



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA
Y CORPORAL

TESIS DOCTORAL:

**LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA
DESDE LA MIRADA DE LAS MAESTRAS
PARTICIPANTES EN UN PROCESO DE FORMACIÓN
PERMANENTE DEL PROFESORADO SOBRE
EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Presentada por Raúl Alberto Barba Martín
para optar al grado de
Doctor por la **Universidad de Valladolid**

Dirigida por:
Dr. D. Luis M. Torrego Egido
Dr. D. Víctor Manuel López Pastor

2019



Universidad de Valladolid



PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL:

**LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN
PARTICIPATIVA DESDE LA MIRADA DE
LAS MAESTRAS PARTICIPANTES EN UN
PROCESO DE FORMACIÓN
PERMANENTE DEL PROFESORADO
SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Presentada por Raúl Alberto Barba Martín
para optar al grado de
Doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dr. D. Luis M. Torrego Egido
Dr. D. Víctor Manuel López Pastor

AGRADECIMIENTOS

A mi hermano, **José Juan**, porque nada de esto hubiese sido posible sin su presencia en mi vida. Él cambio mi forma de entender la vida, la educación, las relaciones... y eso se ha visto reflejado en cómo soy y en cómo se ha desarrollado esta tesis doctoral. Iniciamos juntos este camino, pero no lo hemos podido finalizar, como yo siempre lo soñé. Sin embargo, he podido llegar hasta aquí gracias a él, porque a pesar de no haberme podido acompañar hasta el final, me allanó el camino y me empujó con fuerza antes de irse. Ese día prometí que intentaría que estuviese orgulloso de mí y espero que esta tesis doctoral haya sido un paso más para conseguirlo. Nunca lo podré saber, pero sí que me queda el consuelo de saber que aunque no fue posible acabar juntos esta tesis, este trabajo es en gran parte suyo, pues en él he puesto todo mi esfuerzo y mi corazón, en el cual José se encuentra. Tu fuerza me sigue acompañando.

A mis directores, **Luis Torrego** y **Víctor M. López-Pastor**, por su dedicación y constancia conmigo. La gente siempre me dijo que lo más importante en una tesis doctoral es elegir bien a los directores y yo tuve la suerte de tener a mi lado a dos grandes profesionales, pero sobre todo a dos grandes personas. Solo puedo mostrarles mi agradecimiento por prestarse a emprender este camino junto a mí y por haberme cuidado durante todo él.

A **Shirley Steinberg** por su inestimable ayuda en esta tesis doctoral y su preocupación desinteresada por mí. Durante mi estancia me mostró su cariño y me hizo sentirme como en casa y desde entonces siempre he podido contar con su ayuda y su amistad. A su lado amplí mis conocimientos, pero me quedo con el aprendizaje de haber descubierto a una persona crítica y preocupada por la sociedad, la educación y las personas.

A **Andrea Muñoz Rodríguez** porque tuve la suerte de conocerla en un momento muy difícil y lo llenó de ilusión, porque nunca ha dejado de hacerlo y porque solo puedo agradecerle que haya decidido compartir conmigo su alegría, su felicidad, sus conocimientos y su cariño.

A mi padre, **José Luis**, por abrirme el camino al mundo de la educación, por mostrarme la pasión con la que se vive esta profesión y por haber hecho todo lo posible porque llegase hasta aquí.

A mi madre, **Mari Carmen**, por su esfuerzo inagotable y su paciencia conmigo, pero sobre todo por haber sacado fuerzas para seguir acompañándome, cuidándome y ayudándome hasta este momento.

A mi hermano, **David**, porque me ha enseñado lo importante que es cuidar y querer a las personas fundamentales en tu vida, porque siempre me ha protegido y ayudado y porque siempre puedo contar con él.

A **Lucía** y **Montse** por su cariño y su apoyo en cada momento. Dos personas de las cuales admiro su altruismo y que han hecho esta tesis mucho más fácil

A **Juan** y **Alberto** porque, aunque aún no lo puedan entender, la alegría que han traído a mí y a la familia ha hecho cada momento más especial. Espero que les quede un gran futuro por delante y, quién sabe, si cercano a la educación.

