

ARTIGO

Coerência entre princípios educacionais e metodologia em uma rede de centros

Coherence between educational principles and methodology in a network of schools

Coherencia entre principios educativos y metodología en una red de centros

Mercedes Blanchard Giménez
Universidad Autónoma de Madrid - Espanha

María Dolores Muñáz Rubio
Universidad Autónoma de Madrid - Espanha

Resumo

Neste artigo se recorre à análise realizada pelo grupo de pesquisa EMIPE sobre a coerência entre os Princípios Educacionais e Práticas Metodológicas desenvolvidos na sala de aula, em 19 centros educacionais, que trabalham em rede, em um Projeto Comum. Para a análise e acompanhamento da pesquisa, se utilizou uma metodologia qualitativa, cujo desenvolvimento do processo de pesquisa-ação, durou quatro anos. Este processo levou, em primeiro lugar, à descrição, pelos professores de todas as escolas, das estratégias metodológicas aplicadas na sala de aula. Em segundo lugar, à análise dessas estratégias a partir de informações importantes derivadas dos princípios educacionais explicados

no Projeto de Educação Institucional. Em terceiro lugar, à implantação de novas estratégias e em quarto lugar, à decisão e explicação de algumas estratégias específicas dos centros da rede. A partir dessa explicação das metodologias coerentes com os princípios educacionais, cada centro se comprometeu em implementar uma inovação de forma sistemática. O processo de análise realizado nos permitiu constatar coincidências metodológicas em todos os centros, assim como uma especificidade clara e ritmos diferentes em cada um deles. Como resultado, se formula a necessidade de reflexão contínua e revisão para uniformizar as metodologias que foram selecionadas como coerentes com os princípios educacionais, e conseguir generalizar e institucionalizar as práticas metodológicas comuns a todos os centros da rede.

Palavras-chave: Estratégias metodológicas. Princípios educacionais. Trabalho em rede.

Abstract

This article draws on an analysis performed by the research group EMIPE on consistency between the Educational and Methodological Principles Practices developed in the classroom, in 19 educational centers, which are networked into a common project. For the analysis and monitoring of the research, a qualitative methodology, whose development of the action-research process lasted four years, was used. This process led, firstly, to the description of the methodological strategies employed in the classroom, by the teachers of all schools involved in the study. Secondly, to the analysis of these strategies from the important information which were derived from the educational principles explained in the Institutional Education Project. Thirdly, to the implementation of new strategies and fourthly, to the decision and clarification on some specific strategies of the network centers. From this explanation of methodologies, which are consistent with the educational principles, each center has committed to bringing an innovation systematically. The process of analysis, which was carried out, allowed us to find all the methodological coincidences in all of the centers, as well as a clear specificity and different movement in each of them. As a result, it is expressed the need for ongoing reflection and revision to standardize the methodologies that have been selected as consistent with the educational principles and achieve widespread and institutionalized the common methodological practices at all the centers of the network.

Keywords: Methodological strategies. Educational principles. Networking.

Resumen

En este artículo se presenta el trabajo realizado por el grupo de investigación EMIPÉ, sobre la coherencia entre Principios Educativos y Prácticas Metodológicas desarrolladas en el aula, en 19 centros educativos, que trabajan en red, con un Proyecto Común. Para el análisis y seguimiento de la investigación se ha utilizado una metodología cualitativa, cuyo desarrollo del proceso de investigación-acción ha durado cuatro años. Este proceso ha conducido, primero, a la descripción, por parte de los profesores de todos los centros, de las estrategias metodológicas llevadas a cabo en las aulas. Segundo, al análisis de estas estrategias desde unas claves derivadas de los principios educativos explicitados en el Proyecto Educativo Institucional. Tercero, a la implantación de nuevas estrategias, y cuarto, a la decisión y explicitación de unas determinadas estrategias como propias de los centros de la Red. A partir de esta explicitación de las metodologías coherentes con los principios educativos, cada centro, se ha comprometido a plantear una innovación de forma sistemática. El proceso de análisis realizado nos ha permitido constatar coincidencias metodológicas en todos los centros, así como una clara especificidad y diferentes ritmos en cada uno de ellos. En los resultados se formula la necesidad de una constante reflexión y revisión para generalizar las metodologías que se han seleccionado como coherentes con los principios educativos, y llegar a generalizar e institucionalizar las prácticas metodológicas comunes a todos los centros de la Red.

Palabras clave: Estrategias metodológicas. Principios educativos. Trabajo en red.

Introducción

Una aspiración de cualquier Centro, que tenga la innovación como una prioridad en su tarea, es lograr una mayor coherencia entre los Principios Pedagógicos que se formulan en su Proyecto Educativo y los distintos elementos que configuran el currículo.

Esta es la aspiración de una Red de 19 centros educativos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional que, ubicados en España, en diferentes Autonomías, tienen planteamientos comunes y trabajan de forma coordinada.

A partir de un proceso de reflexión conjunta, los centros habían formulado previamente unos principios que son su referente común: el

trabajo con la diversidad del alumnado desde un planteamiento de escuela inclusiva, la implicación de toda la comunidad en una escuela democrática y participativa, que promueve experiencias que permitan al alumnado comprometerse con la sociedad cercana, escuela innovadora y abierta a valores emergentes, donde el profesorado es elemento clave de la acción educativa y se considera la formación del profesorado imprescindible para la coherencia y la innovación, con un modelo de organización y gestión basado en los principios de autonomía y participación¹.

Para comprobar si se había pasado de las palabras a los hechos, estos centros decidieron hacer un análisis de sus metodologías de aula.

A partir de esa convicción, desde los equipos directivos de los centros, surgió la siguiente inquietud: Nuestros principios educativos están claramente definidos en la documentación de los centros, y el profesorado se identifica con ellos a nivel de planteamientos, pero, ¿cómo hacer para garantizar que dichos principios se reflejen de forma viva en las aulas?, ¿podemos reconocer esos principios a través de las programaciones y las prácticas cotidianas?, ¿podemos definir algunas prácticas metodológicas coherentes con los principios educativos que caracterizan los centros de la Red?. En definitiva, ¿podríamos definir determinadas Prácticas Docentes como el modo de trabajar en los centros de la Red, en coherencia con los Principios Educativos que les caracterizan?

