



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**MÁSTER EN INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS
SOCIALES. EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN
AUDIOVISUAL, ECONOMÍA Y EMPRESA**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

*Hacia una educación integral: Metodología
Manrubia. Análisis de la perspectiva docente*

Autora: Lucía Valle Gómez

Tutor académico: Miguel Vicente Mariño

Cotutora académica: Eva Álvarez Ramos

2018/2019



(...)

¡La jaulica vacía

y la bandá de pajaricos sueltos!

Vicente Medina

In memoriam MariCarmen Manrubia (1940-2019)

RESUMEN

En esta investigación se realiza un análisis desde la perspectiva y relato docente para la construcción de una matriz DAFO y parte de la historia de vida en relación al conocimiento y formación de la Metodología Manrubia. La utilización de la entrevista nos permite conocer de forma holística y contextualizada la experiencia de nueve docentes para, de este modo, dar respuesta al objetivo general de la investigación: conocer y determinar aquellos aspectos que permiten y a la misma vez se encuentran limitando un mayor conocimiento e implementación de la Metodología. Aunque los resultados en relación a las fortalezas y oportunidades se corroboran en el análisis teórico realizado, se encuentran factores tanto internos como externos que afectan al desarrollo de este método, principalmente a nivel burocrático, de formación específica y carga laboral. Así pues, se concluye la necesidad de un cambio en el paradigma educativo, que contribuya a la implementación de metodologías activas, de carácter globalizador por el tratamiento de los contenidos e integradoras por atender a la forma en la que dichos conocimientos son adquiridos por parte del alumnado, como lo es el sistema de trabajo analizado que nace y se estructura desde la poesía.

Palabras clave: educación; poesía; Metodología Manrubia; matriz DAFO.

ABSTRACT

In this investigation it is made an analysis from the teacher's perspective and narrative for the construction of a SWOT matrix and part of the history life in relation to the knowledge and learning of the Manrubia Methodology. The use of the interview allows us to know in a holistic and contextualized way the experience of nine teachers in order to respond to the general objective of the research: to know and determine those aspects that allow and at the same time are limiting a greater knowledge and implementation of the Methodology. Although the results in relation to strengths and opportunities are corroborated in the theoretical analysis carried out, there are both internal and external factors that affect the development of this work system, mainly at a bureaucratic level, of specific training and workload. This concludes the need for a change in the educational paradigm that contributes to the implementation of active methodologies, globalizing in the treatment of content and integrating in the way in which such knowledge is acquired by students, such as this working system that is born and structured from poetry.

Keywords: education; poetry; Manrubia Methodology; SWOT matrix.

ÍNDICE DE CONTENIDO

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO II: OBJETIVOS	13
CAPÍTULO III: JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	15
CAPÍTULO IV: PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	18
CAPÍTULO V: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y CUERPO TEÓRICO	20
MARCO TEÓRICO	20
ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	34
CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA	40
PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN	40
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	41
ENTREVISTA	42
CRITERIOS DE CREDIBILIDAD.....	46
CUESTIONES ÉTICAS	47
CAPÍTULO VII: RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	49
RESULTADOS	49
MATRIZ DAFO	49
HISTORIA DE VIDA	53
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	55
MATRIZ DAFO	55
HISTORIA DE VIDA	63
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES, CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	65

CONCLUSIONES.....	65
CONSIDERACIONES FINALES	68
CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	69
RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	70
BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	73
ANEXOS	79
ANEXO I. INFORME DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA REALIZADA REMITIDOS AL CENTRO	79
ANEXO II. COMENTARIOS DEL PROF. RODRÍGUEZ DELGADO A MANRUBIA (1990)	80

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Relación numérica entre las categorías y los documentos analizados. Elaboración propia (Atlas.ti)	54
--	----

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO 1. Guion Entrevista. Elaboración propia.	44
CUADRO 2. Categorías de análisis. Elaboración propia (Atlas.ti)	50
CUADRO 3. Número de citas categoría Debilidades. Elaboración propia (Atlas.ti)	51
CUADRO 4. Número de citas categoría Amenazas. Elaboración propia (Atlas.ti)	51
CUADRO 5. Número de citas categoría Oportunidades. Elaboración propia (Atlas.ti)	52
CUADRO 6. Número de citas categoría Fortalezas. Elaboración propia (Atlas.ti)	52

ÍNDICE DE IMÁGENES

IMAGEN 1. La Metodología Manrubia (Manrubia, 2018)	28
IMAGEN 2. Resultados evaluación psicopedagógica (I) (Manrubia, 2018).....	79
IMAGEN 3. Resultados evaluación psicopedagógica (II) (Manrubia, 2018)	79
IMAGEN 4. Comentarios profesor Rodríguez Delgado. (Manrubia, 2018)	80

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

El Máster en Investigación en Ciencias Sociales, concreta y exclusivamente en su rama educativa, proporciona todo un compendio de conocimientos, tanto teóricos como prácticos, en relación al proceso de indagación sistemática llevado a cabo para la ampliación del conocimiento sobre la materia objeto de estudio. Proceso totalmente necesario e indiscutible para el avance y desarrollo del ser humano.

Por otro lado, la educación no deja de ser el medio de articulación y definición de la sociedad en la que tiene lugar siendo su motor de cambio, su medio de transformación y avance. Es por ello por lo que de forma natural se establece una conexión que vincula la educación con la investigación, con ese proceso de búsqueda hacia la mejora.

Sin embargo, es fundamental una formación sobre el conocimiento y la sistematización de los procesos de investigación ya que, si bien y no con el rigor que se desearía (estos se han llevado a cabo a lo largo de los años por la propia naturaleza humana) los resultados obtenidos y por lo tanto la mejora y aumento del conocimiento pueden no tener la validez y fiabilidad que permita una real aplicación y contribución a la experiencia tanto teórica como empírica ya existente. Por lo tanto, y más hoy en día, resulta necesario un enfoque que, sobre un soporte ético común, dé prioridad a la construcción de un conocimiento de calidad, con una validez y fiabilidad que realmente contribuya al enriquecimiento, desarrollo y beneficio social. De este modo, deberían reconsiderarse las contribuciones cuya naturaleza se encuentra dirigida hacia el enriquecimiento, desarrollo y beneficio individual, subyugado y siendo resultado de una presión profesional que obliga y promociona la cantidad sobre dicha calidad.

Concreta y desgraciadamente el ámbito universitario es un ejemplo de esta situación de sobreproducción científica, ya que como plantea Alcalá (2013), por motivos económicos “ésta se ha magnificado (...), desvirtuando así su verdadera naturaleza y función, y provocando un peligroso (y aún no resuelto) desequilibrio entre las tres patas que soportan el espacio universitario superior: la docencia, la gestión académica y la investigación” (p. 12).

Urge, por lo tanto, no solo un reequilibrio y reconocimiento institucional de dichas dimensiones que conlleve la profesionalización en aquellas tareas que sean de mayor interés y en las que la persona resulte con mayor valía, sino una reasimilación de los principios sobre los que se construye la investigación científica, una reconsideración e interiorización de los principios éticos, comunes, que determinan un sentido ineludible del quehacer científico y no

solo dotan de reconocimiento y crédito a las propias producciones, sino a las personas que las han llevado a cabo.

Partiendo de esta exposición, en este trabajo se realiza una investigación, condicionada tanto por el tiempo como por los recursos disponibles, que demuestra no solo la aplicación empírica de los conocimientos teóricos adquiridos en el Máster de Investigación en Ciencias Sociales, sino las limitaciones y las mejoras que en relación tanto a forma como a fondo podrían ser salvadas sin el condicionamiento mencionado pero de las que, sin embargo, por el propio conocimiento adquirido se es consciente.

CAPÍTULO II: OBJETIVOS

Se detalla y se realiza a continuación una aproximación más detallada en relación a cada una de las competencias que engloba esta investigación, una concreción de aquellos objetivos que de forma específica se pretenden alcanzar mediante la realización del propio trabajo en sí, es decir, se determinan aquellos aspectos en relación a las competencias que se precisan para la producción, realización y consecución de una investigación científica.

- Sin lugar a dudas, se pretende demostrar el suficiente conocimiento y capacidad para la aplicación de los conocimientos adquiridos en relación a la investigación social y a la resolución de problemas que puedan acontecer. Siendo reflejo del mismo la organización tanto teórica como metodológica del proceso que se lleva a cabo.
- Como parte indiscutible del proceso de investigación se establece como objetivo la comunicación y presentación del trabajo realizado de forma clara y precisa, tanto al conjunto de personas con formación específica en el ámbito de la investigación como a aquellas que puedan carecer de la misma.
- La investigación conlleva un tenaz aprendizaje, una constante reformulación y ampliación de los propios conocimientos y producciones realizadas. Tanto en el propio proceso que se lleva a cabo como en las futuras líneas de mejora y de investigación planteadas se exponen las habilidades requeridas para su propia resolución.
- Los principios éticos mencionados, sobre los cuales se construye todo el proceso de investigación, aseguran que la investigación se sustenta sobre una actitud de respeto y promoción de los derechos fundamentales y de igualdad. De forma paralela y consustancial a la misma, se establecen los mismos principios en relación al equipo de investigación, reflejo de ello será tanto la justificación del tema objeto de estudio, como la consideración de todas aquellas situaciones en las que se establece una relación de opresión *versus* privilegio y de la cual el equipo es consciente y actúa en pro de dicho respeto y promoción de los derechos fundamentales e igualdad.
- La definición, delimitación y concreción de los problemas de investigación propios de las áreas de estudio de las Ciencias Sociales, aspectos que dada la magnitud de los mismos resulta necesario tener en cuenta para que la focalización del problema resulte clara y constante.
- El diseño de un proyecto acorde a los modelos metodológicos propios de las áreas de estudio de las Ciencias Sociales, tanto por su conformidad como por su crítica.

- Se pretende conocer, revisar y exponer desde diferentes fuentes de información, válidas, fiables y relevantes el estado de la cuestión en el cual se enmarca el proyecto realizado.
- Se realiza un análisis crítico y una interpretación adecuada de los resultados obtenidos que permiten elaborar y concluir con rigor el proceso de investigación.

CAPÍTULO III: JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

La educación articula y define la sociedad en la que se lleva a cabo, es el motor del cambio, es el único medio de transformación y avance. Tal es su magnitud que cualquier persona en aras de un cambio no dudará en adaptar y definir un currículo educativo acorde a las formas de pensar que desee fomentar; el diseño de una agenda para el desarrollo de la mente (Eisner, 2015).

Desde este marco no hace falta recalcar la importancia que tienen los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en los contextos educativos formales, pues son comunes y obligatorios para toda la sociedad en la que tengan lugar.

En ocasiones nos encontramos con contextos encaminados a sustentar un sistema muy alejado del cuidado y respeto tanto individual como social, un sistema de alineación, de estandarización, un sistema de una magnitud pedagógica aberrante, tejido conscientemente y que se traduce en una violencia atroz ejercida sobre las personas más vulnerables que se encuentran en uno de los primeros ejes de opresión social: la infancia.

Si bien esta situación es cierta y tiene lugar en muchas más ocasiones de las deseadas, lejos de querer emplear tiempo y espacio en una disertación sobre la misma, pero siendo muy conscientes de ella, resultará más efectivo y eficaz concentrar todo nuestro esfuerzo en conocer aquellas propuestas que reúnan y aúnen todos aquellos paradigmas científicos y humanistas sobre los que solo se debería considerar y ser posible la construcción de una metodología de enseñanza-aprendizaje en atención al respeto y cuidado de las personas discentes, de su formación y desarrollo.

La enseñanza exige respeto, crítica y reflexión, como ya ha apuntado Freire (2004). Es por lo tanto necesario atender, conocer y aprender de esos pequeños espacios, esos islotes de libertad, respeto y tolerancia en los que aún la luz que entra por la ventana es el objeto de estudio y no la luz que nos llega reflejada a través de un libro. Es necesario poner el foco y el altavoz en esas aulas, docentes y discentes.

Y qué es la investigación en primera instancia, sino un acto de escucha y observación activa, un deseo de aprehender, la voluntad de conocer y contribuir a la mejora de una realidad, en mayor o menor grado, de una forma más o menos directa.

Concentraremos nuestra atención sobre una de esas islas de libertad, una isla en la que la libertad es capital, porque cada docente en su clase, con sus discentes, siempre será libre (Manrubia, 2018) y esa será su única forma de enseñanza, a través del ejemplo, de la vivencialidad. Una isla metodológica que desquebraja ese muro, tan bien retratado por Pink Floyd, que tratan de hacernos construir. Poesía señores, ¡poesía!; sin poesía no hay futuro, escribía Octavio Paz. Y nos la están quitando...

Así pues, desde una isla llena de poesía será como se creará ese futuro; será gracias a la poesía que tantas alas dio a tantos oprimidos como alcanzaremos la libertad que queremos tengan las¹ discentes. Esa poesía que retrata la belleza del mundo; esa poesía que nos permite viajar en el tiempo y en el espacio, sentir y soñar, ir más allá. Ese mundo poético en el que aún se encuentran los niños y que toda persona adulta debería de recordar y revivir. Ese refugio estético, mágico y místico que trasciende y alcanza dimensiones más allá de nuestra consciencia. Y es que la enseñanza requiere esa libertad, esa belleza, ese sentir y anhelar (Freire, 2004); exige, siguiendo a este mismo autor, la convicción de que el cambio es posible.

Y nuevamente nos encontramos con que la investigación puede o debería ser motor de ese cambio. Encontramos por lo tanto una hermandad ineludible entre los principios educativos sobre los cuales se pretende construir una sociedad de libertad y respeto y los principios éticos que deberían sustentar toda investigación, más si cabe, educativa. Toda una justificación y razón del trabajo que aquí se desarrolla.

Es por ello que se presenta un Trabajo Fin de Máster (TFM) enfocado al ámbito educativo, que se concreta en el conocimiento y atención a una de las realidades educativas que

¹ En relación al lenguaje de género considerado para la realización de este trabajo y dada la calidad académica (patriarcal) que se exige, he de mencionar que, se empleará todo el léxico existente y reconocido por la Real Academia Española (RAE) que realmente englobe a todos los géneros posibles.

Las ocasiones en las cuales los sustantivos personales no tengan modificación según el género al que se quiera hacer referencia, el determinante utilizado será el femenino ya que se optará por la omisión del sustantivo 'persona' que bien pudiera preceder al sustantivo neutro principal.

Cuando no sea posible la utilización de un sustantivo que realmente recoja la realidad genérica existente, se recurrirá al uso del genérico masculino, único género reconocido desde la RAE como género neutro.

Esta decisión se debe principalmente a una cuestión de economía del lenguaje para así evitar referencias continuas a las dos realidades genéricas admitidas por la RAE, así y en coherencia con el valor de la igualdad de género asumida por la Universidad, todas las denominaciones que en este trabajo se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino. Sin embargo creemos que a pesar de no encontrarse reconocido el uso de la 'e' como distintivo neutro e inclusivo tanto del género femenino, masculino u otros, sería esta forma la única capaz de englobar y abarcar todos los géneros posibles. Reivindicación neologista como denuncia y en referencia al tratamiento social y político de género, contrario, por obviedad, a la dicotomía reinante. "Enséñale a cuestionar el lenguaje. El lenguaje es el repositorio de todos nuestros prejuicios, creencias, lo que damos por asumido. Pero para enseñarle esto, tendrás que empezar por cuestionar tu propio uso del lenguaje" (Ngozi Adichie, comunicación personal, octubre 12, 2016)

respetan y llevan a cabo el principio educativo sobre el cual se construye y articula todo el engranaje teórico-práctico enfocado a su consecución, la formación y el desarrollo integral y equilibrado de cada una de las discentes. Una realidad que definiría ese principio enfocado a la realidad educativa como el intento de que “el niño, desde que encuentra por la mañana a sus compañeros, sienta el placer de estar realizando una obra entera con su cuerpo, su mente y sus sentimientos, en una síntesis de armonía” (Manrubia, 1990, p. 7).

Una realidad, una isla libertaria, una obra que pertenece a la ciencia y al arte, global por su atención al conocimiento e integral por su atención a la transmisión del mismo, la Metodología Manrubia, un método basado en el profundo conocimiento, respeto y cuidado de cada una de las dimensiones que engloba el acto educativo, que no nos permite sino alcanzar de la mejor forma el objetivo de una educación formal, académica que necesita nombrar y conceptualizar todos sus rincones, pero que no tiene razón de ser sin la naturalidad y consideración de su extremo opuesto.

Queda por lo tanto justificado el tema elegido para el desarrollo de la investigación. Una justificación que nace desde un trasfondo de mejora social, que encuentra en la educación la raíz de la misma y que descubre en una metodología, la Metodología Manrubia, la mejor síntesis y ejemplo a través del cual formar y desarrollar personas libres, críticas, reflexivas, comprometidas, creativas; un ejemplo de atención, respeto y cuidado a cómo globalizar e integrar el conocimiento sin mermar la esencia y naturaleza infantil.

CAPÍTULO IV: PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Centramos nuestro objeto de investigación en una metodología educativa concreta, la Metodología Manrubia. Metodología presentada y analizada (principalmente) en dos libros, escritos por la propia autora, y en un Trabajo Fin de Grado (TFG) desde cual se reflexiona tanto sobre sus aspectos pedagógicos como científicos y humanísticos. Desde dichos documentos se puede realizar una primera aproximación tanto a su naturaleza como sistematización. Por lo tanto, y considerando las limitaciones tanto temporales como los recursos disponibles para el desarrollo de esta investigación, se plantea el diseño y realización de un trabajo que amplíe, contraste y ponga de manifiesto aspectos y consideraciones que permitan un mayor conocimiento de la Metodología, a través del relato personal de distintas docentes que de una forma u otra han tenido contacto con este sistema de trabajo en las aulas tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria.

