultados.

La educación intercultural fomenta la creación de redes que posibilite el trabajo en equipo entre profesionales, como vía de formación que permita la creación de espacios donde conjugar teoría y práctica educativa. Las prácticas educativas han de estar referidas a un contexto concreto, por lo que consideramos prescindible el intento de construir a partir de este planteamiento modelos prácticos de actuación. Sí que apreciamos, sin embargo, la posibilidad de generar procesos de reflexión crítica a través de la creación de redes donde se compartan la práctica educativa. Además esto puede facilitar la colaboración multidisciplinar entre profesionales de distintos ámbitos.

Estas ideas se ven reforzadas por el movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar, el cual considera que conocer lo que hacen otros puede ayudar a mejorar la propia práctica o puede *iluminarnos para encontrar nuestro propio camino*. No se trata de repetir lo que se hace en otros contextos, sino de utilizarlo como inspiración o como punto de partida, porque cualquier organización puede ser reveladora de algo importante para otras.

Como ya hemos dicho, en nuestro sistema educativo éste es un planteamiento que en el momento en que se redacta este trabajo, está comenzando a implantarse, (de manera acelerada, parece ser, por la evolución que hemos observado en su uso en el último año). Sin embargo, desde otros países se está criticando su abuso en la formación del profesorado, y su mala aplicación al reducirlo a intercambios de *recetas* educativas.

Respecto a la primera idea, consideramos que este planteamiento ha de ser uno más que complementa la formación del profesorado. Dado que los profesionales de la educación, como grupo diverso culturalmente, presenta diferentes estilos de aprendizaje, el uso de estrategias variadas para su formación estará reconociendo dicha diversidad. El compartir prácticas educativas, en forma de estudios de caso, por ejemplo, ha de ser un camino más que beneficiará aquellos profesionales que aprendan más y mejor a partir de la ejemplificación de prácticas que se están desarrollando en otros contextos.

Respecto a la segunda idea, reducirlo a un intercambio de recetas, consideramos que puede ser una trampa fácil, por lo que es de suma importancia que cualquier planteamiento relacionado con compartir prácticas educativas, venga acompañado de un enfoque y la consiguiente reflexión en torno a las teorías que subyacen a la práctica y la coherencia con los logros propuestos.

Ahora bien, queremos recalcar que vemos necesario, en la formación del profesorado, incidir especialmente en la influencia que la práctica educativa tiene sobre el éxito o fracaso de los alumnos en la escuela. Nuestros antecedentes revelan que una mayoría del profesorado se considera escasamente formado para atender a un alumno diverso culturalmente, llegando incluso a no sentirse responsables del fracaso escolar de dichos alumnos. Se está ignorando que la práctica educativa sí que influyen en los logros alcanzados por los alumnos, y que los docentes somos en parte responsables de nuestra formación y de nuestra práctica educativa.

Se hace urgente, por tanto, ofrecer formación a los maestros y maestras que ponga el foco en prácticas educativas que estén reconociendo a la diversidad cultural del alumnado, sin miedo a estar dando demasiada importancia a aspectos concretos, porque lo concreto, lo que concretamente hacen los maestros en sus aulas, los equipos directivos en los colegios, y las relaciones concretas que se establecen con las familias, son los aspectos que repercuten directamente en los alumnos y determinan en mayor medida su consecución de logros.

## **2. LA IDENTIFICACIÓN, DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DESARROLLADAS EN CENTROS DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA QUE TIENEN EN CUENTA LA DIVERSIDAD CULTURAL DE LOS ESTUDIANTES**

### **2.1. LA CONSULTA DE ESTUDIOS PREVIOS QUE ANALIZAN LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

Nuestro punto de partida está en afirmar que todos los niños y niñas son capaces de aprender. Además, todos ellos tienen el mismo derecho a recibir una educación donde tengan la oportunidad de desarrollar al máximo su potencial.

Pero esto no está siendo así porque en la práctica educativa:

- Algunas de las variables culturales que influyen en el proceso educativo están siendo ignoradas o están siendo tenidas en cuenta de manera que se perjudica a ciertos alumnos
- En consecuencia la escuela está reproduciendo algunas desigualdades sociales.

Ante este panorama desalentador, el enfoque intercultural nos dice que otra escuela es posible y necesaria. Además desde la Mejora de la Eficacia Escolar se nos dan algunos consejos para introducir cambios en la escuela. Desarrollamos estas ideas:

- o La práctica educativa que está generalizada no está reconociendo la diversidad cultural del alumnado

La escuela etiqueta a los alumnos en función de categorías ajenas a ellos mismos: nacionalidad, religión, lengua... La diversidad cultural en el sistema educativo se asocia con diferencias culturales relacionadas con categorías cerradas y estáticas de las que en ocasiones surgen valoraciones de mejor o

peor, bueno o malo. Además, desde la escuela se transmite una cultura oficial con la que se sienten más identificados unos alumnos que otros. De este modo, estamos fracasando en el desarrollo de competencias interculturales.

Sin embargo, hoy día el término *diversidad cultural* es muy utilizado en la práctica educativa tanto en los discursos como en las medidas a adoptar. Pero mientras que en los discursos se considera enriquecedora, las medidas adoptadas relacionan la diversidad cultural con déficits y necesidad de compensación. Los modelos compensatorios vigentes hoy en nuestro sistema educativo definen la diversidad cultural de manera que hacen pensar que unas culturas son mejores que otras. Siguen suponiendo unas carencias en determinados alumnos que han de ser compensadas *para poder estar al nivel de la mayoría*.

- Mediante la práctica educativa actual se están reproduciendo las desigualdades sociales

Antecedentes a este estudio explican como ciertas variables culturales están influyendo en los logros alcanzados por los alumnos en la escuela. Tanto estudios realizados desde la perspectiva intercultural (Aguado et al. 1999), como otros desarrollados por el Ministerio de Educación (Grañeras et al. 1999; Calero et al. 2007), desvelan que los resultados académicos de los alumnos y alumnas se ven fuertemente influenciados por el dominio de la lengua escolar, el nivel académico de los padres, la clase social o la ayuda recibida desde casa, factores que el alumno tiene poca o ninguna opción de modificar.

- Lo que ocurre en las escuelas no es inamovible, se puede y debe cambiar: reconocer la diversidad cultural del alumnado es posible y necesario

Las carencias del actual sistema educativo son superables. La práctica del profesor, su discurso, su competencia intercultural, el clima del centro entre otras variables, influyen en el rendimiento de los alumnos. Antecedentes realizados desde la pedagogía intercultural concluyen que aquellos profesores y centros que practican diversos tipos de actividades y utilizan patrones de aprendizaje variados, logran responder a la diversidad cultural y de estilos de aprendizaje de manera que las variables culturales del alumnado pasan a ser contenidos del aprendizaje y no condicionantes del mismo.

Ante la deficitaria respuesta a la diversidad que se ha observado en diferentes escuelas de la comunidad de Madrid, y los consecuentes resultados académicos, también deficitarios, se hace necesaria la introducción de nuevas estrategias y metodologías en el aula, en el clima escolar y en las relaciones entre familia y comunidad.