Con la finalidad de una mayor coherencia entre planteamientos educativos y prácticas a nivel de Centro y de Aula, esta red de Centros solicitó la ayuda de asesores externos que mediaran en el proceso de investigación-acción realizado desde dentro de los centros, y que ayudara al profesorado a analizar el grado de coherencia existente entre sus principios educativos y sus metodologías, definiendo con claridad las metodologías que podían definirles como Red.

¹ Tomado de su Proyecto Educativo Institucional.

Reflexión teórica

Cómo hacer realidad, en la práctica educativa, los principios educativos

Los principios educativos, apuntados más arriba, son fruto de la reflexión realizada por el conjunto del profesorado y se convierten en la referencia oficial de un modo de entender la educación en estos centros.

Sin embargo, es posible que en el paso de las formulaciones teóricas a su desarrollo en el aula, se vuelva a las prácticas ya conocidas y se abandone la búsqueda de nuevos modos. Si no se entra en un proceso continuo de formación y de análisis de los modos concretos de hacer en el aula, se corre el riesgo de que la práctica pueda llegar a estar lejos de aquello que nos hemos propuesto.

Incluir a todos y no sólo trabajar para el “alumno medio”, dar la palabra a todos y no sólo a los “mejores”, salir del reducido espacio del aula y hacer del contexto un lugar de aprendizaje y destino de lo aprendido, tener la innovación como aspiración, y abrir la escuela a valores emergentes, requiere modos de hacer que suponen un cambio de paradigma: Del modelo educativo tradicional centrado en la ciencia y en el profesor como instrumento de transmisión, a un modelo educativo centrado en el aprendizaje y en el alumno, donde el profesor deja su rol de transmisor para convertirse en un mediador.

Por lo que se trata de favorecer que el propio profesorado sea capaz de reflexionar sobre su experiencia docente y, a partir de ahí, se pueda provocar la elaboración y desarrollo de unas prácticas coherentes con lo establecido en el Proyecto Educativo Institucional.

[...] En la teoría de acción de cada persona pueden distinguirse dos componentes: teorías procesadas y teorías al uso. Las primeras son aquellas que justifican o describen la conducta, lo que decimos acerca de lo que hacemos y las segundas son lo que hace la persona o su forma de operativizar sus teorías profesadas...Una persona ajena a esos ambientes, que oiga hablar a los maestros sobre sus teorías al uso u observe su

práctica, puede apreciar con claridad las incoherencias y contradicciones de las mismas, sin que el docente o docentes se percaten de ellas. (DAY, 2005, p. 42).

Si queremos que los docentes lleguen a ser profesores reflexivos sería imprescindible que expliciten sus teorías procesadas (lo que dicen sobre la enseñanza) y sus teorías al uso (el mundo conductual de la clase). Solo sometiendo a un análisis estos dos elementos, continúa Day (2005, p. 42), “serán capaces de aumentar sus conocimientos de la enseñanza, de sus contextos y de sí mismos como docentes”.

Esta construcción del profesorado será más eficaz cuando la discusión se establezca de forma contextualizada en el mismo escenario en donde trabaja.

El profesorado que reflexiona en la acción (SCHÖN, 1992), ubica su práctica ligada al contexto, e identifica tres características principales: La reflexión es al menos en cierta medida consciente, aunque no se desarrolle con palabras. En segundo lugar, tiene una función crítica y en el proceso podemos reestructurar las estrategias de acción, la comprensión de fenómenos o las formas de enmarcar los problemas. Y en tercer lugar, la reflexión da lugar a experimentar sobre la marcha, lo que distingue a la reflexión en acción de otros tipos de reflexión.

Por todo ello, es importante poner a los docentes a dialogar entre sí sobre las estrategias que llevan a cabo en la práctica del aula (AINSCOW; BERESFORD; HARRIS, 2001).

Esto nos llevó a trabajar con los profesores en la identificación de los modos de hacer en el aula, y a analizar la distancia entre lo que decían que hacían con sus alumnos y lo que realmente querían hacer, expresado en los principios educativos. A continuación, se establecieron procesos formativos y se constituyeron equipos de trabajo que les condujeron a dar pasos desde su práctica, a realizar experiencias innovadoras adecuadas a lo formulado en sus principios educativos.

Y con ello favorecíamos el desarrollo de competencias prioritarias en la formación continuada del profesorado: Organizar y animar

situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo (PERRENOUD, 2004)

El centro, lugar para la colaboración

Estamos hablando de la implicación de todo un centro, del centro docente como eje de los procesos de cambio (MURILLO, 2011), de la decisión de los claustros de caminar hacia el cambio, reflexionando, dialogando y decidiendo juntos en torno a los elementos que deben cambiar y en qué dirección deben hacerlo. Estamos hablando de la actitud reflexiva y activa de unos profesionales que trabajando juntos van a innovar (BLANCHARD; MUZÁS, 2007).

Por tanto, se formuló como necesario en este proceso:

- El trabajo en equipo del profesorado en cada centro. Los cambios en educación son eficaces sí, y sólo sí, son asumidos por los docentes de forma individual y como colectivo en una escuela. (MURILLO, 2003);
- Modos de encuentro intercentros, priorizando el intercambio de buenas prácticas. El problema está en considerar estas estrategias como tecnologías que pueden ser transferidas a otras escuelas, para trabajar del mismo modo y con los mismos resultados. (ELLIOT, 1996);

Podemos decir que cambiar la práctica educativa significa cambiarse a sí mismo, como profesional, cambiar el contexto educativo y hacerlo conjuntamente con los demás mediante el diálogo y la colaboración (IMBERNÓN; MARTÍNEZ BONAFÉ, 2008)

Como formulan otros autores:

Conseguir los objetivos de calidad de enseñanza y aprendizaje en los centros depende de muchos factores internos y externos al sistema educativo, pero una buena contribución al efecto son los esfuerzos orientados a hacer de las escuelas entornos de Desarrollo Profesional Eficiente, comunidades de práctica en

las que el profesor encuentre apoyo continuo. (RODRÍGUEZ MARCOS; ESTEBAN; ARANDA; BLANCHARD, 2011, p. 359).