De esta forma se pretende dar respuesta al problema y pregunta por la cual se plantea este trabajo de investigación: ¿qué aspectos limitan el conocimiento e implementación de la Metodología Manrubia? Para atender esta cuestión es necesario contemplar más interrogantes que la planteada ya que las variables que intervienen de forma directa como indirecta no podrán percibirse mediante la mera realización de dicha pregunta a aquellas personas que han tenido un contacto y conocimiento directo con la Metodología

Por lo tanto, la orientación va dirigida a conocer cómo estas personas entraron en contacto con el sistema de trabajo, por qué decidieron llevarlo a cabo, qué observaron, qué percibieron, qué dificultades tuvieron, es decir, se trata de construir, desde la experiencia y profesionalidad docente, un relato que nos permita establecer parte de la historia de vida de la propia metodología para, de este modo, poder determinar aquellos factores: fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, que contribuyen tanto a su implementación en el aula como a la ausencia de esta.

Así pues, los objetivos inmediatos y específicos para comprender el modo mediante el cual las personas docentes entraron en contacto con la Metodología así como la determinación del análisis DAFO de la misma que conllevan a su conocimiento e implementación en las aulas serán los siguientes:

- Conocer cómo diferentes docentes entraron en contacto con la Metodología Manrubia.
- Conocer y comprender por qué diferentes docentes decidieron llevar a cabo este método en las aulas, donde ejercen o ejercieron su actividad.
- Conocer y analizar las ventajas-beneficios percibidos de su implementación y también las desventajas-dificultades que entraña la misma.
- Determinar las posibles causas que determinan la utilización o no de la Metodología Manrubia.

Como objetivo final se pretenden alcanzar unas conclusiones, a través de la reconstrucción de vida y el análisis DAFO realizado, que contribuyan y faciliten el desarrollo e implementación de la metodología objeto de estudio.

CAPÍTULO V: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y CUERPO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

La **educación** será el primer concepto fundamental sobre el que delimitar y concretar la fundamentación teórica que sustenta esta investigación. Del mismo modo, dicho concepto necesitará de una enmarcación algo más concreta a su propio significado, pues encontramos que, entendida como un proceso de enseñanza-aprendizaje, la educación se ha encontrado vinculada a la especie humana desde el propio desarrollo de la misma. Así pues, y por las circunstancias y límites que corresponden al objeto de estudio al cual hace referencia este trabajo, no parece disparatado realizar una abstracción educativa referida principalmente a la educación pública formal que ha tenido lugar en España. Abstracción que bien pudiera ser completada con un salto hacia otras modalidades y espacios que puedan servir de ejemplo y sean necesarios para poder comprender, adecuadamente, la exposición teórica que este teniendo lugar.

Si algo caracteriza la educación formal en España, ya desde principio del siglo XX, es el constante intento de amoldar sus principios y objetivos a los intereses políticos que en ese momento han tenido y tienen lugar. Si bien, unas veces, nos encontramos con reformas y planteamientos encubiertos bajo recomendaciones y comparativas internacionales, todas ellas –aun pudiendo considerarse medidas al servicio, formación, desarrollo y mejora de la persona y la sociedad– no dejan de estar ligadas a determinadas ideologías políticas.

Esta realidad la encontramos resumida, de una forma bastante imparcial en De Puelles (2000), que, incluso a falta de 19 años de análisis, realiza un resumen de los 100 años de historia que en relación a la educación han acontecido en nuestro país. Casi veinte años que, sin estar considerados en dicho resumen, solo pueden ayudar a constatar y verificar la idea que, ya a principio del siglo XX, exponía Amalio Gimeno: la inestabilidad de las reformas educativas. Este político pudo intuir y ver, de forma muy acertada, la gran problemática que estaba aconteciendo y que aún, a día de hoy, sigue existiendo en la agenda política. Por ello y sin éxito, estableció como objetivo fundamental la necesidad de crear un organismo que tuviese la suficiente firmeza y la independencia necesaria para la regulación y administración de la educación alejada de los vaivenes de la política (De Puelles, 2000). En la actualidad, esta idea

planteada por Amalio Gimeno sigue siendo una tarea pendiente de nuestro actual sistema político.

Nos encontramos educativamente, por lo tanto, a la merced de los diferentes cambios políticos que tienen lugar a lo largo de las diferentes legislaturas, sin un consenso claro y sin definir una política educativa que proteja a la persona, a la sociedad y a su futuro; alejada de los intereses político-económicos que, en ese momento, quieran tener lugar. Nos encontramos muy lejos de poder contar con un sistema educativo en el que el centro del mismo se sitúe a la persona infante, muy lejos de poder tener el respaldo y la seguridad de que el desarrollo global y equilibrado de todas sus capacidades sea el punto de partida sobre el cual tejer un programa educativo de calidad.

Las reformas educativas basadas en la sospecha y la desconfianza hacia los profesionales conducen a políticas y prácticas que controlan, exigen, miden y administran, unas políticas que pretenden ordenar y controlar, unas políticas que no distinguen entre adiestramiento y educación (Eisner, 2015, p. 215).

Sin embargo, y a pesar de los vaivenes políticos que han azotado el rumbo de la educación española, los dos grandes y principales hitos, que, durante el siglo XX, se pretendían alcanzar, se han logrado: la erradicación del analfabetismo en la población asegurando la escolaridad hasta los 16 años de edad; y el aumento del número de instituciones y centros educativos que ofrecen y facilitan una oportunidad, acceso y continuidad hacia una educación especializada, más allá de la obligatoria. A pesar de ello, y tal como encontramos en el análisis y resumen realizado por De Puelles (2000), actualmente (desde hace casi veinte años) y muy ligado a la idea de alcanzar una estabilidad educativa, todavía, el objetivo debe estar centrado en alcanzar una educación de calidad. Ya hemos mencionado cómo ambas ideas: estabilidad y calidad educativa, deben encontrarse ligadas y ser independientes a los intereses que rijan el transcurso de la política y la economía de un país. También hemos mencionado, en apartados anteriores, cómo esta problemática no solo acontece en nuestro país puesto que, autores extranjeros como Eisner (2015) continúan denunciando el uso de las políticas formativas para intereses muy alejados del principio educativo que ya hemos definido. Acaso (2012) resume de forma magistral este hecho: “los currículums son sistemas de representación, no reflejan la realidad, sino que la construyen” (p. 54).

Del mismo modo y en relación a otro aspecto, que bien merecería ser objeto de reflexión, nos encontramos ante una doble realidad: una política despreocupada, aparentemente, en

relación a la educación pública, pero que ayuda al desarrollo de una educación privada que cuenta con unos recursos a mayores que, *a priori*, facilitarían la consecución de dicha calidad. Un ejemplo claro, directo y visual de este hecho lo encontramos en la reflexión realizada por Acaso (2013), en la que pone de manifiesto la ausencia de preocupación por los espacios de los contextos educativos públicos, tan bien cuidados, adaptados y con una arquitectura y diseño innovadores en las instituciones privadas.

Y es en este momento de reflexión y recapitulación, cuando nos encontramos con una cuestión paradójica a todo lo descrito: la naturaleza política de la educación, hecho analizado en profundidad por el autor Paulo Freire. De este modo, y a pesar de querer establecer un objetivo y principio educativo común, lógico y respetuoso, claro y manifiestamente ligado a los intereses y necesidades de las personas a las que es dirigido; nos encontramos ante el hecho ineludible de que la educación es un acto político y que dicho objetivo y principio educativo que hemos definido se encuentra registrado, respaldado y legitimado por una ideología política clara: la cultura matríztica² (Maturana, 2003). Y es que, cómo no cambiar el sistema educativo impuesto por una élite, cómo acordar un sistema educativo con un colectivo en el que sus intereses se verán respaldados por él mismo (Freire, 1990) y, en contra, por ende, de los intereses y colectivos que se encuentren en el otro lado del eje de opresión.

Parece, por lo tanto, que ese compromiso educativo, que a lo largo de tantas décadas se ha querido instaurar, carece de sentido, es una creencia utópica que difícilmente será alcanzable, un oxímoron político, una tautología administrativa. Y si es que llegara el momento en el que se materializase, debería ser una cuestión duramente analizada, mirada con lupa puesto que “nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral” (Freire, 2004, p. 36).

Así pues, y sin menospreciar los logros educativos que han tenido lugar a lo largo del siglo XX, efectivamente y cómo ya afirmaba De Puelles (2000) a principio del siguiente siglo, el objetivo debe centrarse en alcanzar una educación de calidad. Una educación que sea capaz de mantener unos pilares y principios, aunque estos supongan una amenaza hacia posibles

² Pensamiento en contraposición al trasfondo de apropiación y control que no atiende a las interacciones de la existencia, que transmite el uso de la fuerza y un estado constante de lucha en toda actuación humana, sistemáticamente irresponsable por no invitar a la participación, a la colaboración, en el respeto hacia la condición de uno mismo y del otro; pensamiento y cultura en contraposición al sistema individualista, competitivo, jerárquico y carente de relaciones de igualdad y respeto como lo es el sistema patriarcal (Maturana, 2003).

planteamientos y constructos políticos. Una educación en la que prime la libertad y el respeto de la persona, en su máxima expresión y bajo sus máximas consecuencias.

A día de hoy, esta premisa, este deseo, a pesar de las chanzas políticas a las que estamos acostumbrados, tiene lugar. La legislación establece unas directrices, unos escollos, unos elementos curriculares que pueden cumplirse, que pueden sortearse, pueden ser cubiertos o encubiertos bajo una capa de trabajo, ingenio y arte, mucho arte. Porque, ¿qué es la didáctica si no el arte de la enseñanza. De esta forma, satisfaciendo aquellos aspectos que la legislación quiere ver cumplidos, alcanzados y representados en la burocracia a la que la educación formal es sometida; la didáctica, la metodología que cada docente lleva a cabo puede desdibujar esas líneas rectas, estandarizadas, ofreciendo una red, una construcción de caminos, que aun variando en tiempo y características, lleguen al mismo lugar; respetando las huellas que definen a cada individuo, porque ya lo decía Antonio Machado “caminante, son tus huellas el camino y nada más” (1988, p. 239).

Sin embargo, de la misma forma que se configura como oportunidad, cabe recordar, nuevamente, cómo a lo largo del siglo XX e inversamente a los avances que se iban alcanzando, la organización educativa (y con ello la didáctica) trasladó al sujeto de la educación del centro de la misma; cómo “la construcción del currículum pasó a ser la llave maestra de la didáctica, y los objetivos, su brújula”, todo ello “dirigido a establecer a los individuos en su "lugar" adecuado en una sociedad industrial interdependiente” (Davini, 1996, p. 50).

Nos centraremos en esa cara de la moneda en la que se encuentra esa formación que sobrepasa a toda estandarización e intento de subordinación, a esa didáctica, que realmente hace honor a entenderse como el arte de la educación.

Bajo la reflexión que Zabala (1989) realiza en base a consideraciones sociológicas, epistemológicas y psicopedagógicas, observamos cómo un enfoque globalizador de la enseñanza no solo sitúa al individuo en el centro de la actuación, sino que la integración de los diferentes contenidos no tiene sentido sin partir de dicho enfoque. No se puede entender la comprensión, interpretación, valoración e intervención de la realidad sin aceptar que esta no se encuentra fragmenta en multitud de disciplinas independientes, sino que todo conforma una red de conocimientos diversos y que para su entendimiento no puede sino aprehenderse de la misma forma.

Así vemos cómo Jensen (2008) ensalza el hecho de que somos seres esencialmente sociales y por lo tanto nuestros cerebros se desarrollan en un entorno social; del mismo y siguiendo las tres consideraciones sobre las que reflexionaba Zabala (1989), se hace necesario ofrecer al alumnado diferentes marcos a través de los cuales contemplar el mundo (Eisner, 2015), sin olvidar que dicho mundo, y siguiendo a este mismo autor, se encuentra interrelacionado por su forma y fondo, por su forma y contenido.

Nos cuesta encontrar otros documentos de actualidad en relación a la globalización de la enseñanza que no partan, paradójicamente, de una adscripción a una disciplina concreta; como contrapartida, actualmente, son las investigaciones de neurociencia en relación con el aprendizaje y funcionamiento del cerebro las que apoyan esta perspectiva educativa que a pesar de ser comprendida y apoyada por muchas docentes se ve zancadilleada desde la especialidad de las mismas.

Y es que es el propio cerebro, lo que conocemos de su estructura y *modus operandi*, quien nos ofrece las claves para configurar una actuación educativa respetuosa biológicamente. A día de hoy conocemos el funcionamiento hemisferial del cerebro, proporcionamos a cada hemisferio unas atribuciones y a pesar de esa especialización sabemos que “ambos hemisferios trabajan siempre juntos y en conjunción, pues para la elaboración de cualquier función cognitiva específica necesitan del diálogo y la transferencia de información entre ellos. Entre ambos hemisferios hay, pues, un intercambio de información continuo y constante” (Mora, 2014, p. 41). Si nuestra realidad se presenta ante nosotros de forma conjunta, si nuestro cerebro actúa del mismo modo, ¿por qué la enseñanza pretende la desintegración de esta realidad?

Entendemos que cuanto más conocimiento adquirimos de la realidad que nos rodea más complejo es su entendimiento y más necesaria es su sistematización y parcelación. Sin embargo, nunca podemos olvidar recorrer el camino contrario, el camino que nos ha llegado hasta el mismo. Es ese camino el que tiene que recorrer el alumnado, no podemos pretender que realicen un camino contrario al realizado por el propio ser humano. El conocimiento parte de un todo y conforme este se va ampliando y descubriendo comienza a especializarse (Rodríguez, 1994). Es necesario comenzar esa aprehensión desde lo holístico, desde la concepción común en la que todo es y tiene cabida.

Una vez definida la necesidad de una didáctica basada en la globalización del conocimiento, no podemos olvidar que esta globalización no tendrá sentido sin una atención y

presentación desde y para la emoción: “no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. (...) no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción” (Maturana, 1990, p. 20-21). Apoyando esta realidad descrita por Maturana, Mora (2014) establece que “el binomio emoción-cognición (procesos mentales) es un binomio indisoluble” (p. 67), por lo tanto no queda sino afirmar que “la buena enseñanza implica los sentimientos. Lejos de ser un complemento, las emociones son una forma de aprendizaje” (Jensen, 2008, p. 116).

Parece lógico pensar que el camino más corto entre la emoción y las distintas áreas de conocimiento, encontrándonos en el ámbito de las distintas disciplinas educativas, es el arte. El arte es expresión de la emoción, no existe arte sin emoción. Desde esta vinculación natural e intrínseca al mundo artístico, ámbito que nos da acceso al estudio de otras áreas de conocimiento, ya que como plantea Eisner (2015) el arte nos ofrece la oportunidad de “ver las interacciones entre las cualidades que constituyen un todo” (p.104), siendo de este modo cómo la realidad será percibida por la persona; damos un paso más en este análisis tomando como referencia las palabras de Chillida (2005):

Se puede actuar en campos muy variados, pero lo que emparenta el arte, lo que tienen en común todas las artes, es que están obligadas a presentar dos componentes que no pueden faltar: la poesía –es necesario que exista algo de poesía- y una dosis de construcción; si no, no hay arte (p. 77).

Referente de la cultura artística de nuestro país, Eduardo Chillida supo expresar aquello de lo que cualquier artista es consciente. La poesía es una parte muy importante de todo elemento y dimensión, es o sería necesario encontrarla en la razón de ser de cada persona, de cada acción.

Recordando, por lo tanto, que la educación es un proceso de construcción, de construcción tanto individual como social, y que la didáctica es el arte de la enseñanza, no parece desacertado complementar esta ecuación añadiendo la variable poética, definiendo y completando de este modo y de una forma orgánica los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y es que la poesía no solo nos servirá para definir una actuación didáctica fundamentada, sino que nos encontramos con que podremos incluso abordar esa cuestión político-económica planteada al comienzo de este apartado, y qué mejor formar que hacerlo desde la educación.

La poesía es el antídoto de la técnica y del mercado.

A esto se reduce lo que podría ser,

en nuestro tiempo y en el que llega,
la función de la poesía.
¿Nada más? Nada menos...

Octavio Paz (1990, p.13)

De este modo llegamos al segundo concepto sobre el que se delimita y se fundamenta el marco teórico de esta investigación: la **poesía**.

Es en este momento cuando encontraremos que no solo los conceptos de arte y poesía son difícilmente divisibles, sino que emoción, belleza, estética, persona, educación... se encuentran o deberían encontrarse igualmente entrelazados.

El arte forma parte de nuestra condición humana, de nuestra identidad, de nuestra forma de ser, de nuestros gustos y preferencias, de nuestras aficiones... El arte es una parte de la vida y, lo que es más importante, del ser humano, de sus formas de comunicación y expresión (Calaf y Fontal, 2010, p. 17).

Es por ello que las artes nos ofrecen una oportunidad, una manera de conocer el mundo que nos rodea (Eisner, 2005). En este mismo autor encontramos el porqué de estas afirmaciones, recurriendo a la propia semántica de las palabras hallamos que “un anestésico inhibe la sensación; embota los sentidos, adormece las sensaciones” (p. 109), es por ello que se necesita de esa parte estética puesto que “lo estético agudiza la sensibilidad. Lo estético está impregnado de una tonalidad emocional que surge del proceso de trabajar en una obra de arte” (p. 110).

Por lo tanto, la poesía se nos presenta como ese necesario nexo de unión; la dimensión transcendental que podrá conjugar los diferentes elementos presentados, elemento artístico por excelencia, punto de partida de nuestra labor educativa: “El poema es un puente entre el mundo, los sentidos y el alma” (Manrubia, 2018, p. 81). Siguiendo a esta autora la poesía se nos presenta como el alma de un pueblo, no hay pueblo ni tribu sin canciones y mitos.