- El cambio en la práctica escolar debe tener en cuenta los logros escolares que se proponen y las maneras de medir su grado de consecución

Antecedentes a este estudio han analizado la *evaluación escolar*, concluyendo que se evalúa para saber qué sabe y qué no sabe un alumno y qué refuerzos necesita. Ya hemos hablado de cómo ciertas variables culturales de los alumnos se relacionan con su grado de consecución de logros escolares. Es necesario que desde la escuela la evaluación no vaya referida sólo a los alumnos sino a todos los agentes que constituyen la comunidad educativa. También es necesario revisar el concepto de logros escolares y cuestionar los logros que se

persiguen desde la escuela actual y los procedimientos que se utilizan para valorar su consecución.

- Los cambios en la escuela deben ser comprendidos y contruidos por sus protagonistas: comprender lo que hacen otros para mejorar la propia práctica

Respecto a la introducción de cambios en la escuela hemos tenido en cuenta las aportaciones de estudios realizados desde la Mejora de la Eficacia Escolar. Las mejoras en las escuelas no son efectivas si vienen impuestas de arriba a abajo. Cualquier cambio ha de tener como principales protagonistas a los agentes del cambio, que desde este movimiento son considerados los profesores, pero desde el enfoque intercultural se incluyen a todos los agentes que constituyen la comunidad educativa. Ambos movimientos fomentan un cambio compartido que desde el enfoque intercultural se enuncia como transformación holística de la escuela.

Estos estudios revelan la poca efectividad de ofrecer productos acabados a los docentes. La comprensión de procesos que ayuden a otros profesionales a emprender su propio camino es considerada una de las piezas clave para introducir cambios en los centros escolares.

## 2.2. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE TIENEN EN CUENTA LA DIVERSIDAD CULTURAL DEL ALUMNADO

La descripción y análisis de prácticas educativas que están teniendo en cuenta y dando una respuesta adecuada según nuestro enfoque a la diversidad cultural del alumnado, nos permite redactar unas conclusiones en torno a los aspectos que caracterizan a los maestros y los centros que están desarrollando dichas prácticas, así como algunas peculiaridades de las prácticas desarrolladas dentro del aula o a nivel de centro y los logros que se están alcanzando. Por ello organizamos este apartado en tres epígrafes:

- los maestros que desarrollan dicha práctica
- los centros en los que tiene lugar dicha práctica y su organización
- la práctica docente en sí misma, desarrollada a nivel de centro o de aula, y los logros que están siendo alcanzados.

### 2.2.1. Conclusiones relacionadas con los maestros que están dando respuesta a la diversidad cultural del alumnado.

¿Cómo son los maestros que han participado en el desarrollo de este trabajo? Hablamos en este apartado de características que han sido frecuentes. Podemos considerarles maestros competentes interculturalmente, ya que dan muestras de apertura y empatía hacia los demás, mientras que se cuestionan sus propias creencias y maneras de actuar.

Nos hemos encontrado con personas que muestran una marcada sensibilidad por lo social. Entienden la escuela como una institución social que como tal se ve influida por lo que ocurre a su alrededor y de manera recíproca es influyente. La escuela, para bien o para mal, modela en parte las sociedades

futuras. Dependiendo de cómo se planteen las cosas desde el sistema educativo se estará orientando hacia una dirección u otra la evolución de la sociedad.

Esta sensibilidad por lo social está asociada a conceptos como justicia social y equidad educativas. Ven que la escuela puede ser un instrumento que favorezca o entorpezca la justicia social. Entienden que la escuela pública es la escuela de todos y para todos, por lo que buscan los caminos para que todos y cada uno de sus alumnos se beneficien de alguna manera de la experiencia escolar. Tienen altas expectativas de éxito y saben que todos sus alumnos son capaces de aprender. Se ven en cierta medida responsables de la respuesta educativa que dan a cada uno de ellos y aunque reconocen que con unos son mejores que con otros, se dedican a buscar nuevas fórmulas más que a  *echar balones fuera*. También saben que no están solos en esta tarea, y que otros compañeros y profesionales pueden ayudar a encontrar nuevas respuestas.

Entienden que una buena relación con las familias es imprescindible, ya que la educación es una misión compartida que necesita de confianza mutua y colaboración recíproca. Procuran que las madres y padres de sus alumnos les vean como una ayuda más que como figura de autoridad y hacen saber a las familias la ayuda que pueden prestar en la educación de sus hijos. Han de responder a las necesidades educativas de los alumnos más que a las expectativas que los padres tienen sobre la escuela. Si las primeras y las segundas no coinciden, la solución la encuentran en explicar esas distancias y comprometer a los padres con cierta idea de escuela, pero no hacen cosas de cara a los padres si no son provechosas para los alumnos.

Ven en sus compañeros personas con las que colaborar y de las que aprender. Superan sus inseguridades y permiten que otros entren en sus aulas en pro de una mejor respuesta educativa. A veces incluso son personas deseosas de

compartir lo que hacen (se nota que disfrutan hablando de su práctica). Reconocer sus errores y limitaciones forma parte de su formación como docentes, pues encuentran en ellos áreas en las que mejorar.

Intentan ser con sus alumnos personas ejemplares que transmitan con sus manera de actuar los valores democráticos que esperan que los niños y niñas aprehendan. Son conscientes de que la enseñanza y el aprendizaje se producen en momentos tanto programados como no, tanto intencionados como inconscientes, por lo que cuidan las relaciones sociales que establecen dentro del centro con todos los estamentos, y las relaciones sociales que su organización del grupo favorece entre los alumnos.

Se saben al servicio de la educación de sus alumnos, más que al servicio de otras personas como inspectores o equipos directivos. Ellos, al igual que todos los agentes educativos, también han de estar al servicio de la educación de los niños. Todas las medidas reguladoras que se tomen desde cualquier estamento han de tener como objetivo mejorar la escuela y repercutir favorablemente en la educación de los alumnos y alumnas.

Aunque todos los profesores con los que hemos trabajado utilizan libro de texto, coinciden en considerarlo una herramienta que ha de ser enriquecida con variedad de materiales, estrategias, recursos. La sensación que nos han transmitido es que el libro es un ayuda, pero que ellos son los que enseñan.

La experiencia la consideran un *ir probando* más que una repetición de la misma cosa que se va perfeccionando cuantas más veces se repite. Dan mucha importancia a la formación permanente ya que consideran ésta una tarea en la que nunca se termina de aprender.

Son, finalmente, profesionales *conscientes de lo que se traen entre manos*. Son conscientes, por ejemplo, de que su trabajo tiene una repercusión en la vida de otras personas, lo que les lleva a estar muy comprometidos con lo que hacen.

#### 2.2.2. Conclusiones relacionadas con los centros en los que tiene lugar dicha práctica

Los centros en los que se desarrollan las prácticas descritas entienden que forman parte de una institución educativa social que está al servicio del barrio, o de la localidad o de las personas que allí acuden. Se caracterizan estos centros por promover y favorecer la colaboración entre todos los estamentos educativos en pro de dar una mejor respuesta a la diversidad cultural del alumnado.

Se favorece, en primer lugar, la colaboración entre los maestros. Para ello la formación permanente se organiza de manera que sean ellos quienes impartan cursos u organicen grupos de trabajo en los que se expongan y compartan experiencias educativas. En algunos casos, se favorece además la reflexión en torno a las teorías que subyacen a dichas experiencias y los logros que se persiguen. Con esto se facilita que se compartan unos principios pedagógicos comunes y unas metas que están presentes a lo largo de toda la escolaridad.