¿En qué elementos de la organización es necesario incidir para que se puedan ir dando cambios?:

Si hubiera que destacar dos características, muy conectadas entre sí, absolutamente nucleares para el inicio, desarrollo y consolidación de todos los procesos de mejora estos serían: la actuación comprometida y coordinada del equipo de profesores y la existencia de una meta común, compartida y asumida por todos. Probablemente, ambas cosas se construyen dialécticamente. Son dos factores de lo que se llama la cultura del centro, algo que forma parte de los procesos que hemos adoptado y que es pieza clave de la mejora. Ejemplo de esto sería la experiencia realizada previamente en un proceso de 10 años que refleja el camino recorrido con el profesorado y el esfuerzo realizado para que el propio equipo tomara, desde el principio, las riendas de una innovación continuada (MUZÁS, BLANCHARD; SANDÍN, 2004)

En el caso de esta investigación, sabíamos que la meta común era lograr la coherencia entre principios educativos y metodología, y también sabíamos que al querer hacerla verdad, esa meta iba a desarrollarse, se iba a profundizar, se iba a enriquecer e iba a enriquecer a todos los profesionales implicados.

Nos ayudaba, en esta tarea, recordar las condiciones para la mejora educativa:

- La escuela es el centro del cambio. Ello implica una doble perspectiva; por una parte que las reformas externas deben ajustarse a las escuelas individuales, pero también que los cambios deben superar la visión exclusiva del aula como protagonista del cambio.
- Hay un planteamiento sistemático para el cambio. La mejora de la escuela es un proceso que dura varios años y que debe ser cuidadosamente planificado y organizado.

- El cambio ha de basarse en las “condiciones internas” de la escuela. Por tales se considera no sólo las actividades de enseñanza y aprendizaje, sino también la cultura escolar, la distribución y uso de recursos, la distribución de responsabilidades, etc.
- Las metas se consiguen de manera más eficaz. Esas metas son particulares para cada centro docente y reflejan el futuro deseable para el mismo.
- Se necesita una perspectiva multinivel. Aunque la escuela es centro del cambio, es importante el contexto en el que se desarrolla. Las estrategias de desarrollo están integradas. Eso implica relaciones entre enfoques de “arriba-abajo” y de “abajo-arriba”.
- Existe una tendencia hacia la institucionalización. El cambio solo será realmente satisfactorio cuando haya formado parte del comportamiento natural de los profesores en el centro, de la cultura de centro (MURILLO, 2003)

El papel del asesor/a-mediador/a

Concebimos el asesor como esa figura externa y a la vez plenamente comprometida con la vida del centro, que escucha a los verdaderos protagonistas, que busca entender sus planteamientos, su forma de trabajo y que actúa como incentivador y mediador para los procesos de cambio.

“El asesoramiento ha de ejercerse de manera escrupulosamente respetuosa con la demanda y las posibilidades del centro” (DOMINGO SEGOVIA, 2001, p. 8)

Entendemos el papel del asesor/a como aquel que:

1. promueve condiciones organizativas tales como el trabajo en equipo, planes de mejora, autoevaluación institucional, etc., que permitan desarrollar el planteamiento de reflexión e innovación.
2. permite la crítica del conocimiento, su reconstrucción e interpretación por parte de los miembros y de la organización,

por lo que sus pautas son flexibles y adaptables a las situaciones de cada contexto.

3. ejerce un papel de facilitador, que piensa y analiza con los protagonistas del proceso.
4. actúa como agente que impulsa y favorece el cambio, porque es capaz de identificar los micro cambios y los pasos que se van produciendo, siempre en diálogo con el profesorado.

El propio proceso de asesoramiento/formación es concebido como un proceso de aprendizaje colectivo. El asesor ayuda, no solo en la búsqueda de alternativas para la resolución de problemas, sino que dota al Centro de un instrumento de reflexión, acción e innovación a través del desarrollo del propio proceso.

Se trata, como diría Senge, de un esfuerzo sostenido, nunca de algo puntual, lo que implica una organización y una coordinación entre los agentes de apoyo interno y externo (DOMINGO SEGOVIA, 2000).

En todo este entramado, la tarea de los asesores se centra fundamentalmente en:

- Clarificación del problema y concreción de las necesidades. Cuestionamiento sobre la práctica y sobre los planteamientos de fondo y su seguimiento.
- Ofertar instrumentos concretos que ayuden a realizar el proceso. Contextualizar las necesidades y concretar las experiencias educativas que se decide llevar a cabo.
- Ser referencia constante a lo largo del proceso, con la programación de momentos concretos de encuentro y trabajo con equipos directivos y equipos dinamizadores del trabajo de innovación.

Cuando la organización ha alcanzado la autonomía, el papel del asesor sigue siendo fundamental como la figura que mantiene la capacidad de aprendizaje como elemento permanente, que estimula el diálogo y la cooperación de los integrantes, que plantea incentivos de acción a medio y largo plazo, que evita la autocomplacencia del Centro, que cuestiona las

teorías en uso y favorece el aprendizaje de nuevas, que hace de “abogado del diablo” de manera que se hagan posible las tareas de auto revisión, reconstrucción e institucionalización de las mejoras. Es una forma de estar, de apoyar, de acompañar al Centro desde sus propias necesidades, iniciativas, ideas y alternativas que plantea.

Planteamiento de la investigación-acción

La investigación surgió de los propios centros, de su necesidad de coherencia entre principios y prácticas y se planteó, desde el primer momento, como un espacio para que el profesorado reflexionara de manera personal y en equipo.