Son numerosos los aspectos que podríamos analizar respecto a la poesía, pues en ella confluyen tiempo, imagen, ritmo, historia, sociedad, tecnología, poema, poeta, revelación, lenguaje, verso y prosa. Cada uno de estos aspectos nos ofrece una base pedagógica, una justificación del porque trabajar desde y con la poesía: “Elegimos los poemas porque las leyes de armonía interna que subyacen en ellos estructuran el lenguaje y el pensamiento de forma natural y global” (Manrubia, 2018, p. 74).

Vamos comprendiendo cómo a través de la poesía conseguimos responder a las necesidades planteadas. Vemos cómo como dimensión artística nos permite despertar al mundo que nos rodea, nos ofrece una forma natural y lógica de conocer, de percibir y no simplemente de reconocer (Eisner, 2015).

Y es que solo desde esta concepción globalizada podremos contribuir a la formación y desarrollo de la persona de una forma respetuosa y equilibrada, no solo desde la globalización del conocimiento, sino también desde la integración de los mismos a través de las diferentes capacidades y facultades del alumnado. Mora (2014) plantea como neuromito la mala interpretación realizada sobre las inteligencias múltiples de Gardner (1998), y es que aunque estas tengan razón de ser, no puede llegar a plantearse la existencia de:

(...) niños visuales”, “niños auditivos” o “niños cinestésicos” (es decir, niños que aprenden mejor a través de percepciones visuales, auditivas o del movimiento corporal o gestual). (...) no se encontraron evidencias que demostraran lo efectivo de estas enseñanzas. Y, en cualquier caso, hoy se piensa que una preparación de este tipo siempre iría en detrimento de las enseñanzas utilizando otros sistemas, lo que produciría un trastorno en el equilibrio “normal” del desarrollo del niño (p. 135).

Son muchas las personas que presentan los parabienes de la poesía en relación con la educación de diferentes formas: López (2003), Cerrillo y Luján (2010), Lomas y Tusón (2004), Sánchez (2004), Lomas y Miret (1999), Barrientos (1999). Todos ellos coinciden en que la poesía desarrolla la sensibilidad, la escucha, la expresión, la capacidad crítica y creativa, proporciona nuevas perspectivas hacia el conocimiento, fomenta los valores culturales y contribuye y desarrolla las competencias lingüísticas. Y es que es una cuestión ampliamente reconocida a la que sin embargo le cuesta crear una respuesta didáctica que proporcione una alternativa que realmente recoja las necesidades educativas desde los principios y paradigmas sobre los que hemos establecido que deben darse las actuaciones que vayan a tener lugar.

No queda por lo tanto mayor duda sobre el potencial que se encierra este género literario. La poesía nos ofrece un amplio abanico de fortalezas y oportunidades. Abanico utilizado a lo largo de la historia, y es que, la relación y uso de la poesía en la educación queda más que atestiguada y fundamentada en la tesis realizada por Navarro (2016) en la que realiza un análisis histórico de dicho uso remontándose hasta los primeros textos de Platón donde esta vinculación ya se constata. La conclusión de todo su proceso de investigación no deja duda alguna, su relación es inherente a la propia naturaleza de ambas.

En el siguiente círculo encontramos la estructuración, la sistematización del trabajo, los tiempos en los que se divide la Metodología: experiencia, diálogo sobre conceptos, estructura lingüística, expresión corporal, simbolización, técnica plástica, trabajo en equipo y ritual. Dicha estructuración atiende, como vemos en el siguiente círculo, a las capacidades que conforman al individuo. La persona se coloca en el interior de la rueda y será desde ella y a partir de la misma desde donde partirá todo el planteamiento metodológico, todo se concentra en ella, círculos, trabajo y realidad. En este círculo interior observamos las capacidades humanas, en el semicírculo inferior se sitúan las capacidades básicas, más inconscientes y mecánicas (sentidos, cuerpo, movimiento, ritmo, habla, percepción y asimilación), capacidades que permiten el desarrollo de las facultades superiores situadas en el semicírculo superior (abstracción, realización, social y emocional) (Manrubia, 2018).

Los colores no solo ayudan a comprender y visualizar la relación directa que se establece entre las diferentes secciones, sino que también contribuyen con su significado.

Nos encontramos ante una rueda en la que todo gira, todo forma parte de todo. A nivel metodológico todos los conocimientos son tratados desde las diferentes partes desde las que se secuencia el trabajo. Dicha estructuración rueda recogiendo ese contenido encuadrado de forma artificial que, a su vez, nos asegura la integración de dicho conocimiento, conforme al desarrollo de las capacidades del individuo, capacidades que también rotan enriqueciéndose de cada una de las partes desde las que se tratan los contenidos. Nos encontramos ante una esquematización en la que se comprende y alcanza el tratamiento global del conocimiento y su integración en la persona atendiendo a sus facultades y desarrollo.

Quizás una explicación más profunda de la estructuración metodológica nos permita ver con más facilidad esos dos conceptos claves alcanzados a través del trabajo con la Metodología Manrubia: globalidad e integralidad. Se trata de una ampliación que justifica las demandas que se han ido planteando a lo largo de este marco y cómo estas son abordadas y contempladas desde este planteamiento metodológico. Quizás la globalización del conocimiento sea una característica que imprime muchas de las propuestas que desde su definición de innovadoras, sin embargo la adquisición de dicho conocimiento por parte del individuo de forma integrada sea todavía una asignatura pendiente. Así Manrubia (2018) desde las capacidades y facultades ya comentadas establece que:

Para esta concepción integral de la persona, planteamos una ruptura con el concepto clásico y estructurado de asignatura, y dividimos nuestro tiempo de enseñanza y nuestro espacio de clase con el criterio de aportar ejercicios específicos para cada una de estas capacidades (p. 77).

Antes de comenzar con la fundamentación de la estructura metodológica hay que aclarar que la misma se realizará desde el planteamiento presentado a la discente, ya que la programación docente comienza a elaborarse desde la expresión plástica última parte que realiza el alumnado en cada una de las sesiones y desde la cual la docente planifica la sesión de trabajo.

EXPERIENCIA

Un niño no comienza aprender con ideas y con abstractos, sino con percepciones, emociones, sensaciones y movimiento, obtenidos del mundo sensorial y como reacción al mundo real, fuente primigenia de los estímulos y primer maestro del niño. Es el mundo, y todo lo que hay en él y frente a él, lo que primero enseña al niño. Y aprender bien de ese mundo es básico (...). El niño es una esponja que absorbe y recoge, como si fuera agua, todo lo sensorial que le rodea (...) y es en un constante aprendizaje como transforma y cambia su cerebro. (...) El aprendizaje es como el mito de Sísifo. Es un proceso de repetición constante con el que construye en “recuerdos inconscientes” los cimientos que luego le permitirán aprender conscientemente (Mora, 2014, p. 61).

Bajo esta premisa comienza el día de los discentes, mediante una experimentación que sirve de apoyo y fundamentación del resto de actividades. Así, cada sesión en la que se divide un poema comienza con la experimentación de aquello que al final del día vaya a representar en su expresión-construcción plástica y que a lo largo de la jornada se trabaja desde y englobando diferentes perspectivas.

DIÁLOGO SOBRE CONCEPTOS

Las interacciones que se llevan a cabo mediante un diálogo igualitario, democrático, horizontal y en el que todas las personas tienen las mismas posibilidades de intervenir constituyen la base para el aprendizaje humano y un instrumento fundamental para consensuar acciones comunes en vistas a la superación de desigualdades (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003, p. 4).

Tras la experimentación es necesario “perfilar, afianzar y nombrar los conceptos a los que estamos induciendo” (Manrubia, 2018, p. 115). Será a través del diálogo como se logra dar

sentido a nuestra aprehensión de los contenidos. Somos seres sociales, y como ya hemos visto, nuestro cerebro se desarrolla de este modo.

A través de un diálogo abierto y libre, con el círculo como estructura de agrupación, se inicia esa conversación igualitaria y se deja hablar a los discentes ya que si conseguimos dejarles hablar serán capaces de decir cosas que nunca hubiéramos podido suponer, ahora bien, también hay que saber escucharles (Chamoso y Rawson, 2003).

De este modo no solo se responde a una necesidad de aprendizaje que les es propia y natural, sino que se sientan las bases de la principal herramienta democrática y de respeto, el diálogo, el habla y la escucha.

ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA

Esta será la última parte del primer bloque que el niño percibirá como uno. Se concluye mediante el lenguaje hablado y escrito que se genera a través de una estructura lingüística que permita la concreción y resumen de ese contenido trabajado. Así, poco a poco se fijan los signos lingüísticos tanto por su significado, como por su significante.

EXPRESIÓN CORPORAL

El movimiento es un elemento natural de vital importancia en la conquista del medio y en la formación de su personalidad. Puedo ver como el trabajo con lo corporal, el atender los aspectos biológicos desde la jornada escolar, permite que la escuela sea para todos, porque en el lenguaje corporal estamos todos y todos podemos estar (Vaca, Fuente y Santamaría, 2013, p. 36).

El primer lenguaje humano se realizó a través del cuerpo, del ritmo y del movimiento, la pantomima imitativa y mágica, “recogidos por las leyes del pensamiento analógico, los movimientos corporales imitan, recrean objetos y situaciones” (Manrubia, 2018, p. 78). Todo conocimiento es susceptible de ser representado con el cuerpo, en algún momento se puede transformar en conjuntos, en figuras, en montañas o ríos, en diferentes elementos, se puede ser una planta, un animal...se puede usar toda la potencialidad y versatilidad que el cuerpo ofrece integrando de ese modo los conceptos percibidos por los sentidos, asimilados y afianzados a través del lenguaje, para así al hacerlos nuestros, convirtiéndonos en ellos, recreándolos y volviéndonos a vivir (Manrubia, 2018).

Son muchos los autores que manifiestan la importancia y consideración que el cuerpo debería tener en el aula, Jensen (2008), por ejemplo, afirma que, junto con las artes, el

movimiento, es una excelente forma de desafío y *feedback* que no contribuye, sino al aumento del enriquecimiento educativo.

SIMBOLIZACIÓN

El lenguaje de los símbolos es conocido por el niño, de alguna forma le es innato, ya que su mundo son las imágenes, el país de la imaginación. Lo comprende directamente sin ningún aspecto intelectual (Tappolet, 1982, p. 33).

Después de realizar la expresión corporal, cada discente, individualmente representará y simbolizará su sensación kinestésica libremente. Así, fijando el movimiento realizado se consigue generar una sintaxis simbólica ya que el símbolo funciona a todos los niveles, sus elementos se unen entre sí construyendo relatos (Manrubia, 2018). Si las experiencias son significativas serán simbolizables en potencia; si no llegan a ser simbolizables es que las condiciones no ofrecen la seguridad emocional necesaria para la expresión del niño y por la tanto deberían ser revisables (Manrubia, 2018).

EXPRESIÓN PLÁSTICA

Tras globalizar e integrar el conocimiento en el individuo a través de sus distintas capacidades, éste se encuentra preparado para poder expresarlo de una forma plástica, construirlo, recrearlo.

Se habrán generado los conocimientos técnicos necesarios para poder llegar a hacer, desarrollando un pensamiento consciente y elaborado, esta enseñanza supondrá el primer paso hacia la creación artística (Fontal, Gómez-Redondo y Pérez, 2015). Contribuiremos a que el alumnado tenga las claves necesarias para que en un desarrollo posterior de las mismas pueda experimentar y crear, “propiciando la producción de caminos de aprendizajes en todas las direcciones” (p. 99), esto, según las autoras citadas, supone el enseñar a hacer.

Es el momento de plasmar de forma plástica el conocimiento, la concepción integrada y trabajada. Cada día se construye a través de diferentes imágenes la expresión visual completa del poema trabajado. Técnicamente se forma al discente en el manejo de un alfabeto visual, el control y aprendizaje de espacios y formas.

TRABAJO EN EQUIPO

Tras concluir la síntesis del poema en todas sus dimensiones y con la expresión plástica completada es momento de poner en común el trabajo realizado fijando el quehacer a través de

un trabajo en equipo y un ritual. Individualmente todos han conseguido percibir, asimilar y expresar un amplio conjunto de aprendizajes que ahora pondrán en común.

La construcción identitaria se produce a nivel individual. Esta parte del proceso, esencial, supone el sustrato de la identidad colectiva; el paso de lo individual a lo comunal implica poner en marcha una valoración de lo propio, como algo que se aporta y que va a ser compartido (Gómez-Redondo, 2013, p. 96).

El trabajo en equipo consistirá en la elaboración de algún tipo de creación en relación con el poema trabajado, realizada entre todas las personas y que quedará expuesta en la clase como memoria colectiva.

RITUAL

Tras la elaboración del trabajo en equipo se plasma a modo de ritual un compromiso individual con huella colectiva.

Si durante toda la Metodología se atiende, sin poder ser de otra manera, la dimensión emocional del niño, "el ritual es un medio de lanzarnos a otra consciencia, a un modo de sentir" (Manrubia, 2018, p. 144). Se enfoca este ritual como elemento de comunicación, "como simbolismo que fija la emoción y que siempre nos introducirá en la génesis de sus elementos y en su análisis, su nivel será bioantropológico" (Manrubia, 2018, p. 145).

Todas las personas en un momento u otro de la vida asisten a diferentes rituales: nacimientos, celebraciones religiosas, cumpleaños, fiestas paganas... Todas ellas tienen en común la transcendencia energética que evocan, un campo mórfico, en el que individualmente se plasman y quedan fijadas a través de la acción y el lenguaje unos valores.

Es de este modo como "el gesto ritual nos introduce en el plano de lo simbólico" (Manrubia, 2018, p. 144). Sería necesario que la docente conozca este lenguaje simbólico para poder comunicar a través de él lo que quiera. Por ejemplo, conociendo que "el círculo es una poderosa forma simbólica que tiene resonancias con nuestro origen" (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, p. 161) se puede comprender el porqué de su constante utilización en numerosos rituales.

La dimensión emocional es la que da sentido a todo lo aprendido, es la que consigue que perdure, es a través de esta emoción, en este caso ritual, la que quede fijada de forma ética y estética en un instante único, dotando de promesa, secreto y sabiduría grupal compartida al ritual llevado a cabo en grupo, la magia de lo trascendente (Manrubia, 2018). De esta forma y

a lo largo del curso académico cada discente irá creando la imagen de los poemas programados, con sus propias manos, habiendo integrado cada uno de los contenidos-conceptos que deben ser representados irá construyendo su propio conocimiento elemento a elemento.

Toda la tierra cabe en este huerto
y el mundo por completo, en este verso;
toda la inmensidad del Universo
cabe, como la mar, en este puerto.

(Jiménez, 1995, p.41)

Arribamos a ese amplio puerto descrito por Salvador Jiménez, concluimos el viaje realizado a través de la educación, a través de la educación entendida como arte. Encontramos en la poesía ese medio de comunicación, ese medio de expresión que impregna toda emoción. De esta forma educación y poesía se dan lugar en la Metodología Manrubia como esa pieza perdida en el puzle que anexa de una forma casi mágica todas aquellas cuestiones y premisas que deben ser exigidas y alcanzables en los procesos de enseñanza y aprendizaje puesto que:

Solo la idea (y la responsabilidad) puesta en la cabeza del maestro, de que lo que enseña tiene la capacidad de cambiar los cerebros de los niños en su física y su química, su anatomía y su fisiología, haciendo crecer unas sinapsis o eliminando otras y conformando circuitos neuronales cuya función se expresa en la conducta cambia ya la propia percepción que el maestro tiene de la enseñanza (Mora, 2014, p. 28).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El estado de la cuestión en relación a nuestro objeto de estudio se torna algo complejo de establecer debido a la ausencia de investigaciones directas que existen sobre el mismo. Por lo tanto, se considerarán todos aquellos trabajos y documentos en relación al mismo, así como aquellas investigaciones que de una forma indirecta comparten su misma naturaleza.

Cronológicamente nos debemos remontar más de 30 años atrás, momento en el que de una forma empírica la Metodología Manrubia se encontraba en plena fase de creación y formación, de asentamiento, estructuración y sistematización, así como de fundamentación y reformulación. Podríamos denominar esta primera fase como una etapa de investigación-acción.

De este trabajo, no documentado científicamente, surgen varios documentos para la divulgación de los resultados: Manrubia (1990a), libro que recoge la sistematización del método así como una pequeña fundamentación y evaluación; Manrubia (1990b), breve artículo enfocado a la fundamentación del método; Manrubia (1995), ponencia realizada en el III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura y recogida en el libro de actas de la misma, en la que se trata de forma aún más resumida tanto la estructuración y sistematización del método como los aspectos y fundamentos teóricos principales que le confieren sus dos características principales: globalidad e integralidad; Manrubia (2001), artículo publicado en el que siguiendo la línea de los anteriores documentos se realiza una presentación y defensa del método desde una clave más teórica; y por último, encontramos en Manrubia (2018) un libro mucho más extenso que recoge y proporciona todos los detalles necesarios para la comprensión y práctica de la metodología. Existe constancia de una más amplia variedad de ponencias y cursos realizados por la autora de los cuales sin embargo no contamos con los documentos que acrediten el contenido de las mismas.

De esta primera etapa que catalogamos como fase de investigación-acción destacamos dos documentos: uno ya recogido en Manrubia (1990), que vuelve a mencionarse en Manrubia (2018) y el segundo, solo referenciado en esta última obra. Ambos tienen una relación directa con la evaluación del método, evaluaciones externas de diferente naturaleza y resultado.

En Manrubia (1990) encontramos los resultados del informe remitido al centro de una evaluación psicopedagógica realizada al comienzo del curso 88-89 a todo el alumnado de primero de EGB pertenecientes a colegios del municipio de San Javier (Anexo I); en dicha evaluación se muestran como relevantes los resultados obtenidos por las discentes que en su etapa de educación infantil estuvieron trabajando con la Metodología Manrubia. Dicho alumnado presenta una puntuación superior a la media comparativa y a la media establecida en cada una de las pruebas y subpruebas realizadas.