Son centros abiertos a dar ayuda y a recibir ayuda de la comunidad. Entienden que todos los que forman dicha comunidad educativa pueden aportar algo provechoso para el resto. Se cuida el clima del centro procurando que todos los que forman la comunidad educativa se sienta bien allí. Un inspector, las familias, el personal de ayuntamiento... pueden ser recursos educativos. Procuran dar una respuesta educativa al entorno, pero de la misma manera el entorno es el lugar donde encuentra respuesta algunas de sus necesidades como escuela. Conectar con lo que hay alrededor ayuda a dar respuesta a la

diversidad cultural del alumnado, porque se establecen relaciones entre lo que pasa fuera y lo que ocurre dentro de la organización.

Todo lo establecido ha de favorecer dar una mejor atención a la diversidad cultural del alumnado. Para estos centros, es importante tener una organización clara, unas normas consensuadas, unos horarios, una planificación de lo que se va a ocurrir... pero también se improvisa o se cambia lo planificado si en un momento dado es necesario para mejorar lo que se había decidió de antemano. Son centros que entienden que la organización es una herramienta de ayuda, pero tener en cuenta la diversidad cultural del alumnado pasa por saber flexibilizar dicha organización en ciertos momentos en los que entorpece las metas que nos proponemos.

Estos centros no evitan el conflicto y favorecen el diálogo entre profesores, entre padres y profesores, entre profesores y alumnos, entre alumnos entre sí. Se fomenta que los conflictos que puedan surgir se solucionen hablando, pensando juntos, en muchos casos organizando asambleas, más que en un despacho ante una figura de autoridad.

La participación de todos los estamentos sirve para que se regulen las cosas de manera que los que están envueltos en dicho proceso educativo se vean representados en el mismo, es decir, que lo que ocurra en el centro o se promueva desde el centro no les sea ajeno. Por ello la participación no es entendida como una ayuda que otros prestan a lo que el colegio decide, sino como una toma de decisiones conjunta y un posterior trabajo conjunto. Se utilizan diferentes vías para fomentar la participación, desde actividades más atractivas como puede ser organizar fiestas, hasta otras de carácter más pedagógico como que los padres continúen en casa lo que se hace en clase o aporten tiempo y recursos para reforzar actividades del centro.

### 2.2.3. Conclusiones relacionadas con la práctica docente dentro del aula y los logros que están siendo alcanzados.

Hemos observado una práctica docente caracterizada por la búsqueda de caminos para responder a las necesidades de los alumnos en cada momento. No hemos asistido a clases magistrales ni sesiones que siguiesen un esquema en las que pudiésemos prever lo que iba a ocurrir. En muchas de las prácticas descritas se organizan actividades dentro del aula de manera que no todos los alumnos están desarrollando la misma tarea en el mismo tiempo. La tendencia a homogeneizar tareas y logros es menor que en otras prácticas docentes de las que tenemos referencia<sup>37</sup>.

Responden a una idea de educación que busca el desarrollo integral de la persona y se maneja una idea de logros escolares que supera la visión academicista que en ocasiones predomina en algunas prácticas escolares. Para alcanzar tales logros, se fomentan actividades en los alumnos tienen que implicarse desarrollando tareas que no se reducen a escuchar, leer, escribir y reproducir lo aprendido. Los alumnos tienen que buscar información, tomar decisiones, aplicar un conocimiento a otro contexto, expresarlo, entender a otros, hacerse entender, imaginar cosas nuevas, inventar soluciones, deducir información...

Dichas prácticas superan la idea de aprendizaje como asimilación de contenidos. Se trata de que los alumnos vayan construyendo conocimiento, en lugar de asimilando lo que otros ya han construido para ellos, porque si sólo lo asimilan, lo podrán reproducir, pero no aplicar. Se plantean preguntas abiertas a los alumnos: *¿Y por qué lo has hecho así? ¿Y tú como has llegado esa*

---

<sup>37</sup> Cuando hablamos de otras prácticas de las que tenemos referencia nos referimos, por ejemplo, a la que ha desarrollado habitualmente la autora de este trabajo.

*conclusión?*, más que preguntas cerradas con una única posibilidad de respuesta correcta. Estamos hablando por tanto de una práctica docente que se decanta por el desarrollo de competencias más que por la asimilación de contenidos.

El alumno, además de aprender, aporta conocimiento al grupo: compartiendo material, ayudando al compañero, opinando, planteando nuevas preguntas...

La manera de estar de los alumnos en la clase es más activa y el control que el maestro o maestra tiene sobre las conductas es menor que en otras prácticas observadas. Se procura que el alumno trabaje sobre los contenidos planteados por interés o por responsabilidad más que como imposición del maestro. Suelen hablar entre ellos o con el profesor, levantarse cuando lo necesitan... No piden tanto permiso para actuar. La comunicación entre iguales es una competencia a desarrollar y se regula pero no se sanciona por sistema.

Se plantean prácticas que fomentan que el alumno tenga autonomía para regular su conducta con responsabilidad. Se procura que tomen conciencia de lo que deben o no deben hacer, que comprendan las normas y que entiendan para qué sirven. No se trata de que los adultos controlen a los niños sino de que los niños avancen en su competencia social y ciudadana participando en la elaboración de normas, la modificación de las mismas, la evaluación de su cumplimiento... Se valora aquí también la autonomía y la responsabilidad frente al control externo. Esto no se hace simplemente por la convivencia y el buen funcionamiento del centro, también con vistas a que se traduzca en ciertos comportamientos de los alumnos como ciudadanos.

Para dar esta respuesta educativa, los aprendizajes no siempre se organizan en torno a las áreas de conocimiento. También se dedican con regularidad ciertas horas semanales a trabajar contenidos relacionados con la convivencia. Cuando

estas horas no son suficientes o la situación lo requiere así, saltándose el horario, se trabaja sobre lo que precise el grupo clase, o sobre temas que al grupo le preocupen en ese momento.

Podemos concluir que es una práctica planificada pero flexible, donde se fomenta la implicación del alumnado en la construcción de sus aprendizajes, estando éstos relacionados con el desarrollo de una serie de competencias. Con su desarrollo se pretende conseguir que sean capaces de seguir aprendiendo en un futuro, formarse como ciudadanos y desarrollarse íntegramente como personas.

### **3. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA ESCUELA**

Tras todo este trabajo mantenemos una idea básica que se enuncia en nuestros antecedentes: para que la diversidad cultural sea reconocida en las escuelas, se hacen necesarios cambios globales que impliquen a todos los agentes educativos. El desarrollo de esta tesis nos permite redactar unas propuestas de mejora relacionadas con los centros, los maestros, su selección, su formación y su práctica (donde entran las estrategias didácticas y las relaciones que se establecen con la comunidad).

#### **3.1. PROPUESTAS DE MEJORA RELACIONADAS CON LOS DOCENTES, SU SELECCIÓN Y SU FORMACIÓN**

Dado que la escuela pública es una institución educativa que está en la base de la sociedad y que tienen influencia sobre asuntos relacionados con la justicia social y la equidad educativa, consideramos que sus profesionales han de ser personas con cierta sensibilidad por lo social. Por ello, aun sabiendo lo complicado que puede llegar a ser, vemos necesario que en la selección del profesorado, se evalúe de alguna manera su sensibilidad por los asuntos sociales en los que la escuela está envuelta (igualdad de oportunidades, equidad, justicia social, prejuicios y estereotipos, racismo...) Consideramos que estos asuntos, además de ser tenidos en cuenta a la hora de acceder a una plaza de la escuela pública, han de estar presentes también a lo largo de toda la formación inicial y permanente de maestros y maestras que trabajan en la base de un sistema democrático.