El asesoramiento que se les presto favoreció la organización de un proceso sistemático que condujo a la reflexión de las propias prácticas, a la introducción de nuevas claves, a la elaboración de estrategias y herramientas nuevas de trabajo y a su implementación en el aula.

A través del trabajo en equipo, dentro de cada centro, se trataba de provocar:

- una reflexión común ante las necesidades educativas surgidas, una búsqueda conjunta y, por lo tanto, unos significados compartidos construidos entre todos, con las ideas de todos, desde una cultura de colaboración.
- la organización de grupos de trabajo de profesores con el consiguiente proceso de comunicación entre iguales.
- una mirada hacia la problemática común y un deseo de realizar juntos un camino, donde la suma de las energías generara una sinergia, que permitiera avanzar hacia una mejora con consecuencias más allá de las previstas inicialmente.

El contexto

La Red con la que se desarrolló la investigación estaba constituida por diecinueve centros repartidos en diez Autonomías (Andalucía,

Aragón, Baleares, Cantabria, Castilla-León, Castilla – La Mancha, Cataluña, Madrid, País Vasco, Valencia).

Por las características de los núcleos de población en los que están ubicados, podemos clasificarlos de la siguiente manera: 4 centros están ubicados en ciudades grandes (más de 700.000 habitantes), 8 centros están ubicados en ciudades medianas (más de 300.000 habitantes), 7 centros están ubicados en ciudades pequeñas (menos de 300.000 habitantes).

Todos ellos atienden a una población heterogénea, dando cobertura a entornos sociales muy diversos.

En relación a su Oferta Educativa, todos los Centros tienen Segundo Ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, todos ellos concertados. Además, 3 de ellos tienen Primer Ciclo de Educación Infantil, 8 de ellos tienen Bachillerato y 2 de ellos tienen Formación Profesional (Ciclos Medios y Superiores).

Respecto al profesorado podemos agrupar los centros según el número de profesores/as, de la siguiente manera: 5 centros tienen más de 70 profesores/as, 7 centros tienen más de 50 profesores/as, 7 centros tienen más de 30 profesores/as

Con un total de unos 13.000 alumnos y alumnas, podemos agrupar los centros por el número de alumnos/as, de la siguiente manera: 5 centros tienen más de 1.000 alumnos/as, 7 centros tienen más de 600 alumnos/as, 5 centros tienen más de 300 alumnos/as, 2 centros tienen menos de 300 alumnos/as.

En todos los centros de la Red se desarrollan, de forma habitual, programas de formación, proyectos de innovación, se potencia el trabajo en equipo del profesorado y la participación de la comunidad educativa en la marcha habitual de los centros.

En la investigación participó de forma directa un 80% del profesorado de los Centros.

Problema y objetivos

Se partió del problema formulado por los propios Centros, sobre su necesidad de identificar si existía coherencia entre los principios educativos y las prácticas que se llevaban a cabo en el centro y en el aula, para llegar a definir la metodología propia de la Red.

El objetivo general de la investigación se formuló de la siguiente manera: Identificar, con todo el profesorado, la metodología propia de los centros de la Red y en coherencia con los principios pedagógicos definidos en sus documentos de Identidad. Y formular las estrategias metodológicas que caracterizan la práctica de los centros.

Y se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Identificar el tipo de metodología utilizada por los centros de la red, así como las características y modo de llevarla a la práctica.
- Analizar el contenido y desarrollo de las estrategias utilizadas identificando fortalezas, debilidades y ofrecer pistas para su mejora en coherencia con los planteamientos teóricos.
- Proporcionar al profesorado a lo largo del proceso de investigación-acción estrategias y recursos que les conduzcan a una reflexión continuada de su práctica
- Elaborar en cada centro un mapa de situación de la metodología empleada.
- Formular aquellas estrategias metodológicas que definen “el modo de hacer en el centro y en el aula” de los Centros de la red.
- Plantear posteriormente un plan de formación e innovación en cada centro, a partir de las necesidades detectadas.

Metodología empleada

La propia motivación de los centros y su implicación determinó la metodología a seguir. El profesorado tenía que ser sujeto activo, como lo había sido hasta entonces, en la definición de los principios educativos, y los investigadores-asesores debían situarse como mediadores.

Se utilizó una metodología cualitativa, dialógica, que favorecía el intercambio y el trabajo en equipo del profesorado: la Investigación-Acción por su capacidad para que los propios participantes se involucraran y fueran los protagonistas del proceso de cambio en el propio Centro (ELLIOT, 1990; PÉREZ SERRANO, 1990a; IMBERNÓN; ALONSO, 2002; LATORRE, 2003; GARCÍA LLAMAS, 2008; RIO SARDONIL, 2008).

La Investigación-Acción, como señala Pérez (1990a), se puede entender como una continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en espiral, en el que por medio de la interacción, todos los implicados en ella descubren, redescubren, aprenden y enseñan. Y “porque hay un objetivo explícito de cambio, es necesaria una adecuada planificación en la que se define el proceso a seguir, las personas implicadas, las fases, el tiempo necesario y las dinámicas apropiadas para conseguirlo” (MURILLO; MUÑOZ REPISO, 2002, p. 18).

Además, si este trabajo debía llevar a formular coherencia y cambios significativos en los Centros, necesitaba del compromiso de sus profesores porque, como apunta Darling-Hammond (2001), el factor determinante de cualquier reforma educativa es lo que los profesores saben, creen, son capaces de hacer y están dispuestos a hacer con ella.

Y solamente cuando el profesorado descubre su capacidad para controlar su propia acción, puede sentir “[...] un fuerte compromiso ético con la enseñanza y con la transformación hacia un mundo más justo y solidario” (RODRIGUEZ *et al.* 2011, p. 375) lo que le convierte en investigador y provocador de la transformación de la sociedad.

Por tanto, era fundamental el trabajo en equipo con los profesores y profesoras mediante la colaboración, la ausencia de “jerarquías” y el énfasis, en suma, por la evaluación formativa interna (ANTÚNEZ, 1996).