Por otro lado, en Manrubia (2018) se publica el comentario realizado por el profesor José Manuel Rodríguez Delgado en relación al primer libro de la autora, profesor e investigador internacional en el campo de la fisiología y neurofisiología (Anexo II). En dicho documento el profesor Rodríguez Delgado señala las ventajas del método, atestigua la fundamentación teórica de la Metodología conforme a los principios neurobiológicos e insta a una investigación y ensayo a gran escala para la valoración de los resultados a nivel estadístico.

Las percepciones y resultados de las docentes que han llevado a cabo la Metodología Manrubia a lo largo de los años no se encuentran documentados de forma científica ni existe una publicación oficial donde pudieran consultarse. Solo encontramos en Manrubia (2018), con un carácter informal, un compendio de dichas reflexiones.

Mencionar en último lugar el TFG realizado por Valle-Gómez (2018) en el que se realiza un análisis y revisión en relación a la fundamentación teórica que estructura la Metodología. Desde una revisión bibliográfica actual se constata y verifican los principios psicopedagógicos sobre los cuales se sistematiza y crea la Metodología Manrubia.

En líneas generales, los trabajos mencionados son los únicos documentos que encontramos publicados que pueden dibujar la línea de investigación llevada a cabo hasta la conformación, sistematización y fundamentación de la Metodología Manrubia.

Complementamos esta cuestión mediante las investigaciones realizadas por otros autores que nos proporcionan un apoyo y una oportunidad de contrastar los principales aspectos sobre los cuales se sustenta nuestro objeto de estudio planteado.

Comenzamos mencionando el trabajo de Gamboa (1957) y volvemos a señalar nuestra preocupación ante la ausencia de estudios y propuestas entorno a la poesía y, sobre todo, desde la poesía, en clave actual. Y es que, efectivamente y como señala Navarro (2016), encontramos en nuestra época una observación ofusca sobre la función social y educativa de la poesía, existe una negación de dicha función y por lo tanto la poesía se encuentra relegada a un plano cuanto menos anecdótico y ornamental. Por lo tanto, no resulta extraño este retroceso temporal a la obra de Gamboa (1957) en la que no solo se valora esa función social y educativa, sino que se entiende que la propia naturaleza del infante es poética y por lo tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje tendrán que sostenerse bajo esa naturaleza, esa sensibilidad, esa capacidad de percepción y expresión lírica, simbólica, “la poesía es consustancial a la infancia” (p. 38).

Dentro de esa función social encontramos como base de la misma la creación de “una conexión con los habitantes de una sociedad” (Navarro, 2016, p. 2519. Y es que “el mundo sentido a través de las claves poéticas nos remite a un origen emocional común” (Manrubia, 2018, p. 97).

Gabriela Mistral, al igual que muchas otras personas con vocación docente, precursoras de pedagogías de éxito como pueden ser María Montessori, Rudolf Steiner o Célestin Freinet, alcanzaron a comprender, casi de forma natural, la necesidad de una educación holística en la

que el tratamiento de los contenidos fuese acorde a la integralidad de la persona. Así en Baeza (2018) nos encontramos con un ejemplo de dicha integración realizada por Mistral en la que contempla la integración del lenguaje, el cuerpo y el movimiento no solo desde la función educativa, sino social. Todo se considera estar en todo.

He desechado la dualidad
y he visto que los mundos
son uno solo,
Uno es lo que busco
y Uno es lo que conozco
Uno es lo que veo
y Uno es lo que llamo.

Ibn Arabí (Manrubia, 2018, p.68)

Se pierde, se pierde con el paso de los años la sensibilidad pedagógica, se desdibuja entre propuestas, leyes y consideraciones curriculares estancas, vacías. Vemos, en la actualidad, una pérdida de la naturaleza poética docente. Es necesario entender que “el sentido ético de la creación pedagógica lleva al sentido estético de lo pedagógico: la belleza es también educadora, es el encuentro de la expresión y el significado profundo de lo enseñado” (Baeza, 2018, p. 9).

He llegado a entender que la actividad poética es más es *más* y es *menos* que una práctica estética. Es *más* porque, según hemos visto, la poesía también cumple una función social y educativa de primer orden; pero también es *menos* porque dicha función se oculta, en ocasiones, debajo de su efecto estético que es lo que comúnmente entendemos por poesía (Navarro, 2016, p. 248).

Conejo (2007) compara la poesía como álgebra del lenguaje siendo consciente de que las propuestas educativas existentes no solo es que estén dirigidas a su estudio (enseñanza de la poesía) sino que dichos enfoques no contribuyen ni ofrecen la oportunidad de su (re)conocimiento. Y es que esta concepción de la poesía entendida como álgebra del lenguaje sirve de sustrato para Navarro (2016) para el cual un nacimiento humano es doble: el biológico y el cultural o simbólico; “para que seamos introducidos en el mundo humano ambos nacimientos son necesarios” (p. 253) y el segundo de ellos da razón de ser al entrelazamiento de la poesía y la educación, para dicha observación este autor subraya las palabras de Sloterdijk, “venir al mundo [implica] venir al lenguaje” (p. 253).

Así pues y analizando de forma más sistemática las investigaciones y propuestas realizadas en educación en base a la poesía nos encontramos con una multitud de trabajos de índole didáctica que, aunque recogen y consideran los beneficios que el tratamiento de la poesía proporciona, están enfocados principal y únicamente al desarrollo de la competencia lingüística contemplada desde el ámbito curricular del área de Lengua Castellana y Literatura: Gómez-Villalba, 1993; Gómez, 1994; Milian, 1995; Martín y Coello, 2004; Galván, 2006; Rodríguez, 2008; Gallardo, 2010; Selfa y Azevedo, 2013. Mencionar igualmente alguna de las muy escasas propuestas que utilizan la poesía como recurso para el desarrollo de un área diferente a la mencionada como es el caso encontrado en Peralta (2015) para la asignatura de Matemáticas.

Como vemos son muchos los autores que analizan los beneficios, las fortalezas y oportunidades que proporciona la poesía como recurso didáctico. Pero es en este punto en el que se pretende presentar un precedente, y es que el objetivo, entendiendo las oportunidades que ofrece la lírica, no se debe centrar en enseñar poesía, sino en enseñar a través de la poesía, de una forma global e integrada.

Es en este punto cuando enlazamos con el último aspecto a considerar, ya que existe una ausencia, no solo de planteamientos didácticos con un tratamiento hacia la globalidad e integralidad, sino también de otros planteamientos metodológicos en relación o con consideración y base poética. Aun encontrado una multitud de propuestas didácticas sobre el tratamiento de la poesía, que no con la poesía, no dejan de ser propuestas didácticas aisladas y carentes de una base metodológica específica sobre la que se lleven a cabo. Por lo tanto, la Metodología Manrubia se sitúa como un método único por su naturaleza, estructuración y sistematización, sin poder establecer una comparación con otros similares por la carencia existente a este nivel pedagógico.

La metodología que trabajamos nace del centro del ser humano, de su raíz biológica, de tal modo que hasta desde una cárcel podría generar los estímulos que nos hacen libres y creativos o creativos y por ende libres. Es cuestión de ponerse a trabajar (Manrubia, 2018, p. 71).

Urge por lo tanto una reconsideración educativa, una transformación que impida esa expansión del capitalismo global que supone el colapso biosférico (Fernández, 2011), una modificación del sistema y sociedades de consumo que capturan y reducen la condición humana y sus capacidades a un único uso: utilitario, técnico, de consumo (Navarro, 2016).

Si las artes enseñan alguna lección, esta lección es la importancia de prestar atención a lo que se tienen delante, de ralentizar la percepción para que la eficacia pase a un segundo plano y

predomine la búsqueda de la experiencia. Hay demasiadas cosas en la vida que nos impulsan a lo breve, a lo superficial, a lo eficaz y a lo que se puede abordar en el menor tiempo posible. Y las artes nos impulsan a saborear. (Eisner, 2015, p. 25).

Recordamos para concluir este apartado las palabras de Víctor Hugo que Gamboa (1957) recupera en su trabajo: “no hay ninguna incompatibilidad entre lo exacto y lo poético” (p. 41). La acción poética al igual que lo debería ser la acción educativa abre otras posibilidades de leer y de entender el mundo (Navarro, 2016), “en este sentido, la educación como la poesía es un enigma. Un enigma porque la educación no es ni el sujeto ni los elementos culturales son el efecto de hibridación que se produce entre ambos” (p. 254).

Al integrar un poema en un individuo de forma plena y hacer circular entre individuo y poema la vida que ambos tienen, surge un fenómeno de totalidad creadora que no se puede entender sin recurrir a lo que de mágico tiene el arte. (Manrubia, 2018, p. 91).

CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA

PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de esta investigación se centra en obtener conocimiento en relación a las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que diferentes docentes han percibido a través de la puesta en práctica de la Metodología Manrubia. Por otro lado, se intenta construir una historia de vida de la propia Metodología en relación a su creación, conocimiento, formación y difusión. De este modo se pretende elaborar un informe que nos permita evaluar, modificar y establecer una línea de trabajo dirigida al desarrollo e implementación de la Metodología Manrubia. Este propósito se realizará a través de la construcción y análisis del relato prestado por nueve docentes, todos ellos recogidos a través de entrevistas personales.

Para determinar el paradigma sobre el cual se suscribe este estudio resulta fundamental establecer la caracterización ontológica, epistemológica y metodológica del mismo. Ontológicamente, nos situamos ante una multiplicidad de realidades interrelacionadas y necesarias para la adquisición y conocimiento del objeto de estudio. Epistemológicamente, la relación entre la investigadora y el objeto de estudio se enmarca desde el supuesto investigadora/persona investigada, se trata de una relación que pese a establecerse desde una distancia óptima de estudio se asume como un realidad igualmente interrelacionada. Por último, a nivel metodológico, se pretenden establecer unas hipótesis de trabajo, se rechaza la posibilidad de realizar, de alcanzar una generalización final.

De este modo, desde una concepción dualista paradigmática, nos encontramos ante una investigación basada en los supuestos naturalistas. Como ya hemos mencionado, se considera que son múltiples las realidades existentes en relación al objeto de estudio, “una realidad construida por los significados y la acción de las personas” (Torrego-Egido, 2014, p. 117), del mismo modo que se entiende que no existe una independencia y asepticidad del investigador, sino que a pesar de mantener una distancia que permita dotar de rigor a la investigación existe una consciencia de que las influencias tienen lugar. De esta septicidad parte el hecho de que, a pesar de que posiblemente nos encontremos ante una múltiple realidad, se pretenda alcanzar y poder establecer una generalización que permita la formulación final de un enunciado, una hipótesis de trabajo.

Sin embargo, la complejidad de los paradigmas no es dicotómica. Desde el análisis realizado por Krause (1995) la investigación podría adscribirse bajo los supuestos

interpretativos, ya que, asumiendo las características naturalistas ya definidas, estas se concretan en la necesidad del conocimiento de las diferentes realidades existentes a través de la comunicación para la construcción de un significado y respuesta. Se considera que la realidad depende de los significados que las personas le atribuyen. Por ello es necesario conocer las diferentes interpretaciones habidas del objeto de estudio definido, a través del análisis bibliográfico y del diálogo con docentes se pretende construir el significado y realidad del tema de investigación.

Por otro lado, desde la teoría de los intereses constitutivos del saber de Habermas (1990) se establece junto al paradigma positivista y el naturalista, el paradigma socio-crítico. Desde este análisis la investigación podría seguir incluyéndose dentro del paradigma naturalista ya que por encima de la eficacia buscada desde el positivismo se pretende una construcción a través de la ética. Sin embargo, tal y como vemos en Vallés (2000) y en Barba (2013) aunque la investigación no tenga como objetivo explícito la transformación social, la pretensión de la misma no es sino la de realizar una contribución que fomente un cambio en pro de la igualdad social. Una investigación que articulada desde las contribuciones paradigmáticas anteriores permita una emancipación y cambio ya que esa es la perspectiva de la propia investigadora. Hecho que queda definido tanto en los objetivos hacia los que se dirige la investigación como a lo largo de la justificación del tema elegido y el marco teórico establecido.

No se considera relevante la necesidad de establecer de forma categórica y excluyente la adscripción a un paradigma concreto, más si cabe cuando la realidad y posibilidades de la misma se encuentra ampliamente abierta y discutida. No siendo objeto de discusión para la investigación esta cuestión y habiendo determinado y defendido la naturaleza de la investigación en relación a la realidad sobre la que trabaja así como la relación entre la persona instigadora y la persona investigada y los enunciados legales utilizados; según las preferencias de las profesionales que accedan a este estudio se deja a su elección la posibilidad o creencia de situarse en uno de los paradigmas planteados. Nuestra preferencia queda, sin embargo, claramente determinada por la naturaleza sobre la que se construye este trabajo.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

“Una de las principales creencias que se han puesto en duda es que la investigación “real” exige cuantificación” (Eisner, 2015, p. 256). Compartimos la necesidad y creencia de que los procesos de investigación para ser completos y que realmente proporcionen una

respuesta eficaz a los numerosos problemas que se plantean desde la sociedad deben alejarse de esa cuantificación que a lo largo de tantos años y, aun día, se premia y valora por encima de los procedimientos cualitativos.

Si entendemos que una metodología cuantitativa se encuentra basada en una total estandarización y homogeneización de sus procesos bien podríamos definir este estudio desde una perspectiva y metodología cualitativa que realmente permita la flexibilidad requerida en relación tanto de la metodología como de sus herramientas y procedimientos (Torrego-Egido, 2014).

La determinación de un análisis o matriz DAFO nos permitirá no solo conocer aquellos aspectos internos (debilidades y fortalezas) que presenta la Metodología Manrubia desde el punto vista docente, sino que podremos determinar aquellos elementos (amenazas y oportunidades) que de forma externa intervienen e influyen en el desarrollo y conocimiento de la Metodología. De este modo se intentan detectar las necesidades, buscar estrategias y realizar las propuestas de mejora necesarias para dibujar una línea de actuación.

ENTREVISTA

Tanto para determinar cómo las diferentes docentes conocieron la Metodología como para la construcción de la matriz DAFO planteada, se contempla la entrevista como el más adecuado instrumento metodológico para la obtención de la información precisada, ya que se pretende “esclarecer la experiencia humana subjetiva, de ahí que el “grupo de uno” pueda ser tan esclarecedor como una muestra grande” (Arroyo, 2010, p. 164). Se necesita un acercamiento al objeto de estudio desde la experiencia individual para su comprensión y análisis. Se requiere la adquisición de información holística, contextualizada que pueda dar pie a la obtención de otros datos no contemplados.

Las entrevistas comportan un esquema básico, donde a priori las dos partes implicadas adoptan funciones bien definidas: la parte entrevistadora acude a la situación con la responsabilidad de convocar la actividad, definir los objetivos, diseñar la situación, guiar la sesión o sesiones, procurando que el proceso sea adecuado: respetuoso, agradable, válido... La parte entrevistada lleva consigo la información que desea el estudio (Arroyo, 2010, p. 165).

Esta situación comporta la necesidad de una predisposición por parte de la entrevistada, así como la creación de un clima de confianza, distensión y respeto por parte de la

entrevistadora. Es por ello que la preparación y adecuación de la misma en base a las características de cada participante es fundamental.

- **Definición clara del objetivo de la entrevista.** Derivado de los objetivos de la propia investigación pero que sin embargo son transformados para alcanzar ese clima de distensión y de naturalidad en la conversación.
- **Definición del perfil de la persona que se desea entrevistar.** Se parte de un perfil más general que se va acotando hasta llegar a las personas con las que finalmente se contacta. La primera y principal premisa era la existencia de una relación profesional entre la persona y la Metodología Manrubia, docentes que hubiesen estado en contacto con la Metodología y que hubiesen trabajado con la misma. La selección final de la muestra surgió de un encuentro informal con una de las docentes mediante el cual se obtuvo información sobre las personas que podrían resultar más relevantes para la obtención de la información buscada.

La muestra, por lo tanto, quedó constituida por 9 docentes que cubrían gran parte de la variedad de características que se pretendían cubrir, todas ellas de carrera docente en la enseñanza pública. Se especifican y quedan codificadas de la siguiente manera:

- Docente 1 (D1). Maestra de Educación Primaria
 - Docente 2 (D2). Maestro de Educación Primaria.
 - Docente 3, 4 y 5 (D3, D4, D5). Maestras de un Centro Público de Educación Infantil. Directora, secretaria y docente.
 - Docente 6 (D6). Maestra de Educación Infantil y Primaria.
 - Docente 7 (D7). Maestra de Educación Infantil.
 - Docente 8 (D8). Maestra de Educación Primaria.
 - Docente 9 (D9). Maestra de Educación Infantil y Primaria. Directora de un Centro Público de Educación Infantil y Primaria.
- **Preparación de la guía de la entrevista.** La elaboración del guion con el que realizar las entrevistas se modificó en varias ocasiones hasta llegar al modelo final. Lo calificamos como modelo, porque para cada entrevista realizada, según las características y la situación que en alguna ocasión era conocida, se modificaron ligeramente las preguntas o el orden

de las mismas con el fin de preservar un clima adecuado. Del mismo modo durante el propio transcurso de la entrevista se dan respuestas a preguntas que no es necesario volver a realizar o en el caso de realizarlas es necesario reformularlas desde otra perspectiva.

Al inicio de todas las entrevistas realizadas se comenzaba presentando la investigación de la que iban a formar parte y los objetivos de la misma (hecho que ya conocían por los contactos iniciales que habían tenido lugar y en los que ya habían sido informadas), se aseguraba la confidencialidad de la persona, así como de los datos personales o identificativos que pudieran darse en las respuestas recibidas; posteriormente y en último lugar se pedía el consentimiento para la grabación de la misma. En el siguiente cuadro se presenta el guion final sobre el que se realizaron las especificaciones mencionadas (Cuadro 1).