Proponemos que en la formación de los maestros y maestras colaboren diferentes instituciones. Parece que desde la universidad (más presente en la formación inicial y menos en la permanente) se está dando más peso a los asuntos relacionados con aspectos intelectuales, mientras que en los CTIF (más

accesible en la formación permanente, en ocasiones única formación a la que se accede) se suelen abordar aspectos relacionados con grupos de alumnos específicos, herramientas educativas y áreas concretas. Proponemos la colaboración de ambas instituciones para ofrecer una formación más completa, sobre todo en la formación permanente del profesorado.

También consideramos que el fomento de la figura de la maestra-investigadora a lo largo de la formación de los docentes facilitaría que la experiencia supusiera una mejora continua de nuestro quehacer entendida como la introducción de nuevas prácticas, en lugar de un perfeccionamiento de prácticas que se repiten a lo largo del tiempo. Esto favorecería además que el trabajo de maestra se entendiera como un trabajo intelectual en el que el sentido crítico y la reflexión tuviesen más peso que otras *virtudes* que tradicionalmente se han atribuido a las maestras, como la vocación y la paciencia.

### 3.2. PROPUESTAS DE MEJORA RELACIONADAS CON LOS CENTROS EDUCATIVOS: GRUPOS CULTURALES Y PARTICIPACIÓN

Los centros educativos ha de tener en cuenta las características modificables y no estáticas de sus alumnos y familias. No es útil delimitar la realidad cultural de los estudiantes estableciendo como punto de partida categorías inamovibles en primer lugar porque si son inamovibles, poco o nada cambiarán a lo largo de la escolaridad. En segundo lugar porque los factores que favorecen el éxito en la escuela o que generan desigualdad son los mismos en todos los alumnos, independientemente de su nacionalidad, lengua o religión. Además desde las escuela hay que considerar que cualquier clasificación que se pretenda hacer con personas será compleja y sufrirá modificaciones, dado que en nuestros alumnos intervienen infinidad de variables que van cambiando a lo largo de su

escolaridad. Teniendo en cuenta que cualquier clasificación estática puede estar constriñendo a un alumno en una categoría a la que no debería pertenecer, nuestra propuesta es que todas las agrupaciones que se organicen en una escuela han de tener carácter flexible.

Los centros educativos han de estar atentos al clima del centro y la cultura escolar que se ofrece. Dado que consideramos deseable la participación de toda la comunidad educativa, los centros han de evaluar en qué medida se está consiguiendo esa participación, valorando la representatividad de los diferentes grupos culturales que puedan establecerse en un centro.

Por otra parte, los centros educativos han de contar con un proyecto educativo consensuado por la comunidad. Esto no es una tarea sencilla y no todos los centros que hemos conocido cuentan con tiempo ni conocimientos para elaborar un documento de este tipo, por lo que el tiempo de dedicación a estas tareas y la formación que se ofrece a los centros debería ser mucho mayor.

El proyecto educativo de un centro debe definir unos principios pedagógicos y unos fines relacionados con los alumnos que estén presentes en todos los procesos de toma de decisiones. Ello ha de constituir la base en los procesos de organización y toma de decisiones de un centro educativo, para garantizar que dicha organización repercuta positivamente en el proceso educativo de alumnos y alumnas. La pedagogía ha de ser la base de todo lo que se haga en un centro, porque todo tiene que ir dirigido a favorecer que los alumnos encuentren en la escuela el lugar idóneo para aprender.

Proponemos, en cualquier proceso de toma de decisiones de una escuela, se tengan en cuenta estas dos columnas y se valore a qué se está dando peso:

**Tabla 20: Cuadrantes que ayudan a valorar el peso que se da a la cuestiones pedagógicas en los procesos de toma de decisiones de los centros**

Razones pedagógicas relacionadas con los fines que perseguimos para nuestros alumnos	Razones personales, organizativas, legales, u otras razones

Estas ideas que estamos presentando como propuestas de mejora exigen de una colaboración de todos los estamentos educativos que se ve dificultada por el tamaño de los centros que hemos conocido y que suele ser muy común en nuestro sistema educativo (centros de línea dos, con dos etapas educativas y alrededor de 18 unidades). En centros pequeños sería mucho más fácil cuidar el clima, establecer una comunicación más fluida con las familias, que alumnos padres y profesores nos conociésemos mejor y que fuera más fácil favorecer la participación de todos y funcionar en torno a consensos recogidos en un proyecto educativo común. Por lo que una propuesta de mejora sería que los centros fueran de línea uno, aún cuando esto suponga una mayor inversión en educación. Invertir en educación es invertir en las personas y esto se traducen en sacar provecho de los talentos con los que una sociedad cuenta, por lo que *ahorrar y educar* los consideramos términos incompatibles.

### 3.3. PROPUESTAS DE MEJORA RELACIONADAS CON LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DE LOS DOCENTES

Las prácticas educativas escolares han de dar respuesta a una realidad compleja y cambiante, por lo que se ha de fomentar el desarrollo de estrategias didácticas también complejas y cambiantes (o variadas, como hemos dicho a lo largo del informe). Para ello es necesario una organización del trabajo docente en la que haya tiempo, día a día, para diseñar prácticas que respondan a lo que se demanda. Además de tiempo, los docentes necesitan de formación que dote de herramientas intelectuales para que su práctica vaya acompañada de una reflexión y evaluación permanente que lleve a su mejora continua.

Ya hemos hablado de lo que consideramos prácticas que responden a la diversidad cultural de alumnado, y de cómo el hecho de compartir prácticas puede ser una vía en la formación de los maestros para mejorar la suya propia. Como propuesta de mejora obviamente enunciamos la conveniencia de que el hecho de compartir prácticas sea una actividad instaurada en la formación permanente y en el quehacer diario de los docentes. A lo largo del desarrollo de este trabajo hemos ido definiendo los límites que esto puede tener y la conveniencia de que vaya siempre acompañado de una reflexión y un enfoque pedagógico. Para ayudar a la reflexión, proponemos tener en cuenta los siguientes cuadrantes ante cualquier práctica educativa que sea compartida:

**Tabla 21: Cuadrantes que ayudan a la reflexión a la hora de compartir prácticas**

	Lo que sería deseable en nuestro contexto/Lo que armoniza con nuestro enfoque	Lo que no nos interesa en nuestro contexto/Lo que no armoniza con nuestro enfoque
Lo que tenemos autonomía para cambiar		
Lo que no está en nuestras manos cambiar		

Mejorar la práctica docente es una tarea ubicada en el primer cuadrante de la izquierda. Al compartir prácticas hemos de centrarnos en lo que vemos deseable para nuestro contexto por ser coherente con nuestros principios y además tenemos autonomía o libertad para cambiar.

#### **4. PROPUESTA FINAL: INTRODUCIR LA DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE PRÁCTICAS QUE RECONOZCAN LA DIVERSIDAD CULTURAL DEL ALUMNADO COMO UNA ESTRATEGIA MÁS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Relacionarme durante nueve años de manera paralela con profesores de universidad y maestros de escuela, formando yo parte del segundo grupo, me ha llevado a pensar que si los profesores de universidad lo son, puede que sea porque elaboran discursos y generan conocimiento sobre conceptos abstractos: los logros, la diversidad, la práctica docente, el contexto, el racismo, las relaciones, lo subyacente, las consecuencias... Esto parece formar parte de su cultura, teniendo en cuenta las diferencias individuales que les caracterizan, como a cualquier otro grupo social.