En concreto en estos 19 centros se hizo especialmente significativo el trabajo en equipo de:

- El equipo directivo de cada centro, que se encargó de realizar el análisis primero de las necesidades.
- El profesorado que se implicó en distintos equipos: Comisión de Coordinación Pedagógica, Departamentos, Equipos de Tutores.
- Equipo dinamizador de la innovación, compuesto por: equipo directivo, coordinadores de los equipos/departamentos, para una rápida y fluida comunicación y desarrollo del proceso dentro del centro y con los demás centros de la red. Dentro de ellos destaca el enlace o mediador entre el centro y las asesoras.

Las Técnicas e Instrumentos utilizados para la recogida y análisis de datos fueron:

- 1) **Herramienta para la recogida de datos y análisis de los planteamientos educativos de los Centros.** Para identificar los principios educativos y los compromisos establecidos en cada centro.
- 2) **Guía para la organización de la investigación-acción dentro de los Centros** con pautas flexibles y abiertas
- 3) **Herramienta para la recogida de datos sobre el modo de trabajo del profesorado en el aula: relato comunicativo**, que recogió el modo de proceder del profesor en el aula para la puesta en común con los profesores del mismo ciclo.
- 4) **Pauta para la toma de decisiones sobre acuerdos de cada Centro en torno a las metodologías.** Centrada en el análisis del trabajo realizado por los profesores y dialogado y contrastado en el grupo.

En cuanto al análisis de datos, este se realizó a través de la técnica del análisis de contenido de documentos²; la triangulación de investigadores y equipos dinamizadores de los centros.

² En el anexo 1 aparecen las categorías utilizadas para poder realizar dicho análisis.

Para poder llevar a cabo el análisis se formularon una serie de categorías. Algunas se establecieron de antemano, a partir de los principios educativos, y otras se fueron añadiendo en el mismo proceso de análisis. Para su elaboración se tuvo en cuenta las cualidades de exclusión mutua, homogeneidad, pertinencia, objetividad, fidelidad y productividad (BARDÍN, 1986). Se utilizó la frase como unidad de análisis.

Con el análisis efectuado a través de las categorías se elaboraron:

- **Informe Global del Centro**, en el que se integran: Los datos enviados por los centros, clasificados por niveles, ciclos, etapas; El análisis realizado de acuerdo a los principios educativos y Clarificaciones teórico prácticas en torno a las estrategias.
- **Informes específicos de cada Centro**. Se realizó un análisis de las estrategias que los profesores habían descrito, teniendo en cuenta las categorías que se habían establecido anteriormente.

Ambos informes (global y específico) fueron elaborados por el equipo investigador-mediador conjuntamente con el equipo dinamizador de cada Centro.

Una vez que los centros tuvieron el informe global y el informe específico, cada uno de ellos pudo llegar a identificar las estrategias metodológicas que tenían ya desarrolladas, las que necesitaban una generalización e institucionalización, y formularon las necesidades formativas de etapa y/o de centro, para poder ir incorporando aquellas estrategias que no estaban desarrolladas.

A partir de estos estudios se realizó la propuesta de Documento Marco Metodológico para todos los Centros: Coherencia entre principios educativos y prácticas desarrolladas en la Red de Centros del Secretariado.

Proceso realizado

El trabajo de investigación se llevó a cabo en los plazos previstos en 4 fases:

1ª Fase: Formulación de la investigación, organización del proceso a seguir y análisis de las prácticas de aula

¿QUÉ SE HACE?	¿CÓMO SE HACE? INSTRUMENTO	¿QUIÉN LO LLEVA A CABO?
1.- Formulación de la investigación	Diseño de la investigación	Grupo de investigación formado por 4 mediadores, Comité ejecutivo de la Red y Equipo dinamizador de cada Centro
2.- Organización de la investigación y de los centros	Guía de la investigación	Grupo de investigación formado por 4 mediadores, Comité ejecutivo de la Red y Equipo dinamizador de cada Centro
3.- Recogida de las prácticas de aula del profesorado	Instrumento de recogida de la práctica del aula	Coordinadores de ciclo y directores de los centros. Profesorado
4.- Análisis cualitativo de las prácticas del profesorado.	Análisis con categorías formuladas Informe global Informe específico	Grupo de investigación y Equipo dinamizador de cada Centro

2º Fase: Análisis y reflexión en los Centros: Acuerdos de Centro, de Etapa y/o de Ciclo.

(continua)

¿QUÉ SE HACE?	¿CÓMO SE HACE? INSTRUMENTO	¿QUIÉN LO LLEVA A CABO?
1.- Presentación de los informes a los equipos directivos de los centros y preparación del trabajo posterior	Exposición en gran grupo. Trabajo en grupos de centro. Elaboración de una pauta para trabajar en los centros	Grupo de investigadores-mediadores y Equipo dinamizador de cada Centro
2.- Reflexión sobre el contenido de los informes	Pauta para una reflexión común. Dinámica de trabajo del profesorado por ciclo y por etapas	Equipo dinamizador de cada Centro Equipos de profesores de cada centro

(concluso)

3.- Toma de decisiones en cada centro sobre metodologías practicadas de forma generalizada	Pauta para la toma de decisiones Dinámica de trabajo del profesorado, por etapas y/o ciclos, en cada Centro	Equipo dinamizador de cada Centro. Coordinadores de ciclos y etapas
--	--	--

3ª Fase: Identificación de Estrategias Metodológicas que definen el “modo de hacer coherente” de los Centros.