GUION ENTREVISTA

- ¿Cómo conociste la Metodología Manrubia?
- ¿Por qué decidiste llevarla a cabo?
- ¿Te encontraste con alguna dificultad o traba, tanto a nivel curricular, organizativo, de los compañeros...?
- ¿Has continuado trabajando con ella? ¿Por qué?
- ¿Qué dificultades te encontraste en el tiempo que la llevaste a cabo, a nivel docente, discente, curricular, organizativo...?
- ¿Cuáles son las principales carencias del método? ¿Qué es susceptible de mejora?
- ¿Qué limita el desarrollo de la Metodología? ¿Por qué no es más conocida?
- ¿Qué percepción tienes sobre los beneficios-ventajas, a nivel docente, discente, pedagógico...?
- ¿Qué podría facilitar un mayor conocimiento e implementación de la Metodología?

Cuadro 1. Guion Entrevista. Elaboración propia.

Cabe resaltar la propia naturaleza orgánica que implica la realización de una entrevista, es decir, considerando el guion de la misma como un modelo, como un marco de aquellos aspectos a los que hay que dar respuesta se entiende que la interacción con la persona, el diálogo

puede dar pie a otras cuestiones de análisis y reflexión que bien deben ser consideradas y atendidas. Durante una entrevista, si se consigue crear un clima distendido, la conversación que se establece se convierte en algo tan fluido que el guion alcanza su máxima expresión como propio marco de referencia, de consulta para asegurar el tratamiento de todos aspectos que queremos sean atendidos no como un listado de preguntas que deben ser indiscutiblemente realizadas de la forma prefijada.

Por otro lado, y dentro de esa propia naturaleza se torna fundamental que la persona entrevistadora proporcione un constate *feedback* de las respuestas además de un reformulación de las mismas y de las propias preguntas

- **Contacto con la persona entrevistada.** Para contactar con las personas entrevistadas se precisó la ayuda de terceras personas que facilitasen sus números de contacto, salvo en aquellos casos que queda especificada su pertenencia a un centro concreto, en los cuales se contactó con la persona a través del propio centro. A todas se les ofreció la oportunidad de elegir el lugar y el horario de la misma con el fin de asegurar su comodidad y disponibilidad, como en ningún caso la elección del lugar afectó a las condiciones idóneas para su realización, privacidad y tranquilidad, este no tuvo que verse modificado. Del mismo, previamente fueron informadas de que la duración de la misma no excedería la media hora.
- **Desarrollo de las entrevistas.** Las entrevistas se realizaron según lo acordado sin ningún tipo de incidente ni consideración relevante, se llevaron a cabo según el lugar y la fecha indicadas. Por elección de las personas entrevistadas estas se llevaron a cabo en los domicilios de las interesadas, así como en los centros. Coincide que aquellas personas a las que se contactó a través del centro optaron por la realización de la entrevista en dicho lugar. Se dejó constancia de las mismas a través de un registro, grabación de audio, medio complementado con alguna anotación escrita.
- **Categorización.** Para un mejor análisis de los datos y categorización de las entrevistas se realizó la transcripción escrita de todas ellas (Anexo III de la versión completa en formato digital). Las categorías establecidas se detallan en el capítulo siguiente correspondiente a los resultados, análisis y evaluación de los datos del estudio.

CRITERIOS DE CREDIBILIDAD

Guba (1989) propone cuatro cuestiones que deberían ser consideradas para evaluar la credibilidad de una investigación, tanto desde una metodología cuantitativa como cualitativa. Estas son, el valor de verdad relacionado con la confianza que debe existir en los descubrimientos alcanzados; la aplicabilidad, en relación con la posibilidad de poder aplicar dichos descubrimientos en otro contexto; la consistencia, necesaria para poder replicar la investigación y obtener los mismos o similares resultados en otros contextos y sujetos; y la neutralidad, estableciendo un cierta asepticidad en la investigación para su no condicionamiento según intereses, motivaciones o inclinaciones de la persona investigadora.

Desde una metodología cualitativa, siendo esta nuestra línea en la investigación realizada, estos aspectos que, de cierta forma, aseguran la credibilidad del estudio realizado se concretan correlativamente y siguiendo a este mismo autor en los términos de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

De este modo, para lograr la máxima credibilidad posible evitando dificultades en la interpretación de los diferentes factores que intervienen en el campo muestral que intervienen en la investigación, de forma principal se realizará una triangulación que permitirá una variabilidad a fin de por contrastar las diferentes perspectivas que tengan lugar, y de este modo verificar o cuestionar los diferentes resultados que se alcancen. Además, la credibilidad de la investigación se verá reforzada por el juicio crítico de los compañeros, en este caso las dos personas encargadas de tutelar el trabajo, lo que permitirá una visión y crítica externa a fin de garantizar los diferentes enfoques que la propia investigadora pueda no ser capaz de establecer.

Por otro lado, el propio diseño de la investigación estable la corroboración o coherencia estructural en relación a dicha credibilidad. Uno de los objetivos establecidos es la comparación de los diferentes datos y resultados analizados lo cual permitirá que de existir alguna contradicción esta pueda ser interpretada de forma lógica.

Siguiendo con las propuestas de Guba (1989), para considerar su transferibilidad, entendiendo que desde una investigación cualitativa esta no podrá tener una aplicabilidad general, se cuenta con un muestreo teórico y una abundante cantidad de datos descriptivos que permitirán desarrollar minuciosas descripciones para poder establecer una correspondencia con otros contextos posibles. Por ello, tanto para la elección bibliográfica como de las personas participantes se pretende alcanzar la mayor cantidad posible de información relevante realizando siempre una descripción de las mismas.

En relación al factor de dependencia y nuevamente por el propio diseño establecido, de las propuestas ofrecidas por Guba (1989), la investigación solamente atenderá al establecimiento de una pista de revisión basada en las transcripciones realizadas de los audios grabados durante las entrevistas, así como del diseño del estudio. Grabaciones que no se pondrán a disposición de dicha revisión por cuestiones éticas.

Por último, la confirmabilidad se verá reforzada a través de la triangulación, ya mencionada, y a través de un ejercicio de reflexión que recoja aquellos supuestos que ocasionan a la propia investigadora una orientación u otra, unas preguntas u otras, en definitiva, un determinado modo de afrontar y realizar el estudio a nivel introspectivo. Para ello, en el propio trabajo de investigación se recogerán las reflexiones que a lo largo del mismo determinan el rumbo del estudio.

Mencionar como último aspecto y en relación a este último proceso reflexivo descrito, la validez catalítica analizada por Torrego-Egido (2014). Desde la investigación planteada y dado el paradigma sobre el que se sustenta no puede sino pretenderse que la propia investigación y su proceso, de una forma u otra, tengan como fin la transformación de la realidad social a través del aprendizaje y el entendimiento mutuo.

CUESTIONES ÉTICAS

En relación con las cuestiones éticas se pretende asegurar la precisión del conocimiento científico presentado así como proteger los derechos y garantías de los participantes de la investigación realizada. Para ello y a modo de resumen estas cuestiones pueden incluirse dentro de las pautas establecidas en Opazo (2016) en relación a la asociación colaborativa, el valor social, la validez científica, la revisión independiente, el consentimiento informado de los participantes y el respeto de los participantes y comunidades.

Considerando la ética de la propia persona investigadora no se realizará ninguna fabricación, ni falsificación de los resultados, estos, en la medida que la propia naturaleza de la investigación determina, podrán ser repetidos y verificados, para ello se describen y desarrollan los diferentes procesos, métodos y fuentes considerados en su realización.

Por otro lado, no se publicará ninguna información personal de las personas participantes en la investigación, más allá de la necesaria para la contextualización del campo de estudio, y siempre con acuerdo verbal y autorización de la misma. Las entrevistas aseguran

el anonimato no requiriendo en su transcurso ningún dato personal que pueda comprometer la identidad de la participante. Aquella información que durante el transcurso de la misma permitan la identificación de cualquier persona o centro serán codificados. En cambio, y dado el método de consulta utilizado, sí se facilita la opción de establecer una línea de comunicación para el envío de los resultados obtenidos e investigación final.

No existirá ningún conflicto de interés más allá del que el propio paradigma y ámbito de estudio determinan, ya que no existe neutralidad posible a pesar de establecer una distancia adecuada entre investigadora y objeto y persona investigada.

CAPÍTULO VII: RESULTADOS Y ANÁLISIS

RESULTADOS

Las cinco categorías generales y principales que se establecen antes del análisis de las transcripciones corresponden, como no podría ser de otra forma, a las que se determinan en el objetivo de la investigación sobre el que se pretenden especificar el resto, la realización del análisis DAFO de la Metodología Manrubia y el modo mediante el cual los distintos docentes tomaron contacto con la metodología. Así pues, debilidades, amenazas, fortalezas, oportunidades e historia de vida en relación al conocimiento de la Metodología crean las cinco categorías generales desde las cuales se atenderá a las especificaciones que surjan.

Tanto para la exposición de los resultados como para su análisis posterior estableceremos dos amplios grupos desde los cuales trabajar: por un lado, las categorías pertenecientes al análisis DAFO y por el otro, las categorías referidas a la toma de contacto con la Metodología que tras el análisis de las transcripciones se establecieron en dos: la contemplada previamente más la historia de vida en relación a la formación en la Metodología.

Para el análisis de las transcripciones se utiliza el programa informático Atlas.ti en su versión 8.0 el cual nos facilita todo el trabajo de visualización, correspondencia, interrelación, cuantificación, creación de redes, tablas y registros necesarios para el tratamiento de los datos.

MATRIZ DAFO

En el estudio realizado por Moral-López, Arrabal-Gómez y González-López (2010) encontramos la definición que Muñiz (2006) establece para cada una de las siglas DAFO, conceptos a esclarecer de forma pertinente para la adecuada realización de dicho análisis:

- Debilidades (D): también llamadas puntos débiles. Son aspectos que limitan o reducen la capacidad de desarrollo efectivo de un proyecto, o constituyen una amenaza para el sistema y deben, por tanto, ser controladas y superadas.
- Amenazas (A): se define como toda fuerza del entorno que puede impedir la implantación de una estrategia, reducir su efectividad o los recursos que se requieren para su implantación, o incrementar los riesgos de la misma.
- Fortalezas (F): también llamadas puntos fuertes. Son capacidades, recursos, posiciones alcanzadas y, consecuentemente, ventajas que deben y pueden servir para explotar oportunidades.

- Oportunidades (O): es todo aquello que pueda suponer una ventaja competitiva para el proyecto, o bien representar una posibilidad para mejorar la rentabilidad del mismo (p.168).

Tras el análisis de las transcripciones las categorías encontradas se amplían a las que encontramos en el siguiente cuadro (Cuadro 2):

Codes Report. Selected codes (38)

- Amenazas
- Amenazas. Comodidad
- Amenazas. Compañeros
- Amenazas. Continuidad escolar
- Amenazas. Coordinación
- Amenazas. Horario-Especialistas
- Amenazas. Interinidad
- Amenazas. Legislación-Administración
- Amenazas. Miedo-Seguridad
- Amenazas. No comercialización
- Amenazas. Recursos
- Debilidades
- Debilidades. Formación específica
- Debilidades. Trabajo extra
- Fortalezas
- Fortalezas. Atención a la diversidad
- Fortalezas. Creatividad
- Fortalezas. Desarrollo discente
- Fortalezas. Desarrollo docente
- Fortalezas. Economía
- Fortalezas. Estructuración
- Fortalezas. Fundamentación
- Fortalezas. Innovación
- Fortalezas. Libertad docente
- Fortalezas. Motivación discente
- Fortalezas. Novedad
- Fortalezas. Respeto
- Fortalezas. Resultados
- Oportunidades
- Oportunidades. Apoyo familia
- Oportunidades. Apoyo institucional
- Oportunidades. Cambio planteamiento didáctico
- Oportunidades. Cambio social
- Oportunidades. Coordinación docente
- Oportunidades. Difusión-Implementación
- Oportunidades. Discentes
- Oportunidades. Horario
- Oportunidades. Recursos

Cuadro 2. Categorías de análisis. Elaboración propia (Atlas.ti)

La amplia variedad de categorías es el resultado de la diversidad de opiniones expuestas por los docentes. En contra punto, y por su confusa adscripción a una de las mismas, se encuentran y mantienen las categorías genéricas para aquellas citas de difícil conceptualización y categorización.

A continuación se muestran los resultados correspondientes al número de citas encontradas con correspondencia para cada una de las categorías generales establecidas: Debilidades (Cuadro 3), Amenazas (Cuadro 4), Oportunidades (Cuadro 5), Fortalezas (Cuadro 6). Algunas de las citas están etiquetadas y consideradas en varias categorías. Añadir que dentro de los documentos considerados para el análisis se incluye el encuentro docente informal ya mencionado, esta conversación aparte de facilitar información en relación a la selección de la muestra analizada aporta información relevante para la consecución de los objetivos de investigación.

NÚMERO CITAS CATEGORÍA DEBILIDADES

- **Debilidades → 13 Citas**
- **Debilidades. Formación específica → 12 Citas**
- **Debilidades. Trabajo extra → 22 Citas**
- **Debilidades. Difusión → 3 Citas**
- **Debilidades. Implementación → 6 Citas**

Cuadro 3. Número de citas categoría Debilidades. Elaboración propia (Atlas.ti)

NÚMERO CITAS CATEGORIA AMENAZAS

- **Amenazas → 3 Citas**
- **Amenazas. Comodidad → 12 Citas**
- **Amenazas. Compañeros → 19 Citas**
- **Amenazas. Continuidad escolar → 1 Citas**
- **Amenazas. Coordinación → 4 Citas**
- **Amenazas. Horario-Especialistas → 12 Citas**
- **Amenazas. Interinidad → 3 Citas**
- **Amenazas. Legislación-Administración → 19 Citas**
- **Amenazas. Miedo-Seguridad → 19 Citas**
- **Amenazas. No comercialización → 1 Citas**
- **Amenazas. Recursos → 6 Citas**

Cuadro 4. Número de citas categoría Amenazas. Elaboración propia (Atlas.ti)

NÚMERO CITAS CATEGORÍA OPORTUNIDADES

- **Oportunidades → 2 Citas**
- **Oportunidades. Apoyo familia → 7 Citas**
- **Oportunidades. Apoyo institucional → 2 Citas**
- **Oportunidades. Cambio planteamiento didáctico → 6 Citas**
- **Oportunidades. Cambio social → 3 Citas**
- **Oportunidades. Coordinación docente → 2 Citas**
- **Oportunidades. Difusión-Implementación → 11 Citas**
- **Oportunidades. Discentes → 6 Citas**
- **Oportunidades. Horario → 2 Citas**
- **Oportunidades. Recursos → 1 Citas**

Cuadro 5. Número de citas categoría Oportunidades. Elaboración propia (Atlas.ti)

FCITAS CATEGORIA FORTALEZAS

- **Fortalezas → 4 Citas**
- **Fortalezas. Atención a la diversidad → 3 Citas**
- **Fortalezas. Creatividad → 10 Citas**
- **Fortalezas. Desarrollo discente → 8 Citas**
- **Fortalezas. Desarrollo docente → 18 Citas**
- **Fortalezas. Economía → 2 Citas**
- **Fortalezas. Estructuración → 17 Citas**
- **Fortalezas. Fundamentación → 12 Citas**
- **Fortalezas. Innovación → 2 Citas**
- **Fortalezas. Libertad docente → 7 Citas**
- **Fortalezas. Motivación discente → 15 Citas**
- **Fortalezas. Novedad → 2 Citas**
- **Fortalezas. Respeto → 1 Citas**
- **Fortalezas. Resultados → 18 Citas**

Cuadro 6. Número de citas categoría Fortalezas. Elaboración propia (Atlas.ti)

Por otro lado y dada la extensión de los mismos, se adjuntan como anexos en la versión completa en formato digital del trabajo los registros en los que se pueden observar tanto la correspondencia de dichas citas a cada uno de los documentos así como el contenido de las mismas y los posibles hipervínculos que se establecen entre ellas. De esta forma podemos consultar en el Anexo IV, V, VI y VII de dicha versión los documentos con el desarrollo de la

información presentada en relación a las categorías de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades.

Por último, en la siguiente tabla (Tabla 1) se presentan los resultados relativos a la correspondencia numérica que se establece en cada una de las transcripciones realizadas en relación a las categorías que contienen.