Si los profesores de colegio lo son, puede que sea porque se desenvuelven mejor en el campo de lo concreto; manifiestan sus creencias en torno a ideas más concretas: las calificaciones, las diferencias, las actividades, los recursos, la ayuda de las familias, el calendario escolar, las instalaciones, las peleas... Como en el caso anterior, esto parece formar parte de su cultura, teniendo en cuenta las características personales que les diferencian, como a cualquier otro grupo social.

Puede que esto, a lo que consideramos diferentes estilos de aprendizaje y enseñanza, sea en parte lo que lleva a ofrecer enfoques y modelos a unos, y a demandar actividades y herramientas a otros. Unos son considerados los teóricos y otros los prácticos. Esto marca una distancia (¿imaginaria?) que dificulta las relaciones y hace que en ocasiones unos desprecien la labor de los otros (al menos en las escuelas, a veces, se desprecian los consejos que vienen de quien "no ha pisado nunca un aula", olvidando que en la universidad también hay aulas) Las personas que trabajamos en los colegios hemos de darnos cuenta de que los profesores universitarios son también profesionales de la educación, dado que el grueso de su trabajo es el mismo que el de los maestros de escuela: el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, los profesores y profesoras de la universidad deben ver en los maestros personas que trabajan sobre la teoría, más o menos conscientemente, y que desde su práctica generan discursos que merecen ser tenidos en cuenta. Somos por tanto, teóricos y prácticos al mismo tiempo. La ayuda que nos podemos prestar entre los profesionales de la educación es bidireccional.

Finalizamos enunciando que, ante las altas tasas de fracaso en la formación del profesorado respecto al reconocimiento de la diversidad cultural del alumnado (la mayoría admite no saber dar una respuesta educativa a un alumnado

culturalmente diverso) se hace necesaria, en su formación inicial y permanente:

- una mayor presencia de la educación intercultural
- la introducción de estrategias didácticas variadas en dicha formación
- el establecimiento de nuevas relaciones entre la universidad, los maestros y maestras que están formándose (en la universidad o en los centros de formación permanente)

Este trabajo evoluciona de lo abstracto a lo concreto: comenzamos hablando de enfoques, después delimitamos conceptos y finalmente describimos y analizamos tres prácticas con intención de que todo ello genere procesos de reflexión crítica y sirva de punto de referencia para otras prácticas. El fin último es contribuir con ello a la mejora de la escuela. Valoramos como deseable que esta manera de acceder al conocimiento sea utilizada en la formación del profesorado respecto al reconocimiento de la diversidad cultural del alumnado como una estrategia metodológica más, que contribuya a enriquecer esa formación. La intención es dar respuesta a los diferentes estilos de aprendizaje que presentan maestros y maestras. Al igual que ocurre con los alumnos, los maestros han de desarrollar su potencial a lo largo de su carrera docente. Ante las altas tasas de fracaso escolar, nuestro sistema educativo necesita, (entre otras cosas), desarrollar al máximo el talento de sus docentes.

## **5. FUTURAS INVESTIGACIONES**

Nos gustaría sugerir algunas cuestiones que nos parece interesante que sean investigadas en futuros trabajos.

Dado que hemos defendido la formación del profesorado mediante la descripción y análisis de prácticas que reconozcan la diversidad cultural del alumnado, proponemos que se desarrollen investigaciones en las que el foco sea la descripción y análisis de prácticas que armonicen con los planteamientos de educación por competencias (recientemente instaurados en el sistema educativo, tradicionalmente defendidos por el enfoque intercultural) Consideramos que enseñar, aprender y evaluar por competencias supone un giro en la práctica docente que necesita de mucha formación por parte de los profesionales que trabajan directamente con alumnos y alumnas. Por lo que parte de dicha formación podría consistir en la ejemplificación de prácticas que desarrollen cada una de las competencias básicas.

Otro tema para continuar investigando guarda relación con uno de los epígrafes obtenidos en el Delphi (Aguado *et. al.*, 2010b): factores que facilitan el desarrollo de buenas prácticas. Creemos que dichos factores han de ser tenidos en cuenta por todos los profesionales de la educación, pero en concreto por los equipos directivos de los centros. Por ello creemos que en la formación dirigida a dichos equipos sería bueno incluir modos de favorecer la coordinación entre distintos profesionales, la participación de las familias en el centro y la motivación del profesorado, entre otras cosas.

Por último, planteamos una cuestión a investigar que se aleja de nuestro objeto de estudio pero que nos parece de sumo interés. En este trabajo hemos manejado información proveniente de distintas comunidades autónomas dentro de España y hemos observado diferencias notables: en cuanto a leyes, a

documentos oficiales, a contenidos de páginas web, a recursos ofrecidos a los profesores por unos gobiernos y otros, a la organización de los centros, a la formación del profesorado... Ya hemos afirmado a lo largo del trabajo que la educación es un asunto político, y que no existe una pedagogía *neutra* en este sentido. Por lo que sería interesante investigar, mediante un estudio comparativo, algunos aspectos educativos en varias comunidades con dirigentes de diferente signo político.

## **6. REFLEXIÓN FINAL: MI TRABAJO COMO MAESTRA ANTES Y DESPUÉS DE LA TESIS**

Llegamos al final de este trabajo valorando que el camino recorrido, si bien nos ha ayudado a responder a muchas cuestiones, ha sido igualmente efectivo generando nuevas preguntas o incluso complicando lo que desde el principio nos hemos planteado. Queremos en este apartado, destacar lo aprendido. Para ello vamos a diferenciar dos etapas a las que hemos llamado: *trabajando como maestra antes de la tesis* y *trabajando como maestra después de la tesis*. Entre ellas, un punto de inflexión: el año de licencia por estudios.

### Trabajando como maestra antes de la tesis:

Cuando empecé a trabajar creía tener claro lo que era una escuela, lo que ocurría dentro de ella y lo que el sistema educativo debía conseguir. En ese momento pensaba que mis mayores lagunas no estaban en saber los logros a perseguir sino en la manera de alcanzarlos. Me había planteado unos objetivos con mucha seguridad. Sin embargo, sólo hizo falta que una compañera se quejase de lo que hablaban ese año mis alumnos para que cambiase la distribución de la clase y me propusiera como primer objetivo el control del grupo, descuidando algunas de las metas que tenía en mente, como la

interacción o la colaboración entre iguales. Años después, recordar este hecho me hacía darme cuenta de que no tenía claro lo que quería.

Al empezar con los cursos de doctorado y estudiar el enfoque intercultural comencé a replantearme los prejuicios y estereotipos que manejaba como maestra y como persona. Reflexioné mucho sobre el colegio al que asistí durante trece años de mi infancia y adolescencia: de monjas, sólo de niñas hasta los catorce años y con uniforme hasta los dieciséis. Comprendí que se me estaba transmitiendo una idea de homogeneidad que había asumido como natural, o incluso como deseable.