¿QUÉ SE HACE?	¿CÓMO SE HACE? INSTRUMENTO	QUIÉN LO LLEVA A CABO
1.- Identificar estrategias comunes a los centros y coherentes con los principios educativos. Las que están implantadas y las que tienen escasa implantación	Análisis de la comunicación realizada por cada centro a partir de su propio análisis.	Grupo de investigación y Equipo dinamizador de cada Centro.
2.- Definir las estrategias metodológicas coherentes con los principios educativos de la Red	Reunión de trabajo Plataforma on line	Comité ejecutivo de la Red, Grupo de investigación, Equipos dinamizadores de los centros
3.- Socialización de buenas prácticas	Presencial: reunión con los directivos de los centros. A través de la plataforma on line	Comité ejecutivo de la Red, Grupo de investigación, Directivos y coordinadores de los centros. Todo el profesorado

4ª Fase: Institucionalización en los Centros de las Metodologías definidas como el “modo de hacer coherente”.

(continúa)

¿QUÉ SE HACE?	¿CÓMO SE HACE? INSTRUMENTO	¿QUIÉN LO LLEVA A CABO?
1.- Realización de procesos formativos	Según planteamientos y decisiones tomadas. Desarrollo de acciones formativas	Organización: Directivos de los centros con apoyo del equipo de investigación

(concluso)

2.- Creación de un espacio on line para compartir buenas prácticas y para el apoyo intercentros	A través de la plataforma Moodle	Comité ejecutivo de la Red.
3.- Seguimiento de la coherencia principios – metodología	Creación de un “equipo de innovación” a nivel de Red, formado por profesorado de diferentes centros	Profesorado de los centros

Resultados

Del análisis efectuado, se extrajeron los siguientes resultados:

En cuanto a los planteamientos educativos de inclusión y de atención a todo el alumnado:

En los proyectos de los centros se reconoce que la escuela inclusiva, las comunidades que aprenden, el enfoque socioeducativo, las escuelas democráticas y participativas, están en la base de los planteamientos educativos de estos 19 centros, y son una referencia en el quehacer diario.

En el 100% de los centros, cada alumno es “bienvenido” y la atención a la diversidad es algo muy arraigado.

Se puede decir que planteamientos inclusivos y actitudes positivas del profesorado hacia la pluralidad, son una realidad que hay que seguir analizando y controlando pues la inclusión es una “materia” sensible que depende de actitudes y de comportamientos de toda la comunidad educativa.

Los siguientes pasos a dar tienen que ver, sobre todo, con la necesidad de una programación única en la que se contemple a todo el alumnado, y la puesta en práctica de estrategias metodológicas que favorezcan el trabajo plural en el aula.

En cuanto a prácticas o estrategias que desarrollen valores de solidaridad y compromiso con el contexto cercano, aparecen en las

programaciones del 100% de los centros, cada año, una serie de acciones a desarrollar con el alumnado y/o con toda la comunidad educativa. Forma parte de una programación transversal, concretada en cada etapa con acciones diversas.

Se percibe un proceso positivo de los centros en lo relativo a la apertura y coordinación con las instituciones y agentes educativos presentes en el contexto. En este aspecto hay diferencias significativas en cada centro y, en conjunto, es necesario intensificar y potenciar los siguientes pasos a dar.

La implicación de las familias está más generalizada (70%) en Educación Infantil y en los primeros ciclos de Educación Primaria. Se ve clara la necesidad de que esta implicación se generalice en todos los centros y se refuerce en los cursos superiores de Educación Primaria y en la etapa de Educación Secundaria.

En cuanto a la participación del alumnado y de las familias en la gestión del centro, se lleva a cabo a través de los órganos establecidos.

Los alumnos se implican de diferentes maneras (Consejo Escolar, delegados de curso, delegados de acción social, Asociaciones de alumnos, etc.).

En cuanto a las familias, hay una participación activa a través del Consejo Escolar, delegados de curso y de las Asociaciones de Madres y Padres. Las asociaciones de madres y padres de los centros de la Red forman una Federación y desarrollan una actividad significativa.

Se siente la necesidad en los centros, de seguir potenciando estas fórmulas que favorezcan la participación de alumnado y familias.

En cuanto a las metodologías se han definido estrategias³ coherentes con los principios educativos establecidos y están presentes, prácticamente, en todos los Centros.

A partir de que se formula con mucha fuerza la necesidad del trabajo en red con los demás centros, se generan plataformas virtuales y modos de encuentro online.

³ Estas estrategias son las siguientes: Trabajo cooperativo en sus diferentes modalidades; Agrupamientos flexibles; Estrategias globalizadoras; Estrategias individualizadoras.

Así mismo, en los diferentes encuentros presenciales, organizados por áreas, se destina un tiempo a compartir las buenas prácticas de cada centro.

El proceso llevado a cabo ha hecho posible la definición de la metodología de la red de centros y las estrategias propias del Centro coherentes con los principios de la Red.

A partir de los resultados obtenidos, se elabora el documento marco con las líneas metodológicas y las estrategias más significativas que pasan a ser identitarias de los centros de la Red.

Conclusiones

En cuanto a las conclusiones que afectan al proceso: El hecho de que los Centros hayan querido participar en un proceso de análisis de la práctica, supone una postura clara de apertura a la mejora y a la innovación.

Destacamos que ha habido, por parte de los Centros, una implicación y un esfuerzo importante en la descripción y análisis de las estrategias.

El profesorado se ha hecho con una estrategia, la propia de la investigación-acción y con un modo de hacer en equipo que ha cualificado lo que venían haciendo. Sin embargo, se ha visto la necesidad de una acción cada vez más organizada y sistemática.

La constitución de equipos dinamizadores en cada centro ha ayudado al profesorado a ver la necesidad de un equipo de innovación que garantice una actitud de mejora permanente.

El trabajo común y el diálogo establecido para ello ha llevado a la formulación de la necesidad de mayor interacción e intercambio entre los centros de la red, y a poner los medios para ello: establecimiento de plataforma moodle, creación de equipos dinamizadores, etc.

Lo que en principio podría parecer difícil e incluso imposible, el que 19 centros se pongan a pensar conjuntamente siendo el profesorado

el protagonista, en esta ocasión ha sido posible gracias a la motivación del propio profesorado de los centros, a la existencia de un equipo que lo ha formulado y ha diseñado un proceso que lo ha hecho viable, y a la creación de equipos de trabajo que han guiado el trabajo y que han quedado establecidos en los centros.