HISTORIA DE VIDA

Para este grupo de análisis no resulta relevante establecer la cuantificación de las referencias que en cada una de las transcripciones tiene lugar. Sin embargo, de la misma forma que para la matriz DAFO, se adjunta en forma de anexo (Anexo VII) el documento en el cual se muestran tanto el número de citas como el contenido de las mismas en base a cada una de las categorías definidas, las cuales sí determinamos en este apartado:

- Historia de vida. Conocimiento
- Historia de vida. Formación

**RELACIÓN NUMÉRICA ENTRE
LAS CATEGORÍAS Y LOS
DIFERENTES DOCUMENTOS**

	D 1³	D 2	D 3, 4 y 5	D 1	D 6	D 7	D 8	D 9	Total
Amenazas	0	0	1	1	0	1	0	0	3
Amenazas. Comodidad	0	3	1	3	1	2	2	0	12
Amenazas. Compañeros	4	1	0	2	7	1	3	1	19
Amenazas. Continuidad escolar	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Amenazas. Coordinación	0	1	0	1	2	0	0	0	4
Amenazas. Horario-Especialistas	0	2	0	3	6	1	0	0	12
Amenazas. Interinidad	1	0	0	0	0	0	0	2	3
Amenazas. Legislación	6	2	1	6	3	1	0	0	19
Amenazas. Miedo-Seguridad	0	3	0	7	2	1	3	3	19
Amenazas. No comercialización	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Amenazas. Recursos	2	0	0	4	0	0	0	0	6
Debilidades	0	3	2	4	0	2	1	1	13
Debilidades. Formación específica	0	0	0	2	2	4	3	1	12
Debilidades. Trabajo extra	0	3	3	4	2	4	4	2	22
Debilidades. Difusión	0	1	0	1	0	0	0	1	3
Debilidades. Implementación	0	0	0	0	2	0	4	0	6
Fortalezas	4	0	0	0	0	0	0	0	4
Fortalezas. Atención a la diversidad	0	0	0	1	0	0	1	1	3
Fortalezas. Creatividad	0	1	3	0	3	3	0	0	10
Fortalezas. Desarrollo discente	0	0	0	2	2	4	0	0	8
Fortalezas. Desarrollo docente	0	1	0	3	4	7	3	0	18
Fortalezas. Economía	1	0	0	1	0	0	0	0	2
Fortalezas. Estructuración	0	1	1	3	3	4	2	3	17
Fortalezas. Fundamentación	1	1	0	4	2	2	0	2	12
Fortalezas. Innovación	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Fortalezas. Libertad docente	0	3	0	1	0	2	1	0	7
Fortalezas. Motivación discente	0	2	0	2	1	2	6	2	15
Fortalezas. Novedad	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Fortalezas. Respeto	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Fortalezas. Resultados	3	1	1	7	1	1	3	1	18
Oportunidades	2	0	0	0	0	0	0	0	2
Oportunidades. Apoyo familia	3	0	0	1	1	1	0	1	7
Oportunidades. Apoyo institucional	0	0	0	1	0	1	0	0	2
Oportunidades. Cambio planteamiento didáctico	0	2	0	0	1	1	0	2	6
Oportunidades. Cambio social	0	0	0	3	0	0	0	0	3
Oportunidades. Coordinación docente	0	1	0	0	1	0	0	0	2
Oportunidades. Difusión-Implementación	3	0	2	2	2	0	0	2	11
Oportunidades. Discentes	0	0	3	2	0	1	0	0	6
Oportunidades. Horario	0	0	0	1	1	0	0	0	2
Oportunidades. Recursos	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Total	29	34	18	75	50	47	38	26	317

Tabla 1. Relación numérica entre las categorías y los documentos analizados. Elaboración propia (Atlas.ti)

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para el análisis de los resultados se aportan las citas literales más relevantes que se consideran como muestra y ejemplo del conjunto al que pertenecen. Se contrastan por un lado las opiniones dadas de forma individual así como las similitudes o vicisitudes que se establecen entre los diferentes discursos creados. El análisis que se presenta parte, al igual que en la presentación de los resultados, de las cuatro categorías principales que constituyen los ejes de la matriz DAFO que se pretende determinar para la consecución de los objetivos, así como de las dos categorías en relación a la historia de vida en relación al conocimiento de la Metodología y formación.

MATRIZ DAFO

En primer lugar cabe mencionar que el encuentro informal con la docente D1 muestra resultados que validan parte de los encontrados en la entrevista formal realizada a la misma persona para las categorías siguiente: Amenazas: compañeros, legislativas, recursos; Fortalezas: economía, fundamentación, resultados; Oportunidades: apoyo familia, difusión- implementación. Esta parcial coincidencia se debe principalmente a una ausencia de orientación y dirección de la conversación dada en el primer encuentro, el cual no tenía ningún objetivo claro, y al hecho de que el discurso de esta persona no ha sufrido variaciones.

En segundo lugar es necesario considerar que, tal y como podemos observar en la tabla 1 del apartado anterior, el número en relación al total de referencias de cada una de las entrevistas es muy diferente, desde 18 citas consideradas en la entrevista realizada a D3, D4 y D5 hasta las 29+75 referencias que encontramos en las conversaciones mantenidas con D1. Por lo tanto cabe esperar que en el análisis se muestren y contemplen como ejemplo una proporcionalidad de citas similar al número de referencias que contiene cada documento.

En relación a la categoría **Debilidades** se deducen dos cuestiones generales: una de ellas el gran consenso que se da entre los diferentes discursos ya que la mayoría de reflexiones se establecen entorno a dos subcategorías y en ellas tienen cabida las principales cuestiones percibidas por los docentes en relación a las debilidades que posee la Metodología: el trabajo extra y la formación específica que requiere. La otra la encontramos tras el análisis de las citas que forman parte de la categoría general, todas de ellas en referencia a la ausencia de factores de debilidad:

³ Este documento hace referencia al encuentro informal que tuvo lugar en primer lugar y del cual se terminó de determinar la muestra docente. Aun sin ser una de las entrevistas se considera que la información que contiene puede ser relevante y aportar datos significativos.

D5: - *No veo ninguna desventaja.*

D4: - *Desventaja ninguna.*

D5: - *En las edades que nosotros tenemos no podemos decir ninguna.*

D3: - *No, y en su momento cuando tenían 3-4 años pues a nosotros nos fue bien*

D7: - *Yo te digo la verdad, que no se la veo...yo no se la veo...*

Destacamos dos citas de diferentes docentes que además realizan una argumentación de su afirmación:

D2: - *Pues por eso te digo que carencia no puede existir en el momento que tú puedes adaptarla: incluir, quitar, traspapelar, anteponer, posponer...*

D1: - *¿De la propia metodología? Hemos ido haciendo las modificaciones porque no tiene nada que ver, bueno tiene que ver, las de infantil hacen unas programaciones de una manera distinta a lo que hacemos en primaria porque hay que modificar. Hemos ido modificando cosas para los niños más mayores porque son un poco más capaces y entonces pues sí*

Por otro lado, a pesar de no ser una cuestión de percepción generalizada en la muestra, cabe destacar las citas en relación a las debilidades en relación con la difusión de la propia Metodología, aspecto que se trata de forma particular dentro de los objetivos de estudio.

D2: - *(...) Entonces es algo que no puedes vender en cierto modo porque es casi inmaterial, sí tienes un soporte, una base de gente que ha trabajado de infantil hasta sexto pero que eso te va a cambiar y te va a fluctuar entonces, cómo vendes algo que va a cambiar de un curso para otro, cómo vendes algo en lo que la base y el fundamento son los niños de ese momento, que pueden cambiar, no solo de ese momento, sino de la clase x a la clase b, entonces es muy difícil venderlo.*

D1: - *Que seguramente no hemos sabido... Ahora otra vez vuelven a estar las personas sensibilizadas con la poesía, pero ha habido un tiempo que la poesía era como un... era bastante marginal... era para un grupo así de raritos... y ahora está otra vez un poco siendo más popular y a lo mejor en esos años en los que la poesía no era tan popular no se oía tanto... Y en aquellos años se ha perdido mucho el haber podido conectar con la gente para que vieran que la poesía era un arma cargada de futuro como dice...*

Todas las citas correspondientes a la subcategoría referente a debilidades en la implementación se encuentran refutadas bien a lo largo del discurso de la propia persona bien en el discurso de otras docentes.

En la categoría referida a **Amenazas** encontramos cinco subcategorías con un amplio número de referencias: 19 en tres de ellas y 12 en las otras dos. El resto de categorías a pesar de considerarse igualmente relevantes no son tan recurrentes en el discurso y reflexiones de las docentes. En la categoría general se engloban dos referencias de naturaleza ambigua e incluso de difícil comprensión, a parte encontramos una cita más incluida también en la categoría de oportunidades que mostramos a continuación:

D1: - (...) La metodología es una forma de vida, las debilidades y las grandezas son las que tú sepas, posiblemente como en todos los trabajos, cuanto mejor estés preparado, enriqueces más tu trabajo y la propia metodología. Te obliga a estar en constante investigación...

Volviendo al análisis de las subcategorías que recogen el grueso de las amenazas, podríamos hacer una doble clasificación, aquellas referidas a los propios compañeros, la comodidad del trabajo con libros y el miedo al cambio o a la utilización de otros recursos; y otra en relación a los problemas que a nivel legislativo y administrativo entorpecen el trabajo con la Metodología. Son muchas las citas en referencia a ambas, destacamos las siguientes como ejemplo de lo mencionado:

D2: - Pues yo creo que una cosa que la frena mucho es la administración en el sentido de que a ti te ponen un horario, que tú lo puedes adaptar a tus necesidades, eso no hay problema, el problema es que si tienen que empezar a entrar especialistas rompen un ritmo, y los especialistas por la alta carga que llevan tampoco son muy dados a adaptarse a lo que tú estás haciendo.

D1: - Cuando llegaron los especialistas fue un poco más complicado porque había cosas que nosotros hacíamos y después había que compartirlas. Yo he intentado varias veces compartir con el de educación física o el de música esa parte de expresión corporal, o los de inglés para que el vocabulario sea o se centre un poco en utilizar el mismo vocabulario que estamos utilizando nosotros. Pero salvo alguna excepción en la que sí se ha podido hacer, es muy difícil,

D6: - (...) Entonces, empezando por los horarios. Los horarios fueron uno de los primeros choques que tuvimos porque en una metodología integral no hay horarios de una hora para esto y una para lo otro

D1: - (...) La legislación vigente no ayuda nada, porque es que no te permite ni salirte una miaja de lo que ellos creen que es lo correcto que es estar todo el día mirando estándares y evaluando estándares, con tablas ahí, todos los niños están ahí y tú no puedes hacer más que... Y no lo hace nadie, porque es imposible, físicamente es imposible hacerlo

Resaltamos la siguiente cita incluida en dos de las subcategorías con gran relevancia cuantitativa: la amenaza que presenta la actitud de determinados compañeros y la adecuación a un horario parcelado con una gran entrada de especialista. Vemos como, junto con la dificultad de coordinación, estas subcategorías forman parte de la causa del abandono de esta forma de trabajo por parte de esta docente.

D6: - Yo ya no la llevo eh..., la Metodología Manrubia ya no la he podido llevar. Cuando pasamos a tercero, había tantos especialistas y era tan complicada la coordinación, tan complicada que ya abandoné. Porque era pelearme y dentro de nuestro horario era imposible, o sea, yo lo vi muy difícil, yo abandoné... y encima con trabas, con las compañeras,

La amenaza de la interinidad es uno de los factores percibidos por la directora del CEIP, que corroborada por una de las docentes puede influir en la dificultad de llevar a cabo la Metodología ya que:

D9: - La dificultad es lo cambiante que son los maestros en un colegio, nosotros somos 33 maestros cada año vienen profesores nuevos que hay que volver a involucrar en la metodología, formarse... la base... el que se quiera formar, la inquietud que tenga y cómo realmente entienda lo que es una metodología activa...

En relación a las **Fortalezas**, y como ya había sido aclarado, nos encontramos con cuatro citas enmarcadas dentro de la categoría general como resultado de su falta de concreción a una de las subcategorías establecidas. Si bien podrían adscribirse en alguna de ellas, dos de ellas en referencia a aspectos estéticos y emocionales de la metodología, y las otras dos en relación a la estructuración metodológica, ninguna es lo suficientemente definitoria como para enmarcarse dentro de alguna puesto que lo expresado no sería representativo de las mismas.

Dentro de las fortalezas se pueden establecer cuatro grupos que agrupasen las subcategorías con un mayor número de referencias. Uno en relación al desarrollo discente muy valorado por todas las personas entrevistadas, su motivación y el desarrollo de la creatividad; y

muy ligado al anterior nos encontramos con otro basado en el propio desarrollo docente, la libertad ofrecida por la forma de trabajo así como la creatividad desarrollada.

En relación al discente destacamos las siguientes citas:

D7: - (...) Y yo creo que al crío le abre mucho la mente, con todas las experiencias con todo lo que ve y con todo lo que dibuja, igual que se la abre al profesor dándose cuenta de todo lo que sabe hacer, al alumno le pasa lo mismo, no está encasillado tienes que hacer esto así... le da mucha libertad para hacer las cosas y para darse cuenta... Y yo creo que la libertad le hacen y que luego si ese método continua le abre mucho la mente...

D1: - (...) Ellos luego cuando trabajan así de esa forma y vamos a ver un árbol, ellos respetan mucho ese árbol porque saben que van a aprender cosas de ese árbol y cuando vamos a un museo ellos saben que allí van a aprender entonces escuchan siempre con mucho respeto porque saben que esa es la manera: lo primero es acercarse, ver, observar y escuchar y comprobar las cosas, tocarlas, y todo eso les hace ser bastantes sensibles y cuando vamos a cualquier sitio ellos mantienen esa actitud de respeto al sitio donde van

Aunque pudiera considerarse poco relevante o sin fundamento teórico parece importante señalar la percepción que se recoge de la vivencia discente:

D2: -Pues no lo sé pero la principal fortaleza es que los niños están súper contentos

D8: - (...) Eso sí, es muy motivador... y para los niños también... Aunque algunos sean muy zafios trabajando pero siempre es motivador...

D9: - (...) yo trabajaba con los críos pues yo veía que ellos llegaban al colegio con ganas de aprender y con ganas de ir al colegio y a trabajar

Las fortalezas que engloba para la persona docente las encontramos representadas en los siguientes fragmentos del relato:

D2: - ¿Ventajas del método? Una creatividad y libertad total. Que te permite trabajar en todo momento con absoluta libertad sin unos cánones establecidos

D3: - (...) y fíjate que su metodología... nosotras hubiéramos podido desestimarla, entre comillas, por decir, nuestros niños no hacen lectoescritura, pero sí que entonces apostábamos por todo lo que de creatividad nos transmitía y entonces pues aprovechamos como ese preámbulo de su metodología y aprovechamos para poder como preparar nuestras cabecicas

D8: - (...) *toda esta innovación educativa pues a mí me trae muy buenos recuerdos tanto a nivel de aula como con los niños cuando cuentas el poema y ellos te escuchan...sobre todo cuando son pequeños, es mucho más impactante para ellos y todos los días el poema, la carita que se les pone...eso no tiene parangón... Cuando entras, venga tema tal... cambia mucho... es otra forma de trabajar, con mucho esfuerzo... pero muy enriquecedor...*

Otro de los grupos donde se encuadrarían las subcategorías más destacadas sería en atención a la propia estructura y fundamentación metodológica:

D6: - *Pues porque lo tocaba todo, es que lo tocaba todo y sobre todo una parte muy importante que era la parte, bueno, todas las partes eran importantes eso para empezar, pero una cosa que a mí me llegó mucho era el arte, entonces la poesía y el arte. Entonces era una plástica con una lógica, unas técnicas plásticas muy adecuadas a los niños, que se hacían no solo para hacer una raya o para pegar un papel sino para que aquello tuviera un producción, para que aquello tuviera un porque...(...) Pues es que es mucho más completo, es que toca todas las competencias. Ahora están de moda las competencias y las competencias ya las hacíamos nosotras, ya las tocábamos todas. La parte emocional, la parte de aprender a aprender... todas las competencias todas. Ya las hacíamos, comunicación, expresión, emoción, cuerpo, música...y cada día.*

D9: - (...) *Como hemos hablado estaba todo muy estructurado, no se dejaban flecos sueltos, desde todas las materias que se debían trabajar y desde todos los aspectos de la personalidad del crío, porque no solamente trabajaba materias de lengua, matemáticas, artística, sino que era también desde todos los ámbitos de la persona, a nivel emocional, a nivel social, todo estaba recogido y te asegurabas que todo estaba contemplado*

D1: - (...) *Lo bueno de esto es que todo está en todo porque es a así la realidad con la que se nos da, es todo en todo y eso es lo más interesante porque nuestra mente entiende las cosas de forma globalizada, no a trocicos como se les da en por ejemplo en los rincones que eso es lo que más he conocido porque hay compañeras que han trabajado así...*

D7: - (...) *no te centras por ejemplo con rincones, la gente que trabaja con rincones, no te centra, lo llevas todo a la mesa a la plástica, como en la vida, tú vas a trabajar pero lo tienes todo, en la casa también tienes el trabajo, en el otro sitio también tienes lo otro, interactúa todo, no encajonado...*

D1: - *Pues nada... que yo creo que es lo correcto, a nivel biológico es lo correcto, a nivel humano, y haríamos un mundo diferente si miráramos más a la poesía, y a los poetas, y a la forma de trabajar con la poesía que a otras cosas... Los cambios educativos que hemos ido soportando un año detrás de otro ¿en qué se fijan para idear esos sistemas educativos? Si se fijaran en cómo funciona el cerebro que al final es lo que nosotros tenemos que trabajar de los niños, porque en el cerebro esta todo, hasta las emociones, (si se*

fijasen en eso) no podrían hacer lo que hace, esos sistemas son contrarios al funcionamiento del cerebro, ¿en qué se basan esos sistemas educativos?

Por último, en relación con las fortalezas, parece lógico resaltar un aspecto fundamental de toda acción que se lleve a cabo, los resultados de la misma, aunque si bien conocemos que el proceso es igual o más importante que el resultado final (Eisner, 2015).

D3: - (...) La experiencia que nos queda es positiva y después cuando esos niños fueron a los colegios, las compañeras nos decían que se notaba que los niños iban bien preparados, por decirlo de alguna forma, entonces no...

D1: - (...) Hoy precisamente hablando con la profesora que yo dejé a los niños de tercero... y la de cuarto me decía... me han dicho varios profesores que entran en esa clase que esa clase es la mejor... ¿cómo se nota la base que tienen! Y yo... no he hecho nada porque tengan una base... hemos trabajado con la metodología y resulta que ahora los que los han cogido valoran que ese grupo tiene un algo especial que no tienen los demás y la verdad que el respeto y la colaboración... como se fomenta tanto la colaboración y el compromiso y se hacen tantos rituales y todo el mundo lo verbaliza y es uno más del grupo y se comprometen con los demás... Yo creo que eso va dejando un poso de mejor calidad a la hora de convivir...