Por otro lado, empecé a comprender que la escuela que conocía (como alumna y como maestra) no era la única posible. Hubo momentos de optimismo. Tuve oportunidad de visitar diferentes colegios y conocer a distintos profesores gracias a los proyectos europeos en los que participé (Comenius e Inter-  
Network) y gracias a los docentes que han participado en esta tesis. Todo ello me hacían pensar que había muchas posibilidades de afrontar mi tarea como maestra. Pero estos momentos esperanzadores se intercalaban con otros de “pesimismo pedagógico” en los que pensé que lo que hacían de diferente aquellos docentes o aquellas escuelas, en la mía no era posible. Varias personas y lecturas me ayudaron a ver las mejoras y los cambios que sí eran posibles en mi contexto. El gran aprendizaje fue diferenciar aquellas cosas que vienen marcadas desde fuera, de todas aquellas otras en las que los maestros tenemos libertad para elegir (pero no siempre lo hacemos).

### El año de licencia por estudios

Podemos considerar el año de licencia como un punto de inflexión en el que, tras siete años de estudio y ocho de trabajo, tuve oportunidad de reflexionar sin la carga física y emocional que produce trabajar en un colegio y estudiar un enfoque crítico al mismo tiempo.

Esta calma me llevó a convencerme de que algunas de las cosas que había pensado durante esos años, pero que no había aplicado, debían ser implementadas y defendidas por mí.

### Mi trabajo como maestra después de la tesis

Tras el año de licencia por estudios volví al colegio y comencé a ser tutora de sexto. Presento ahora los cambios que aprecio en mi práctica docente, a los que considero resultado de lo que he aprendido.

En septiembre, los primeros quince días de trabajo personal, organicé muchas menos cosas que otros años, dado que mucho de los que se me ocurría me parecía que debía ser aprobado por mis alumnos. Decidir cosas sin conocerles siquiera me resultaba entre arriesgado e inútil.

En la relación con mis compañeros también noté cambios. Se me hizo extraño dedicar tiempo a acordar materiales, excursiones y fechas, sin pararnos a hablar de objetivos comunes, por ejemplo. Sentí que atendíamos lo concreto y descuidábamos lo abstracto.

Llegaron los alumnos y comencé con el pleno convencimiento de que todos los niños y niñas que me habían tocado eran capaces de aprender y progresarían a lo largo de este año si mis compañeros y yo conseguíamos generar las condiciones necesarias. Me esforcé por sentirme cómoda ante la llegada de un

alumno nuevo con un aspecto muy peculiar (once años, 1,85 m. de estatura, corpulencia, cabeza rapada, ropa poco habitual en niños de su edad) y lo conseguí. A pesar de los informes negativos de colegios anteriores, puse todo mi empeño en considerarle un alumno del que esperaba cosas buenas y hacérselo saber. Creo que esto ha sido muy positivo para ambos y hemos conseguido grandes cosas juntos.

Otro punto importante ha sido el replanteamiento de los logros. Una vez que conocí a mis alumnos me planteé qué quería conseguir. También se lo planteé a ellos: ¿qué queremos conseguir? ¿qué normas necesitamos para poder facilitar esto? ¿trabajaremos individualmente o en grupo? Intenté con ello hacerles conscientes de sus preferencias a la hora de trabajar y de sus progresos. Elaboré para cada uno una plantilla de autoevaluación en la que fueran señalando su avances. Organizamos periódicamente asambleas para hablar de la marcha del grupo e introducir mejoras. No puedo decir que ellos hayan tomado importantes decisiones curriculares, porque en realidad el método estaba parcialmente elegido antes incluso de que llegase yo (nueve libros de texto). Pero he tratado de hacerles partícipes de esta cuestión, de una manera que nunca antes había intentado.

En relación con lo anterior he de decir que los logros que me planteo con mis alumnos sigue siendo la cuestión más difícil a abordar. En ocasiones lo tengo claro pero otras se tambalea. Un avance ha sido darme cuenta de que no lo tengo claro. Otro, identificar lo que sí puedo defender con firmeza y no cambiar fácilmente. Me gusta escuchar a mis compañeros y enriquecerme con sus argumentos. Pero también procuro exponer y defender ciertas ideas o principios.

Este año, las reacciones de compañeras ante mi manera de trabajar me han influido, pero no como en los primeros años de trabajo. Durante el primer trimestre he tenido que ir negociando conmigo misma, con los alumnos, con el centro... cómo íbamos a organizar algunos momentos de aprendizaje. No he tenido grandes problemas, pero cosas tan simples como no intervenir en los colores con los que quieren escribir en sus cuadernos, o dejarles levantarse sin pedir permiso en caso de alguna necesidad, fueron puestos en duda.

He escuchado todas las opiniones y he reflexionado mucho. Pero en lugar de dejar de hacer las cosas a mi manera, hable con mis alumnos sobre la conveniencia de ser conscientes de lo que cada profesor esperaba de ellos. Practicamos durante unas semanas diferentes maneras de estar en clase y luego volvimos a la rutina con la que nos sentíamos más cómodos. Después de esta semana de pruebas, algunos alumnos que a principio de curso querían estar en grupo, decidieron trabajar individualmente, porque habían trabajado más a gusto.

Esto último representa otro aprendizaje: hay que darles oportunidad de probar diferentes maneras de trabajar y no anticipar cuál es la buena para cada uno. Organizar esto es complicado y, parafraseando a Antonio, aquí entra en juego el arte de cada uno. Hay que poner los cinco sentidos para ir dándose cuenta de lo que los alumnos o el grupo necesita en cada momento, y ello supone un tanteo continuo, o un continuo "ir probando".

En muchas sesiones mantengo el esquema de corregir-explicar-trabajar (que me había propuesto abandonar). Pero en el momento de explicar, lo hago diferente. Por ejemplo, en matemáticas, averiguamos qué es *lo nuevo*, vemos ejemplos, deducimos cómo se ha hecho, predecimos excepciones, buscamos explicaciones, hablamos de los posibles fallos que podemos cometer... En

definitiva, intento no explicar significados sino ayudarles a encontrar significados.

Sigo usando y valorando los libros de texto, pero me salto páginas, reorganizo contenidos y complemento con otros recursos. Organizamos un rincón de consulta en relación con lo que se esté viendo en Conocimientos del Medio: rincón de la historia, de la ciencia, del cuerpo humano, de la geografía... donde todos podemos aportar materiales. Procuero dedicar más tiempo la investigación (revisiones bibliográficas, webquest, o rápidas consultas en los ordenadores portátiles de clase).

Evitar la tendencia a homogeneizar ha sido un logro parcial. Tienen momentos y tareas con posibilidad de hacer más o de hacer diferentes las cosas. En mi cabeza está la pedagogía de máximos. Pero hay momentos en los que todos vamos a la par, porque ciertas cosas no sé hacerlas de otra manera. A veces funciona, pero otras noto que fuerzo demasiado a unos y aburro a otros.

Procurar no sacrificar el aprendizaje por el control del grupo es otro de los logros parciales. Hay momentos en los que mi clase parece un pequeño caos, y puede que lo sea, pero es un caos provechoso. Unos están en la mesa del fondo acabando una tarea, otros han terminado y han decidido empezar con plástica y otros están buscando información en Internet. Reconozco que son momentos que me generan tensión y no hago más que pasearme nerviosa diciendo "más bajito", "susurro, por favor". Pero facilito esos momentos y me entreno a mí misma para superar la tensión que me generan.

Esta ha sido una recopilación de algunas de las cosas que he conseguido cambiar en pro del reconocimiento de la diversidad cultural. También hay otras en proceso de cambio y otras que se mantendrán. Pensar en el éxito en la etapa posterior es un elemento que frena alguna de mis iniciativas. Asumo

hacer cosas que no considero que tengan valor en sí mismas, pero sé que van a serles útiles en el instituto. A veces me parecen tantas esas cosas, y me parecen tantos compañeros los que tienen una visión diferente a la mía que pienso: *puedo estar equivocada*.