La experiencia vivida nos confirma en que cuando una acción de esta envergadura está pensada por un equipo que se mantiene en el tiempo, que busca cómo trabajar en equipo con otros, piensa un proceso y lo organiza en el tiempo, esto consigue motivarlo y liderarlo.

Esto no excluye la asistencia a cursos por intereses del profesorado, etc. pero prioriza una formación realizada por el equipo completo de cada centro, y donde la persona que acompaña y lidera esa formación ayuda a pensar desde la propia necesidad del profesorado.

En cuanto a las conclusiones que responden a las preguntas y objetivos iniciales de la investigación acción: En los respectivos informes, se identificaron las distintas estrategias y se señalaron aquellas que eran comunes a los centros de la Red, explicitadas más arriba.

El análisis efectuado no solamente encontró coherencias e incoherencias con los principios establecidos en la Red, sino que se encontraron prácticas que no tenían que ver con lo que pretendían los centros. Esto ayudó a que el profesorado tomara conciencia de la necesidad de formarse en determinadas estrategias para que estas respondieran a lo que realmente quería ser. El aprendizaje cooperativo, la implicación y no solo colaboración, de la comunidad educativa, la necesidad de observadores internos dentro de cada centro que favoreciera la reflexión sobre los modos de hacer reales para que fueran cada vez más inclusivos, la repercusión del trabajo en el contexto y las diferencias de comprensión entre el profesorado de distintos centros, llevó a ayudarse mutuamente ofreciendo experiencias que suponían una incidencia de mejora.

Se formulan una serie de estrategias metodológicas que se reconocen como coherentes con los principios educativos y por ello

propias del modo de hacer de los centros de la Red. Se formulan organizadas de la siguiente manera:

1. Trabajo cooperativo en sus diferentes modalidades: Tutorización entre iguales, Grupos de ayuda mutua, Trabajo por parejas, Grupos interactivos, La asamblea, La puesta en común, Equipo de mediación, Construcción colectiva, etc.
2. Flexibilización de grupos, espacios, tiempos, etc.: Agrupamientos flexibles, Aulas abiertas, alas polivalentes, etc.
3. Trabajo globalizado: Aprendizaje por Proyectos, Trabajo por Rincones, Unidad de acogida y evaluación inicial, etc.
4. Trabajo individualizado tutorizado: Planes de trabajo, Autoevaluación, etc.
5. Implicación de la Comunidad Educativa: Talleres llevados por madres y padres o por alumnos de cursos superiores, Cuenta cuentos, El protagonista de la semana, Aula abierta, etc.
6. Compromiso con el entorno: Jornadas de la solidaridad, Aula 21, Aprendizaje servicio, etc.
7. Las tecnologías emergentes en el aula: el Blog educativo, la plataforma Moodle, etc.

Si bien estas estrategias no agotan todas las que se podrían detallar, sí resultan significativas para que el trabajo que el profesorado desarrolla en las aulas sea motivador, comprometido con la transformación de la realidad, favorezca un aprendizaje contextualizado y un desarrollo de competencias para la vida y, en definitiva, garantice la atención a todos y cada uno de los alumnos, de acuerdo a su proceso de crecimiento y de aprendizaje.

Referencias

AINSCOW, Mel; BERESFORD, Jones; HARRIS, Alma. **Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula**. Madrid: Narcea, 2001.

ANTÚNEZ, Serafín. Los centros educativos como contexto de la intervención psicopedagógica. En MONEREO, Carlos; SOLÉ, Isabel (Coord.). **El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista**. Madrid: Alianza, 1996. p. 59-75.

BARDIN, Laurence. **Análisis de contenido**. Madrid: Akal, 1986.

BLANCHARD, Mercedes; MUZÁS, María Dolores. **Propuestas metodológicas para profesores reflexivos**. 2. ed. Madrid: Narcea, 2007.

DARLING-HAMMOND, Linda. **El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos**. Barcelona: Ariel, 2001.

DAY, Christopher. **Formar docentes**. Madrid: Narcea Ediciones S.A, 2005.

DOMINGO SEGOVIA, Jesús. “¿Qué asesoramiento para una organización que aprende?”. In: III CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS. ICE Deusto, 2000.

DOMINGO SEGOVIA, Jesús. Asesoramiento y encuentro profesional en el aula. **Currículo y formación del profesorado**, Granada: Universidad de Granada, v. 5, n. 1, p. 1-24, 2001.

ELLIOT, John. **Investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1990.

ELLIOT, John. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. 2. ed. Madrid: Morata, 1996.

GARCÍA LLAMAS, José Luis. Aulas inclusivas. **Bordón**, Valença: Universidad de Valença, v. 60, n. 4, p. 89-105, 2008.

IMBERNON, Francisco; ALONSO, María José. **La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa**. Barcelona: Graó, 2002.

IMBERNON, Francisco; MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. Innovar en la teoría y en la práctica. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 385, p. 62-65, 2008.
LATORRE, Antonio. **La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa**. Barcelona: Graó, 2003.

MURILLO, Francisco Javier; MUÑOZ REPISO, Mercedes. (Coord.). **La mejora de la escuela: un cambio de mirada.** Barcelona: Octaedro, 2002.

MURILLO, Francisco Javier. El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. **Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid: Universidad Rey Juan Carlos, v. 1, n. 2, 2003.

MURILLO, Francisco Javier. Hacer de la educación un ámbito basado en evidencias científicas. **Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid: Universidad Rey Juan Carlos, v. 9, n. 3, 2011.

MUZÁS, María Dolores; BLANCHARD, M.; SANDÍN, T. **Adaptación del currículo al contexto y al aula.** Madrid: Narcea, 2004.

PÉREZ SERRANO, Gloria. **Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo.** Madrid: Dykinson, 1990a.

PÉREZ SERRANO, Gloria. **Investigación Cualitativa: retos e interrogantes - métodos.** Madrid: La Muralla, 1990b.