D1: - (...) Cuando he tenido alumnos, yo personalmente, otros han tenido también... que han pasado las pruebas de tercero resulta que han sacado unos buenísimos resultados no habiendo trabajado nunca de forma convencional con ellos desde primero, primero, segundo, tercero y han sacado unos buenos resultados, incluso cuando les hacen los exámenes se los hacen por áreas, el área de matemáticas, el área de lengua, el área de inglés y nunca han tenido... nunca se ha visto que haya habido alguna carencia que por algún motivo hay algo, las matemáticas o el conocimiento... eh no, no... no ha habido nunca ese problema...

El mayor número de referencias en relación a las **Oportunidades** que puede tener la Metodología se sitúan en el ámbito de la difusión e implementación así como del apoyo familiar recibido. Muy seguido de estas, el cambio del planteamiento didáctico también se percibe como una oportunidad relevante, así como las oportunidades planteadas para las personas discentes.

Así, las oportunidades en relación a la difusión e implementación de la Metodología giran en torno a la posibilidad de su puesta en funcionamiento a nivel centro y la dificultad que conlleva.

D1: - (...) Cuando L.G. que era, ella había estado desde los principios de la metodología y sale en algunos de los vídeos de Maricarmen, bueno cogió el

colegio nuevo, bueno se lo ofrecieron a ella por ser de infantil, porque en el colegio nuevo lo que hicieron fue empezar desde infantil, niños de 3 años, de 4, eso fueron pasando, pasando...

E: - ¿Empezaron con la metodología en este colegio...?

D1: - Eh, no, sí que empezaron porque L.G. empezó pero cuando fueron los primeros años. Pero cuando empezó a incorporarse más gente, en vez de seguir con la metodología, pues estas cosas de la democracia, L.G. dejó, a lo mejor no tuvo..., Maricarmen fue a ofrecer, fue a ofrecerse que si querían ella les podía asesorar que tal, pero la gente que venía nueva que seguro que no hay nadie, seguro que no hay nadie porque en la escuela pública lo malo es la interinidad...

D4: - Que la conocieran los equipos docentes de los centros, que la conocieran bien y entonces ellos ya se planteasen el poderla aplicar...

D1: -Hombre, pues si hubiera por lo menos un poquito de respeto de las instituciones y... un poco de respeto si hay un grupo que quiere hacerlo, y se le respeta un espacio y un lugar para poderlo hacer y para poderlo llevar a cabo, y luego al cabo del tiempo tiene que haber una evaluación claro, porque no se pueden poner medios públicos sin que después se pase una evaluación. Pero si se dejase hacer, si se permitiese pues es posible que hubiera más gente...

En cuanto al apoyo familiar cabe resaltar que dicho resultado siempre se relata precedido de una explicación previa y detallada del sistema de trabajo.

D6: - ¿Inconveniente? Yo no le vía ningún inconveniente... la verdad que no... Quizá el hecho de no llevar libros a la familia le chocaba mucho al principio, tenías que explicarlo todo muy bien explicado para que entendieran que no hacíamos cosas por hacer sino que todo tenía un sentido y que íbamos a trabajar todos los contenidos que había en los libros. Cambiar el chip a la familia era difícil pero una vez que ellos veían cómo llegaban a su casa recitándote... que si veían una hojita tirada en el suelo y se ponían a decir un poema... flipaban los padres también... Y pues ya nada...

D9: - (...) Los padres cuando comunicas la forma de trabajar y como a lo mejor sí tenían alguna duda... luego veían a los críos y veían el trabajo y veían la respuesta y los resultados, nada, nada, ningún problema con familia.

En relación al resto de subcategorías destacamos las siguientes citas por considerarlas relevantes tanto para la configuración de la mente de la persona discente:

D1: - (...) Incluso ha sucedido que están un poquito por encima de los demás porque yo creo que el saber globalizar y trabajar su mente con todos los aspectos juntos pues no dificulta el aprendizaje sino que lo fomenta y les ayuda a crear todos esos conocimientos, a integrar todos los conocimientos...

Como para el propio desarrollo a nivel social:

D1: (...) Cuando se llega al alma de la cultura desaparecen los nacionalismos, desaparecen las tonterías esas de yo soy mejor que tú, porque se llega al alma... Y ahí hay una conexión que no es racional... es otra conexión diferente y se verían las cosas de otra manera...

Así como una oportunidad para el propio desarrollo de la Metodología:

D2: - (...) La metodología sería completa y completísima si hubiera una coordinación entre los distintos especialistas que entran respecto a lo que tú tienes programado o tienes proyectado con la programación de cada poema.

Concluimos este análisis con la primera de las citas en referencia a las amenazas considerada, por la misma razón como una de las oportunidades percibidas por la docente D1 que influyen en el desarrollo de la Metodología Manrubia:

D1: - (...) La metodología es una forma de vida, las debilidades y las grandezas son las que tú sepas, posiblemente como en todos los trabajos, cuanto mejor estés preparado, enriqueces más tu trabajo y la propia metodología. Te obliga a estar en constante investigación...

HISTORIA DE VIDA

En relación a cómo las diferentes docentes entraron en contacto con la Metodología Manrubia se establecen claramente dos grupos de análisis. Uno en referencia a aquellos casos en los que fue a través de un compañero o compañera:

D2: - Yo a través de A.B, fue ella la que estuvo primero trabajando con la Metodología Manrubia, luego coincidí con ella en la misma escuela y empecé a trabajar yo con ella

D8: - Pues yo la conocí por una compañera. (...) tuve la suerte de estar en contacto con una persona que es A. B. que estaba puesta en el tema y me ofreció la posibilidad de si quieres... éramos compañeras... trabajamos esta metodología y si quieres empezar y pues yo dije que sí. No la conocía, la fui conociendo según fuimos empezando y sobre la marcha en el mismo curso.

D9: - Pues la metodología... Yo estaba terminando magisterio y me pusieron en contacto, me hablaron de un grupo de profesoras de infantil, yo hice la especialidad de infantil, que iban a hacer un seminario con Maricarmen que llevaba mucho tiempo trabajando en infantil, en el colegio del C.

Y otro grupo que tomó contacto con la Metodología a través de la propia autora, Maricarmen Manrubia:

D3: - Pues nos llegó por ella, nosotras en aquel momento estábamos, teníamos una representante del CPR y ella era la asesora. Nosotras la conocimos como asesora de infantil y nosotras aunque somos una escuela infantil municipal sí que estábamos integradas en el CPR. Y bueno pues a partir de ahí contactamos con ella e iniciamos toda nuestra etapa de formación siendo ella asesora y eso pues nos llevó a...

D1: - Pues a través de Maricarmen. Yo tenía que entrar en su clase a hacer apoyo... bueno... pues no sé exactamente cuántas horas iba, y yo la vi trabajar de una forma diferente y me...

D6: - Pues fue en el primer curso que dio Maricarmen que fue en el año 87 que yo estaba destinada en Lo Pagán. No la conocía de nada pero me enteré que una compañera de la zona hacía un curso para exponer su metodología. En aquella época todavía no era la metodología tal y como la conocemos, era un esbozo, entonces yo me apunté a su curso, me encantó, me quedé flipada, intenté hacer algo ese año en Lo Pagán y al año siguiente me destinaron en el C., con lo cual yo feliz porque iba a trabajar y además paralela con ella y pues fenomenal. Y entonces al año siguiente ya trabajando con Maricarmen,

D7: - Yo es que la viví desde un principio. Yo conocí a Maricarmen cuando vine aquí en el 78

Por otro lado, la formación recibida también se engloba básicamente en un amplio grupo en relación directa con la autora, bien por su pertenencia y asesoramiento desde el CPR, bien a través de los diferentes seminarios y cursos que realizaba o bien de forma y a título personal. A excepción de un único caso que posteriormente sí tuvo esta formación directa después de un comienzo orientado a través de una compañera, el resto de los relatos coinciden en su pertenencia a una de las modalidades señaladas.

D2: - Pues estuve con A. B. de compañero y ella me indicó y también hice un curso de la metodología a través de CPR, en un centro de CCOO. Y un seminario tampoco en qué año pero vamos...

D4: - Sí, hemos hecho varios seminarios y varios proyectos de trabajo con ella...

E: - ¿Con ella a través del CPR?

D5: - A través del CPR, no todos del método Maricarmen Manrubia, pero sí

D1: - Hombre yo tuve suerte porque yo había visto cómo trabajaba ella y ella me lo explicaba y ella supervisó los primeros pasos que di yo cuando hicimos la metodología

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES, CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

CONCLUSIONES

Una vez analizada la historia de vida de la Metodología en relación a cómo las diferentes personas entrevistadas han tenido acceso a la misma se determina su pequeña zona de influencia y conocimiento. Y es que este conocimiento y formación en todos los casos ha tenido lugar a través de una relación directa o casi directa con la autora. Este hecho ha limitado el conocimiento y difusión de la Metodología a la capacidad de influencia en función de la situación física de la autora y docentes que emplean este sistema de trabajo.

A pesar de los trabajos publicados a lo largo de los años por Manrubia (1990a, 1990b, 2001, 2018), así como aquellos de los que no hemos conseguido constancia documental pero sí testimonial, la Metodología no ha alcanzado la difusión deseada. Ninguna de las personas que conforma nuestra muestra entró en contacto con la Metodología a través de estas publicaciones. Por otro lado, si se analiza el lugar de publicación de dichos documentos observamos que los mismos se circunscriben a la comunidad autónoma en la cual se ha desarrollado y difundido la Metodología: la Región de Murcia. Sin embargo, es preciso mencionar que en los relatos recogidos sí se hace referencia a una escuela infantil de Aranda del Duero en la que se llevó a cabo este sistema de trabajo; no pudiendo haber conseguido una referencia más exacta de dicha escuela y debido a las limitaciones de esta investigación se pospone su estudio para futuros trabajos.

En relación al siguiente objetivo determinado en la investigación parece lógico, dados los resultados y el análisis obtenidos, establecer por qué diferentes docentes decidieron llevar a cabo este método en las aulas. Las fortalezas y oportunidades que encuentran en la Metodología Manrubia no solo superan las posibles debilidades y amenazas a las que tengan que hacer frente, sino que se encuentran en el análisis teórico realizado una fundamentación teórica sobre las que sustentarse y apoyarse.

Los diferentes relatos ponen en relevancia el enfoque globalizador de la misma tal y como ya apuntaba Zabala (1989), enfoque que carece de sentido y razón si no se completa mediante la atención e integración de los conocimientos según cada una de las capacidades o facultades que presenta el individuo. Todas las docentes destacan la fortaleza de la Metodología en relación a su globalidad de conocimientos y su integralidad en base a las capacidades humanas. Dentro de esta valoración se incluye, por lo tanto, la oportunidad de conocer a través de diferentes marcos (Eisner, 2015), estos marcos no son otros, sino la conjugación que se alcanza a través de combinar un aprendizaje mostrado desde diferentes perspectivas y dirigido a ser aprehendido por cada una de las facultades por las que se produce un aprendizaje. Concluimos esta disposición desde la perspectiva neurocientífica de Mora (2014), el funcionamiento de nuestros hemisferios cerebrales es continuo y constante aunque se encuentren especializados en diferentes funciones, por lo tanto, no existe ninguna razón que partiendo desde esta comprensión del funcionamiento del cerebro lleve a cabo una práctica que no atienda a la globalidad e integralidad. Rodríguez (1994) lo explicaba con más claridad, el conocimiento parte de un todo, es decir, es global, y conforme se va ampliando y descubriendo comienza a especializarse.

Por otro lado, todas las personas entrevistadas ponen en valor la motivación del alumnado al trabajar con esta Metodología, conceptos como agradable, contentos, tener ganas, encantar, etc. ponen de manifiesto no solo la atención al tratamiento de la emoción como objetivo educativo sino que vemos como efectivamente en este caso la acción discente parte de una emoción (Maturana, 1990); observamos como de forma indisoluble a la propia Metodología la emoción forma parte de la cognición (Mora, 2014). En conclusión, y si nos basamos en la cita ya expuesta de Jensen (2008) en la que se determina que “la buena enseñanza implica los sentimientos” (p. 116), nos encontramos ante una Metodología que en este caso también contempla dicho aspecto.

El relato docente constata el análisis teórico de la Metodología de forma práctica, se atiende a la presentación global del conocimiento, desde el arte, observando “las interacciones entre las cualidades que constituyen un todo” (Eisner, 2015, p. 104); por otro lado esta presentación de la realidad se realiza a través de cada una de las facultades que conforman las diferentes capacidades humanas. Las docentes desde una apreciación del sistema de trabajo como gratificante o bonito ponen de manifiesto la utilización de la estética que dista mucho de adormecer los sentidos (Eisner, 2015), y es que “la belleza es también educadora, es el encuentro de la expresión y el significado profundo de lo enseñado” (Baeza, 2018, p. 9).

Los resultados académicos obtenidos también podrían considerarse como una de las razones por las cuales las docentes continuaron el trabajo con la Metodología. Los resultados que se recogen apoyan los ya publicados en Manrubia (1990), no solo se alcanzan las medias establecidas, sino que en muchos aspectos se encuentran por encima de las mismas.

Otro de los factores que podrían considerarse para la continuación en este sistema de trabajo no es otro que la función social que se establece en educación. Desde un posicionamiento que no puede ser neutral (Freire, 2004), uno de los principales fines de la educación ha de ser el cambio social, Navarro (2016) establece esa relación entre la función social y educativa de la poesía que ya Gamboa (1957) en otros tiempos ponía de manifiesto. Este planteamiento vemos como también queda recogido en el testimonio docente, de una forma quizás no muy precisa, pero sí se aprecia ese trasfondo, esa humanidad que queda adherida a los niños y niñas y que les hace contemplar, estar en el mundo y con sus iguales de forma diferente, desde el respeto y la atención.

Quizás desde la Metodología Manrubia estas docentes ven una oportunidad de cambio social, de reconsideración educativa que realmente evite ese colapso biosférico al que nos dirigimos descrito por Fernández (2011).

Así pues y pasando al siguiente punto y objetivo de análisis, las ventajas-beneficios de su implementación podrían quedar determinadas por las propias razones que determinan su implementación por parte del profesorado. En relación a las desventajas-dificultades que entraña cabe destacar la ausencia de un sistema educativo acompañado de una legislación estable que realmente atienda a las necesidades de formación y desarrollo de los discentes. Esta inestabilidad e incapacidad legislativa quedaba referenciada en la enmarcación teórica realizada a través del trabajo de De Puelles (2000), comprobamos como a día de hoy aún estamos lejos de alcanzar una educación de calidad que parta, en primer lugar, de la propia administración.

Esta inestabilidad política que tiene sus consecuencias en el plano educativo influye en una gran cantidad de los aspectos que se establecen como amenazas: interinidad, legislación, administración, horarios, especialistas. De forma indirecta también podrían influir en aquellos categorizados como miedo, inseguridad, comodidad y compañeros. Parece clara la relación que se establece entre las primeras amenazas mencionadas y los problemas existentes en nuestro sistema educativo, el primero de ellos la desvalorización y marginalidad de la poesía, percepción recogida por Navarro (2016) y por una de las docentes.

En cambio, el segundo grupo de amenazas bien podría tener dos vertientes principales: la política educativa y el trasfondo social producto del sistema político. Una deficiente formación del profesorado puede dar lugar al miedo y la inseguridad que se presenta ante el trabajo sin un soporte ya establecido y por lo tanto sentar los precedentes para una comodidad profesional. Todo ello acompañado de una errónea percepción social de la función educativa da lugar a una falta de compañerismo, así como la posible ausencia de una responsabilidad profesional que conlleve a dificultades con miembros del equipo docente.

Mencionar también, como una de las principales dificultades para poner en práctica la Metodología Manrubia, la necesidad de una formación específica que permita comprender y poner en práctica todo el sistema de trabajo que conlleva.

Por último, para determinar las posibles causas que determinan la utilización o no de la Metodología Manrubia atenderemos tanto a las debilidades de la misma como a las amenazas que pueden interferir en su utilización. Sin embargo, y como punto de partida, conviene comenzar concluyendo a través del propio relato de aquellas docentes que aun pudiendo continuar con este sistema de trabajo decidieron dejarlo. Ambos relatos manifiestan el término con este sistema de trabajo principalmente por dos causas: la gran cantidad de especialistas que intervienen en el ritmo de la clase, así como la falta de coordinación y apoyo de los compañeros.

Desde luego, parece razonable determinar que sin un soporte de apoyo exterior (administración, legislación) el trabajo con esta Metodología es un nadar a contracorriente burocrática; si esta ausencia se ve reforzada con una falta de conexión y red de trabajo nos encontramos ante una situación muy poco alentadora dado el nivel de esfuerzo, preparación y formación que exige este método.

CONSIDERACIONES FINALES

Para establecer el último objetivo de la investigación: la determinación de unas conclusiones que contribuyan y faciliten el desarrollo e implementación de la metodología objeto de estudio, se considerarán tanto las conclusiones ya establecidas además de las propias recomendaciones que sobre esta cuestión plantearon las diferentes personas entrevistadas. Desde esta perspectiva, por lo tanto, son varios los aspectos a considerar.

- Para que exista un mayor conocimiento por parte de los equipos docentes de diferentes centros podría ser interesante volver a ofrecer cursos de formación al Centro de

Formación del Profesorado. Ya que para su implementación no solo es necesario conocer la existencia de este sistema de trabajo, sino que, y todas las personas entrevistadas coinciden, hace falta y es fundamental una formación específica.