Por eso, por si me equivoco, creo que lo mejor es seguir buscando el equilibrio entre los logros escolares que considero valiosos y lo que creo que les van a exigir. Me dejo contagiar de otras visiones de la educación que seguramente complementan lo que yo hago y son buenas para mis alumnos en cierto sentido. Procuero moderarme, ser humilde, buscar la parte de razón en los argumentos de otros. Confío en que esta actitud de apertura hacia lo que defiende algunos compañeros con los que no armonizo<sup>38</sup>, ayude a que ellos también se dejen contagiar por la visión de logros escolares en la que creo, y las prácticas que se encaminan hacia esos logros.

Como decía en la introducción, quería extraer conocimiento a través de la investigación. En este momento me siento afortunada, porque elegí empezar con un doctorado un poco *a ciegas*, y tuve la suerte de encontrar un tema y un equipo que me han resultado los ideales. Considero la investigación una práctica que reconoce la diversidad cultural de los maestros y maestras, dado que tiene infinidad de posibles planteamientos. Creo que investigando, los maestros podemos conseguir logros valiosos, ya que nos ayuda a encontrar sentido a aquello que hacemos. Aunque habrá otras muchas, a día de hoy no se me ocurre para una maestra, una manera de aprender más y mejor que a través de la investigación educativa.

---

<sup>38</sup> Al volver a leer no sé si dejo suficientemente claro que mucho de lo que escribo lo he aprendido de mis propios compañeros. En mi colegio hay un grupo de maestros y maestras a los que admiro y de los que aprendo intensamente.



## BIBLIOGRAFÍA

Aguado, T; Jiménez-Frías, R; Sacristán, A; Gil, J.A; Ballesteros, B; Malik, B; Sánchez, M. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Series de Investigación, 141, MEC/CIDE, Madrid.

Aguado, T. (2003) *Pedagogía Intercultural* Ed. Mc Graw Hill. Madrid

Aguado, Teresa (directora), Álvarez B., Ballesteros B., Castellano J.L., Gil Jaurena I., Hernández C., Sánchez C., Mata P., Sánchez García M., Téllez J.A. (2007). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*. Informe de investigación inédito. ([www.uned.es/centrointer/INFORME2007.pdf](http://www.uned.es/centrointer/INFORME2007.pdf)).

Aguado Odina, T., Gil Jaurena, I, Mata Benito, P. (2005): *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*, MEC / Catarata, 142, Madrid

Aguado, T.; Álvarez, A.; Ballesteros, B.; Baumgartl, B.; Browne, A.; Buli, J.; Castellano, J.L.; Cuevas, L.; García Rodríguez, P; Gil Jaurena, I.; Hernández, C.; Laubeova, L.; Leitao, S.; Malik, B.; Mata, P.; Morken, I.; Moya, A.; del Olmo, M.; Porina, V.; Pinto, M.; Sánchez García, M.F.; Schaumberger, G.; Téllez, J.A.; Tipans, O.; Vetter, J.; (UNED: Institución coordinadora) (2008) *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela*. MEC. CIDE. CREADE. Inter-Proyect.

Aguado T. et al. (2010a) *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*. Colección ESTUDIOS CREADE. Ministerio de Educación. Madrid

Aguado T. et al. (2010b) *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria. Ministerio de Educación. Madrid*

Aguilar, J.M. (1998) *Grupo de discusión. Lumen Humanitas. Buenos Aires.*

Andraca, A.M. (2003) *Buenas Prácticas para mejorar la Educación en América Latina. Santiago, Chile: Ed. San Marino*

Azpillaga, V. (2007). *Revisión del concepto "logros educativos"*. Documento de trabajo del proyecto de investigación "Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria", Teresa Aguado (dir.), 2006-2009.

Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. La Muralla. Madrid.*

Bolívar, A.(2009) *De "la escuela no importa" a la escuela como unidad base de mejora. Punto.edu (Revista de CIPES para la Gestión Educativa), Año 5, N° 15, 28-33 Montevideo*

<http://www.cipes.org/articulos/1115%20-%20De%20la%20escuela.pdf>

Briceño, César A. (2000). *Escolaridad, calidad y equidad: convivencia frustrada. <http://campus-oei.org/calidad/escolaridad.htm>*

CALERO, J., ORIOL, J., WAISGRAIS, S., MEDIAVILLA, M., (2007) *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español. CIDE. MEC*

Calvo, B.(1992) *Etnografía de la educación. Revista nueva antropología, nº 042. México. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/159/15904202.pdf>*

Colectivo de Pedagogía del Martes (1977) *¿Queréis la escuela? Zero*

Díaz, L.; Giménez, L.; Giménez, M.; Gomà, R.; Obradors, A. *Buenas prácticas para la inclusión social*. Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP) Universitat Autònoma de Barcelona  
[www.cruzroja.es/pls/.../F08C3093BFED4849E0340003BA5D2517](http://www.cruzroja.es/pls/.../F08C3093BFED4849E0340003BA5D2517)

DIETZ, G. (2003) *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica*. Universidad de Granada.

Freinet, C. (1975) *El texto libre*. Laia

Geertz (1996) *Los usos de la diversidad* Paidós. Barcelona.

Gil Jaurena, I. (2007) *Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural*. EMIGRA Working Papers, 87. Accesible en línea: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es).

Gil Jaurena, Inés. (2007). *Revisión del concepto "buenas prácticas"*. Documento de trabajo del proyecto de investigación "Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria", Teresa Aguado (dir.), 2006-2009.

Gil Jaurena, I. (2008) *El enfoque Intercultural en la Educación Primaria. Una mirada a la práctica escolar. Tesis Doctoral*. Madrid.

Gil Jaurena, Inés (2003). *La educación intercultural: una propuesta para la nueva alfabetización*, en Fase virtual del Congreso Internacional La nueva alfabetización: retos para la educación del siglo XXI, 3 de marzo a 11 de abril de 2003. Publicación digital:

[www.cesdonbosco.com/revista/comunicaciones\\_congreso/interculturalidad/V-4%20Interculturalidad%20-%20UNED.pdf](http://www.cesdonbosco.com/revista/comunicaciones_congreso/interculturalidad/V-4%20Interculturalidad%20-%20UNED.pdf)

Grañeras, P., Gordo, J.L., Lamelas, R., Villa, N., De Regil, M., (1999) Las desigualdades de la educación en España, II. CIDE. MEC: Madrid

Gray, J. et al. (1999). *Improving Schools. Performance & potential*. Buckingham: Open University Press.

GRUPO L.A.C.E. (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo), 1999. *Introducción al estudio de caso en educación*. Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Cádiz. <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>

Gutiérrez Brito, J. (2008) Dinámica del grupo de discusión. Centro de Investigaciones Sociológicas CIS. Madrid

Soren Jansen, Jesper Jensen. (1980) El libro rojo del cole. Icaria, 1980.

Rolly Constable, Marla Cowell, Sarita Zornek Crawford, David Golden, Jake Hartvigsen, Kathryn Morgan, Anne Mudgett, Kris Parrish, Laura Thomas, Erika Yolanda Thompson, Rosie Turner, and Mike Palmquist. (2005). *Ethnography, Observational Research, and Narrative Inquiry*. Writing@CSU. Colorado State University Department of English. Retrieved [Date] from <http://writing.colostate.edu/guides/research/observe/>.