PERRENOUD, Philippe. **Diez nuevas competencias para enseñar.** Barcelona: Graó, 2004.

RÍO SARDONIL, José Luis del. **Métodos de investigación en educación.** Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2008.

RODRÍGUEZ MARCOS, Ana; ESTEBAN, Rosa María; ARANDA, Rosalía; BLANCHARD, Mercedes. Coaching reflexivo entre iguales en el prácticum de la formación de maestros. **Educación**, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, v. n.355, p. 355-379, 2011.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.** Barcelona: Paidós-MEC, 1992.

Profa. Dra. Mercedes Blanchard Giménez
Máster en Tecnologías aplicadas a la Educación
Doctora en pedagogía
Universidad Autónoma de Madrid
Facultad de Formación de Profesorado
Miembro del grupo de Investigación “Equipo de Mejora Interdisciplinar de
Prácticas Educativas” (EMIPE)
E-mail: mercedes.blanchard@uam.es

Profa. Ms. María Dolores Muzás Rubio
Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos
Universidad Autónoma de Madrid.
Facultad de Formación de Profesorado
Profesora Honoraria de la Universidad Autónoma de Madrid.
Desarrolla su labor investigadora en el campo de la Formación Continua del
Profesorado
E-mail: doloresmuzas@gmail.com

Recibido em: 10 fev. 2014
Aprovado em: 04 abr. 2014

ANEXO

Para el análisis de los auto informes se generó un instrumento que fue validado entre pares, con los siguientes indicadores:

Una escuela inclusiva:

- El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.
- No se establecen programas diferenciados por capacidades y niveles de conocimientos para llevar a cabo con los alumnos del Centro.
- El profesorado de aula conoce las necesidades educativas de cada uno de sus alumnos, incluidos los alumnos de necesidades educativas especiales.
- Se tiene expectativas altas sobre todo el alumnado o sobre unos si y sobre otros no.
- Se realiza una evaluación inicial cualitativa al comienzo de cada curso y se ajusta a ella la programación.
- Se acoge al alumnado nuevo y se le invita a involucrarse y comprometerse con el Centro.
- El profesorado del aula trabaja dentro del aula y coordina su acción con el profesorado de apoyo.
- El profesor organiza al alumnado en grupos heterogéneos para facilitar el aprendizaje entre todos.
- El/la Profesor/a realiza una programación Didáctica o Proyecto único con diversidad de actividades, de modo que todos puedan realizar su proceso de aprendizaje.
- El/la profesor/a considera que todos son sus alumnos y no considera que alguno de ellos estaría mejor en otra aula.
- Los alumnos realizan tareas individuales y en colaboración con otros.
- El alumno es constructor activo de su aprendizaje.
- El profesor/a se sitúa como mediador.

Una escuela democrática y participativa:

- Existen comisiones formadas por padres/madres, profesorado y alumnado para el desarrollo de actividades educativas.
- Los padres/madres junto con el profesorado, se responsabilizan de la organización y desarrollo de las actividades que se programan conjuntamente a nivel de Centro.
- La participación del alumnado en el centro y en el aula tiene generadas estructuras que lo favorecen y es algo habitual. Se reparten responsabilidades entre todos los alumnos.
- Las familia, profesorado y alumnado participan en el centro a través de los órganos correspondientes.
- Hay un espacio en la programación para que el alumno/a exprese sus iniciativas y descubrimientos.
- Las actividades están planteadas de modo que se va construyendo con los aprendizajes de todos.
- Los alumnos tienen representantes dentro del aula y estos tienen espacios organizados de forma sistemática para aportar y participar.

Una escuela comprometida con la sociedad cercana

- Se da la coordinación con agentes sociales externos y con organismos e instituciones del Contexto.
- El Centro se coordina o establece diálogos con las instituciones sociales cercanas.
- Se participa en la vida social de la realidad cercana.
- Se realizan actividades de compromiso social cercano.
- Las Unidades Didácticas comienzan con el contacto con la realidad cercana y terminan con un compromiso con la misma.
- El Centro se coordina o establece diálogos con las instituciones sociales cercanas.
- Se participa en la vida social de la realidad cercana.

- Se realizan actividades de compromiso social cercano.
- Una escuela innovadora y abierta a los valores emergentes
- Se fomenta la colaboración entre el profesorado para la realización de Unidades y/o Proyectos interdisciplinares.
- Se fomenta el aprendizaje inter niveles (mayores con pequeños y viceversa).
- Hay una sensibilidad que se traduce en acciones concretas para el cuidado del Medio Ambiente.
- El centro participa en proyectos de cuidado del Medio Ambiente.
- Las normas de convivencia están vinculadas a compromisos comunitarios.
- Se realizan actividades que favorecen la convivencia constructiva y la valoración positiva de todos.
- Tienen una clara política intercultural y fomenta la expresión de diferentes valores, costumbres, etc.
- Hay una política de desarrollo de las TIC.
- Las unidades didácticas favorecen y fomentan una mirada crítica a la sociedad.
- Los aprendizajes a través de las TIC están incorporados de manera normalizada en las Unidades Didácticas.
- Se favorece que el alumna do subraye los aspectos comunes y la valoración positiva de las diferencias.

Una escuela en la que el profesorado es el elemento clave de la acción educativa

- Se acoge al profesorado nuevo dándole la información que necesita para que se sienta responsable y comprometido con el centro, según el Plan establecido para los Centros de la red.
- Colaboran los profesores entre si y hay buen clima de trabajo en equipo.
- El profesorado mantiene una relación cercana y constante con cada alumno y sus familias.

- El profesorado se implica en las decisiones del Centro.
- El profesorado en su relación con los alumnos:
 - posibilita y acoge la participación,
 - establece un clima relacional positivo basado en confianza y aceptación mutua,
 - introduce modificaciones de la programación de acuerdo al proceso de los alumnos,
 - introduce nuevas unidades didácticas o actividades de acuerdo a necesidades,
 - favorece la comunicación de experiencias,
 - favorece la evaluación de su enseñanza.