- Se considera igualmente preciso un apoyo institucional o académico que permita tanto una implementación acorde a los principios educativos que la sustentan así como un seguimiento de los resultados que se vayan alcanzando.
- A nivel de centro, un proyecto educativo que considerase la Metodología Manrubia como sistema de trabajo ayudaría a su implementación y posible seguimiento. Este proyecto puede cubrir las necesidades de formación específica requeridas, de apoyo docente así como contribuir a mitigar el trabajo que supone.
- Por último, sería necesario realizar una divulgación acorde a los medios de comunicación actuales y con mayor impacto.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Se recoge en este apartado el ejercicio de reflexión considerado dentro de los criterios de credibilidad especificados en el capítulo VI de este trabajo.

El primer supuesto que ocasiona una orientación de la investigación, tal y como se pone de manifiesto en la propia justificación y enmarcación teórica realizada, es la ideológica. A pesar de mantener una distancia, necesaria y fundamental en el tratamiento directo con la muestra de participantes analizada, no cabe duda del sesgo ideológico que cubre este estudio. Es por lo tanto un factor que no solo orienta la naturaleza de la investigación, sino que es una de las causas de su existencia y conformación.

Como acaba de quedar mencionado se intenta crear, durante el transcurso de las entrevistas, una asepticidad que no influya ni en la realización de las preguntas ni el propio diálogo que se establece a lo largo de la conversación. De hecho, siendo indudable la relación personal existente entre la propia investigadora y la autora del objeto de estudio, se somete a crítica y reflexión cada una de las acciones que pueden determinar e influir en la orientación, principalmente, de todos los aspectos que construyen la entrevista.

Es por ello que, siendo esta vinculación conocida, en mayor o menor medida, por parte de las personas que conforman la muestra, existió una petición de objetividad directa así como un esfuerzo consciente y constante por parte de la investigadora en mantener una actitud de distensión que permitiese la libre expresión. Existe a lo largo de la entrevista, percibido por alguna de las personas, una frecuente interpelación por aquellos aspectos negativos,

problemáticos, susceptibles de mejora, etc., ya que se es consciente que a lo largo de la misma la persona interpelada se va relajando y van desapareciendo las posibles actitudes de tensión o defensa que un primer momento una entrevista puede plantear.

En definitiva, existiendo una clara orientación ideológica así como una vinculación personal que puede interferir en el propio desarrollo de la investigación, su consciencia y atención proporcionan una base desde la cual impedir una contaminación que pudiera influir y afectar en los resultados y conclusiones obtenidos.

RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Las recomendaciones para futuras investigaciones se orientan principalmente a una ampliación de los recursos dispuestos en este estudio. Principalmente de tipo temporal. En relación a las sugerencias que podrían atenderse para continuar la investigación expuesta se contemplan las siguientes.

A nivel bibliográfico sería interesante disponer del suficiente tiempo para realizar una búsqueda y análisis de la documentación relativa a todos los cursos, seminarios y ponencias realizados por Maricarmen Manrubia ya que, los no contemplados en este trabajo, no se encuentran publicados en ninguna base de datos digital.

También sería importante documentar el relato de los resultados obtenidos por las discentes. Acceder a los resultados de las distintas pruebas oficiales realizadas enriquecería y permitiría triangular los resultados obtenidos.

A nivel metodológico resultaría fundamental ampliar la muestra de estudio contactando con todas aquellas personas y centros mencionados en los relatos construidos en los que se establece una relación con el método. Además, sería muy interesante contar con la participación de docentes que teniendo el conocimiento necesario para comprender y llevar a cabo la Metodología han decidido no trabajar con la misma.

Se propone profundizar en el análisis de los resultados realizados ampliando su consideración hasta la más mínima unidad de análisis, de una forma más exhaustiva y detallada, lo cual nos podría permitir enriquecer y encontrar nuevas perspectivas. La naturaleza de la investigación llevada a cabo impide un desarrollo y atención mayor. Es por ello que queda

limitada a aquellos aspectos con mayor consideración por parte de las personas que conforman la muestra.

En relación a recomendaciones referidas a nuevas investigaciones se propone el estudio de una muestra discente para comprobar y poder contrastar las percepciones contempladas en el relato docente. Dicha muestra bien podría corresponderse con discentes que han trabajado con este método en algún momento, con las discentes que trabajaron toda su etapa de E. P. con esta Metodología, así como con discentes con los que en ese momento se lleve a cabo este sistema de trabajo pudiendo incluso establecerse un estudio de tipo longitudinal.

No podemos concluir este trabajo y las recomendaciones que aquí se detallan sin recordar la ya realizada e instada por un científico de la talla de Rodríguez Delgado, publicada en Manrubia (2018). Y es que desde la fundamentación teórica conforme a los principios neurobiológicos que el mismo atestigua sobre la Metodología Manrubia, se torna fundamental la investigación y ensayo a gran escala para poder establecer una valoración de los resultados a nivel estadístico.

Desde luego que la investigación apuntada por el doctor Rodríguez Delgado no puede recaer sobre el trabajo de las propias docentes, es necesario un apoyo institucional y económico que dote de los recursos necesarios y asegure la posibilidad de llevarla a cabo en un lugar y espacio determinado. Traemos por ello de nuevo la reflexión realizada por Mora (2014), la cual modificamos parcialmente (modificación identificada con el estilo cursiva), puesto que la responsabilidad y percepción de la que habla y la cual atribuye a la figura del maestro, desde aquí, la hacemos extensible a políticos, legisladores y administradores.

Solo la idea (y la responsabilidad) puesta en la cabeza de *quién administra*, de que lo que *va a ser enseñado* tiene la capacidad de cambiar los cerebros de los niños en su física y su química, su anatomía y su fisiología, haciendo crecer unas sinapsis o eliminando otras y conformando circuitos neuronales cuya función se expresa en la conducta cambia ya la propia percepción que el *administrador* tiene de la enseñanza (p. 28).

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution*. Madrid: Paidós.
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- Alcalá, J. R. (2013). Investigación artística hoy. Definiciones, análisis y prospectiva. En M. Díaz y A. Giráldez (coords.), *La investigación cualitativa en educación musical* (pp. 9-21). Barcelona: Graó.
- Machado, A. (1988). *Antonio Machado. Poesías completas*. Edición de Manuel Alvar. Madrid: Espasa Calpe.
- Arroyo, M. J. (2010). *La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudio de las aulas ALISO en la provincia de Segovia*. (Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=131373>
- Baeza, A. R. (2018). Escuela y acto didáctico en el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral: 1904-1925. *Educ. Pesqui*, 44. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Adrian_Baeza/publication/328389971_Escuela_y_acto_didactico_en_el_pensamiento_pedagogico_de_Gabriela_Mistral_1904-1925/links/5bca04f8a6fdcc03c795ff4f/Escuela-y-acto-didactico-en-el-pensamiento-pedagogico-de-Gabriela-Mistral-1904-1925.pdf
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz y A. Giráldez (coords.), *La investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Barcelona: Graó.
- Barrientos, C. (1999). Claves para una didáctica de la poesía. En Graó Educación de Serveis Pedagògics (ed.), *La poesía en el aula* (pp. 17-34). Barcelona: Grao.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2010). ¿Qué tenemos a nuestro alcance? Salir del aula y acudir a los museos. En R. Calaf y O. Fontal (eds.), *Cómo enseñar arte en la escuela* (pp. 139-175). Madrid: Editorial Síntesis.
- Chamoso, J., Rawson, W. (2003). *Matemáticas en una tarde de paseo*. Madrid: Nivola.
- Chillida, E. (2005). *Escritos*. Madrid: La Fábrica.

- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En Camillioni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-73). Buenos Aires: Paidós.
- De Puellas, M. (2000). Política y educación: Cien años de historia. *Revista de educación*, (nº extraordinario), 7-36. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2000/re2000.html>
- Eisner, E. W. (2015). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, R. (2011). *El Antropoceno*. Barcelona: Virus.
- Flecha, R., Padrós, M., y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8. Recuperado de <https://sites.google.com/site/mzuanic/BiblioEduc2.pdf>
- Fontal, O., Gómez-Redondo, C., y Pérez, S. (2015). *Didáctica de las artes visuales en la infancia*. Madrid: Paraninfo.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Pablo: Paz y Tierra.
- Galván, L. (2006). Lectura de poesía en la educación literaria: apuntes de método. *Revista de literatura*, 68 (135), 41-75. Recuperado de <http://revistadeliteratura.revistas.csic.es/index.php/revistadeliteratura/article/view/2>
- Gallardo, I. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica/Poetry in the classroom: a teaching proposal. *Actualidades investigativas en educación*, 10 (2), 1-28. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10129>
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, F. E. (1994). Investigación sobre la didáctica de la poesía en la educación infantil y primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (20), 179-193. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117832>

- Gómez-Redondo, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización*. (Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3568>
- Gómez-Villalba, E. (1993). Didáctica de la poesía en la Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (18), 107-115. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117795>
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-164). Madrid: Akal.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Jensen, E. (2008). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Jiménez, S. (1995). *Una naranja azul*. Murcia: Editora Regional de Murcia.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación* (7), 19-39.
- Lomas, C. y Miret, I. (1999). La educación poética. En Graó Educación de Serveis Pedagògics (ed.), *La poesía en el aula* (pp. 5-16). Barcelona: Grao.
- Lomas, C. y Tusón, A. (2004). Poetas en el aula. En Graó Educación de Serveis Pedagògics (ed.), *Poetas en el aula* (pp. 7-12). Barcelona: Grao.
- Manrubia, M.C. (1990a). *Educación integral y creatividad. Metodología para la renovación*. Murcia: Dirección Provincial del MEC. Murcia.
- Manrubia, M.C. (1990b). Una metodología para la Renovación. *Murcia educativa*, (4), 17.
- Manrubia, M.C. (1995). Poesía y estructuración didáctica. En Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. *III Congreso Internacional de la Sociedad española de didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 687-690). Murcia: Universidad de Murcia.
- Manrubia, M.C. (2001). Claves integradoras. Metodología Manrubia. *Educación en el 2000*, (pp. 30-34). Murcia: Educarm.
- Manrubia, M.C. (2018). *Artes educativas*. Murcia: Autoedición.

- Martín, A. y Coello, A. M. (2004). Gramática y poesía: propuestas didácticas. *Didáctica (lengua y literatura)*, 16, 117-126. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/41561811.pdf>
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen. Santiago.
- Maturana, H. (2003). Conversaciones matrízicas y patriarcales. En H. Maturana y G. Verden-Zöllner (Ed.). *Amor y juego. Fundamento olvidados de lo humano* (pp. 27-108). Chile: J. C. Sáez.
- Milian, M. (1995). Una exposición de poesía: poemas para leer y comprender, para decir, para mirar, para jugar. *Aula de innovación educativa*, (39), 29-33. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/183071>
- Mora, F. (2014). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza.
- Moral-López, A., Arrabal-Gómez, I., y González-López, I. (2010). Nuevas experiencias de evaluación estratégica en los centros educativos. La aplicación de una matriz DAFO en el centro de educación infantil y primaria “mediterráneo” de Córdoba. *Estudios sobre Educación*, (18), 165-200. Recuperado de https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9825/2/ESE_18_8.pdf
- Navarro, R. (2016). *La voz de la poesía en la educación: una lectura desde la pedagogía*. (Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona). Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/106742>
- Ngozi Adichie, C. [Chimamanda]. (2016, octubre, 12). Una nueva pieza de chimamanda... [Actualización estado de Facebook]. Recuperado de <https://www.facebook.com/chimamandaadichie/posts/10154412708460944>
- Opazo, H. (2016). Ética en investigación: desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (2), 61-78. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3930880>
- Paz, O. (1990). *La otra voz: Poesía y fin de siglo*. Barcelona: Seix Barral.

- Peralta, J. (2015). La creación poética en matemáticas. Aplicaciones a la enseñanza. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales* (número especial), 591-608. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/677475>
- Rodríguez, R. (1994). *Teoría de sistemas y gestión de las organizaciones*. Lima: Instituto Andino de Sistemas.
- Rodríguez, A. (2008). Didáctica de la poesía: objetivos, actividades y gestión de aula en la Educación Primaria. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas*, (17), 40-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2801672>
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Grao.
- Sánchez, G. (2004). Poetas a la orilla del aula. En Graó Educación de Serveis Pedagògics. (Ed.), *Poetas en el aula* (pp. 13-20). Barcelona: Grao.
- Selfa, M. y Azevedo, F. (2013). Poesía en castellano para la Educación Primaria: Algunas secuencias prácticas de trabajo con textos poéticos. *Ocnos*, 10, 55-69. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/232>
- Tappolet, U. (1982). *Las marionetas en la educación*. Barcelona: Editorial Científico Médico.
- Torrego-Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria?: Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (14), 113-124.
- Vaca, M., Fuente, S., y Santamaría, N. (2013). *Cuñas motrices en la Escuela Infantil y Primaria*. Gráficas Quintana.
- Valle-Gómez, L. (2018). *Metodología Manrubia. Hacia una educación integral a través de la poesía*. (Trabajo Fin de Grado, Valladolid: Universidad de Valladolid).
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial.
- Zabala, A. (1989). El enfoque globalizador. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 22-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2768052>

ANEXOS

ANEXO I. INFORME DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA REALIZADA REMITIDOS AL CENTRO

COLEGIO PUBLICO «JOAQUIN CARRION»

Curso: 1º A

Puntuaciones medias:

C.I.	=	103'84
Sustitución	=	10'36
Laberinto	=	9'07
Identificación	=	10'05
Semejanza	=	8'08

El nivel de la clase es bastante alto en esta prueba y en las respectivas subpruebas.

NOTA: En estos espacios omitimos nombres de alumnos y cualquier anotación que no sea general y vaya especificada con el nombre del alumno.

Mientras que en las subpruebas de Identificación y Semejanzas no se localiza ningún alumno con problemas. Esto confirma las posibilidades de los sujetos, que en cuanto a habilidades intelectuales presentan pocos o ningún problema. En términos generales se puede decir que estos resultados superan la media de las clases de primero de los centros de San Javier.

NOTA: Este curso fue de 25 niños (Ahora existe uno nuevo que no trabajó el sistema)

Tenía dos alumnos de Integración (deficiencia mental) y una gran variedad social y caracterial, habiendo casos de hiperactividad que rozaban la desintegración del grupo.

Imagen 2. Resultados evaluación psicopedagógica (I) (Manrubia, 2018)

RESULTADOS DE LAS HABILIDADES DE ORIENTACION ESPACIAL

Colegio: Joaquín Carrión
Curso: 1º de E.G.B.
Tutor: Antonio
Grupo: A. N = 27
Edad: 6 años

Habilidades	Aparece %	No aparece %
1. Constancia de los objetos	79	21
2. Pensamiento hipotético	40'7	59'3
3. Conducta Comparativa	29'6	70'4
4. Egocentrismo	37'3	62'7
5. Instrumentos Verbaies	54	46
6. Lateralidad definida	83	37
7. Transposición de relaciones	25'9	74'1

RESULTADOS DE LAS HABILIDADES DE LA CONDUCTA COMPARATIVA

Habilidades	Aparece %	No aparece %
1. Definición del problema	70'3	29'7
2. Datos relevantes.		
Solución de problemas	63	27
3. Conducta de Clasificación	29'6	70'4
4. Conducta Asociativa	33'3	66'7
5. Conducta Imitativa	14'8	85'2

Se aprecia el buen nivel de las habilidades cognitivas que los sujetos ponen en juego, llegando al pensamiento de anticipación hipotético, un 40'7 % de los alumnos, lo que no es habitual. Así como la posibilidad de establecer la definición de lo que hay que hacer, un 70'3 %. Destacan también en la extracción de datos relevantes y la conducta de clasificación, por ser en estas edades la asociación lo más normal, como función preparatoria para la comparación y clasificación propiamente dichas.

Imagen 3. Resultados evaluación psicopedagógica (II) (Manrubia, 2018)

ANEXO II. COMENTARIOS DEL PROF. RODRÍGUEZ DELGADO A MANRUBIA (1990)



CENTRO DE ESTUDIOS NEUROBIOLÓGICOS

Caleruega, 29
28033 Madrid, Spain



Prof. José M. R. Delgado

Teléf. 202 99 57

Comentarios sobre el libro de Ma. del Carmen Manrubia
Martínez titulado EDUCACION INTEGRAL Y CREATIVIDAD.

El libro se basa en la utilización de versos y de imágenes poéticas para enseñar a los niños a valorar su entorno, dándoles experiencias personales que estimulen su imaginación y su creatividad, proporcionando impresiones agradables de juego, de expresiones intelectuales y conductuales, enseñando al mismo tiempo aspectos importantes de artes y de ciencias.

Una ventaja del método, que es compartida con otras técnicas pedagógicas es la de enseñar jugando. El método de Mari Carmen Manrubia tiene además las siguientes ventajas: 1) Impacto multisensorial; 2) Relaciona diversos conceptos científicos de modo natural y atractivo; 3) Utiliza la poesía como impacto imaginativo y emocional; 4) Despierta un gran interés porque relaciona elementos naturales con sus imágenes culturales.

En las edades infantiles tempranas es cuando se establece el sistema referencial personal, que en gran parte se almacena en la memoria del sistema límbico determinando la estructuración histológica de las conexiones neuronales. De alguna manera la información, que es un ente "no material", se materializa dentro del cerebro siendo esencial para la evolución individual y para las reacciones conductuales de la personalidad adulta. Por ello, los impactos emocionales tienen gran importancia durante el aprendizaje y el método de Manrubia utiliza estos principios neurobiológicos para lograr un éxito pedagógico.

La mejor prueba de la excelencia del método es el resultado de su aplicación en la enseñanza escolar, con el aumento de conocimientos y de originalidad en los niños que reciben este tipo de educación.

A mi juicio el método Manrubia debe ser ensayado a gran escala y sus resultados deben de ser valorados para comprobar su fiabilidad estadística, extendiéndose en caso positivo su área de aplicación. Así se puede contribuir a una importante mejora en el sistema educativo español.

Madrid 30 de Diciembre de 1990.

José M. R. Delgado