Harris, Bennet y Preedy (1997) *Organizational effectiveness and improvement in education*. OPEN UNIVERSITY PRESS. Philadelphia.

Instituto de la Mujer (1999) *Mainstreaming de género. Marco conceptual, metodología y presentación de "buenas prácticas"* Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales.

Junta de Andalucía. (2007) *Buenas prácticas en la atención a menores inmigrantes en Andalucía*. Observatorio de la infancia de Andalucía. Consejería para la igualdad y bienestar social.

Junta de Andalucía (2007) *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Consejería de educación.

Kilindou, A. (2006) *Palabras en juego*. <http://vecam.org/article598.html>

Maalouf, A. (2005) *Identidades asesinas*. Alianza Editorial.

Marchesi, A. (2007) *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial

Mata, P. (2007) *La Mejora de la Eficacia Escolar*. Documento de trabajo del proyecto de investigación "Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria", Teresa Aguado (dir.), 2006-2009.

Mendes, N. (1979): *A ti, profesor, iyo acuso!*, p. 77 Revista española de Pedagogía, volúmenes 41 y 42.

Muñoz-Repiso, M. (2000). *La mejora de la eficacia escolar : un estudio de casos*. España: CIDE

Muñoz-Repiso, M. y cols. (2000). *La mejora de la eficacia escolar : un estudio de casos*. Número: 144 Colección: INVESTIGACIÓN Serie: CALIDAD Y MEJORA ESCOLAR. Ministerio De Educación, Cultura Y Deporte. Secretaría General De Educación Y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Murillo y Muñoz-Repiso (2002) *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*.  
Barcelona : Ediciones Octaedro

Murillo, Fco. Javier (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, pp. 319-359.

Nieto, S. (1992) *Affirming Diversity: the socio-political context of multicultural education*. Longman Paul

Nieto, S. (2003) *What keeps teachers going?* Teachers College, Columbia University. New York and London.

Ponce, M.,C; (2009) *Convivir en la escuela*.

([http://www.educacion.gob.es/exterior/gr/es/File/curso08\\_09/CONVIVIR.pdf](http://www.educacion.gob.es/exterior/gr/es/File/curso08_09/CONVIVIR.pdf))

Rico Gallegos,P *Elementos teóricos y metodológicos para la investigación educativa*, Unidad 164 de la Universidad Pedagógica Nacional, Zitácuaro, Michoacán, México, 2005, pp. 18-20

Reynolds, David (2001) *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.

Sadovnik, A.R. (2001) *Basil Bernstein (1924-2000)* Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, vol. XXXI, nº 4, diciembre 2001, págs. 687-703 UNESCO: Oficina Internacional de Educación  
<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/bernsteins.pdf>)

Scheerens, J. y Bosker R. (1997) *The foundations of educational effectiveness*. Great Britain: Pergamon.

Sarramona (2004) *Las competencias básicas en Educación Obligatoria*. CEAC

Seibold, Jorge R. (2000). *La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. Revista Iberoamericana de Educación, nº 23* (Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie23a07.htm>. Última consulta: 19/09/2007)

Stake, R.E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Morata. Madrid.

Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

Valdez, *Hacia una posible definición de métodos cualitativos*.

<http://www.monografias.com/trabajos17/metodos-cualitativos/metodos-cualitativos.shtml#breve> (Comprobado el 14 de mayo de 2011)

Velzen, W.G. van; Mileg, M.B.; Ekholm; V. Hamayer & Robim, D. (1985) *Making school improvement work*. ACCO. Leouven (Belgium)

Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

Walker, R. (1985) *Métodos de Investigación para el profesorado*. Morata. Madrid

Woods, P. (1989) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós. Barcelona.

Woods, P. (1998) *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación*. Paidós. Barcelona.

## LEYES

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE número 106 de 4/5/2006)

El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria ( BOE de 19 de junio)

RESOLUCIÓN de 26 de marzo de 2010, de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, por la que se dictan instrucciones para la evaluación de diagnóstico de cuarto curso de Educación Primaria, que se realizará en el curso 2009-2010. (BOCM del 27 de abril)

## PÁGINAS WEB

<http://www.feccoo-madrid.org/servlets/VerFichero?id=4032>

<http://www.rae.es/rae.html>

<http://www.wordreference.com/sinonimos/>

[http://www.docentemas.cl/docs/docentes/carta\\_nytimes.pdf](http://www.docentemas.cl/docs/docentes/carta_nytimes.pdf)

[http://www.cruzroja.es/portal/page?\\_pageid=33,182791&\\_dad=portal30&\\_schema=PORTAL30](http://www.cruzroja.es/portal/page?_pageid=33,182791&_dad=portal30&_schema=PORTAL30)

<http://www.practicasinclusion.org/>

<http://experiencias.psoe.es/>

<http://www.dim.pangea.org/bprácticas.htm>

<http://www.preal.org/Biblioteca>

<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/newsroom/resenas/2004/buenap.htm>

[http://saliendodelcallejon.pnud.org.co/banco\\_bpracticas.shtml](http://saliendodelcallejon.pnud.org.co/banco_bpracticas.shtml)

[http://www.educa.madrid.org/portal/web/Red\\_Regional\\_CPP/Jornadas/Presentaciones](http://www.educa.madrid.org/portal/web/Red_Regional_CPP/Jornadas/Presentaciones)

<http://www.oei.cl/neee.htm>

<http://buenaspracticastics.blogspot.com/2008/06/concepto-buenas-practicas.html><sup>39</sup>

<http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200711301108340.05.BuenasPracticasIJ-RE.doc>

[http://www.educa.madrid.org/cms\\_tools/files/49f6f60b-db7f-45f9-afd7-2405a49d3e05/BuenaPractica.pdf](http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/49f6f60b-db7f-45f9-afd7-2405a49d3e05/BuenaPractica.pdf)

<http://www.educa2.madrid.org/web/cecm/buenas-practicas>

<http://miquelcalvillo.blogspot.com/2008/12/buenas-prcticas-en-educacin-por.html>

<http://www.ticybuenaspracticas.org/><sup>41</sup>

<http://educon.javeriana.edu.co/ViceAcademica/Documentos/Guia%20Evaluacion%20Logros%20Estudiantes%20Prog%20sin%20ECAES.pdf>

<http://www.softeverest.net/~secedubq/download/logros.doc>

[www.minedu.gob.pe/.../xtras/ExposicionMiriamPonceDINEBR.ppt](http://www.minedu.gob.pe/.../xtras/ExposicionMiriamPonceDINEBR.ppt)

[http://www.docentemas.cl/docs/docentes/carta\\_nytimes.pdf](http://www.docentemas.cl/docs/docentes/carta_nytimes.pdf)

---

<sup>39</sup> Al confirmarlo, vemos que ha desaparecido. Encontramos el mismo contenido en (<http://newops.org.bo/textocompleto/prensa/concurso-buenas-prácticas/conceptos.pdf>)

<sup>40</sup> Página que ha desaparecido, no funcionan los enlaces

<http://www.uned.es/grupointer/>

<http://www.aulaintercultural.org/>

<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

<http://idd00qaa.eresmas.net/ortega/human/human.htm>

<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/bernsteins.pdf>

# **ANEXOS**