A **Miriam Sonllewa Velasco** porque su aparición en mi vida y en esta tesis doctoral ha sido fundamental para seguir adelante. Sin apenas conocernos siempre mostró una gran preocupación por mí, me ayudó, me apoyó y llenó de risas malos momentos. Me ha hecho comprender la importancia que tienen la vida y la educación cuando se tratan desde el corazón.

A **Gustavo González, Suyapa Martínez, Alberto Acebes y Carlos Sanz** quiero agradecerles su amistad. Han sido tres amigos que el destino cruzó en mi vida y cuyas ayudas constantes, su preocupación y las largas charlas juntos han llevado esta tesis doctoral hasta aquí, pues sin su apoyo y sus conocimientos no hubiese sido posible.

A **David Hortigüela y Daniel Bores** por todo lo que me han enseñado durante este tiempo, por compartir conmigo sus ideas y sus conocimientos que tanto me han hecho crecer, pero también por su generosidad y su sentido del humor que hacen este camino más sencillo.

A **Carlos, Mayte y María Jesús**, por abrirme las puertas de su casa y su familia, así como a **Uca, María, Pili, Marcos, Laura, Fernando, Sergio, Lara, Sara, Cristina, Nadia, David, Uxia, Rubén y Raúl** por haberme acogido como uno más desde el primer día.

A mis compañeros de profesión y amigos **Carme García, Carolina Guzmán, Roberto Monjas, Aitor Gómez, Ángel Pérez-Pueyo, Carlos Velázquez, Lars Bonell, Ángel Antolín, Juan Carlos Manrique, Miriam Molina, Cristina Pascual, Antonieta Blanco, Mayte Archilla, Ana Maroto, Rocío Anguita, Gonzalo Martín, Alba Torrego, Patricia Gómez, Noelia García**, y los **muchísimos más** que me han acompañado con generosidad durante mis primeros pasos en la universidad y la investigación.

A **Lisa, Jennifer, Fouzia, Michael, Luis, Sicilia, Verónica, Brenda, Marlene y Elena** por ayudarme durante mi estancia y hacérmela más sencilla.

A mis tíos, **Carlos y Javier**, a **Ana**, de la AECC, a **Hilda**, a **Eulogio** y a **Patricia** por estar siempre a mi lado y al de mi familia.

A mis amigos de la universidad, **Adrián, Laura, Rubén, Álvaro, Maribel, Javier, Noelia, Sergio...** y a mis amigos de Ávila, **Javier, Manuel, Santiago, Raúl, Alberto, Daniel, Sergio, Hugo, Gonzalo, Héctor, Sergio, Alejandro...** por estar en los buenos y malos momentos.

Por último, querría dar las gracias a un grupo de personas fundamentales en estas tesis, **todas las maestras participantes del Proyecto y de esta tesis**. Les agradezco su amistad y su colaboración. Compartir este proceso junto a ellas me ha ayudado a ampliar enormemente mis conocimientos y me ha servido para vivir la pasión por la educación en las aulas, el entusiasmo y la dedicación de unas maestras comprometidas con su alumnado, sus aulas, sus escuelas y sus comunidades.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	19
ABSTRACT	21
INTRODUCCIÓN	23
Objeto de estudio.....	23
Objetivos de la tesis doctoral	23
Justificación	25
Académica	25
Motivación personal.....	25
Estructura de la tesis doctoral	26
CAPÍTULO I: BUSCANDO EL SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN EN MI EXPERIENCIA PERSONAL Y PROFESIONAL	29
1.1. A vista de pájaro. El inicio, las conexiones personales y el recorrido académico y profesional de quien escribe esta tesis, desde una mirada autobiográfica	29
1.1.1. Donde todo empieza... el recuerdo de cuando quería ser maestro	30
1.1.2. Mi paso por la escuela y el instituto	32
1.1.3. Recordando la experiencia en el Grado de Maestro	35
1.1.4. Un paso más... la experiencia en el TFG	40
1.1.5. Las huellas de la formación inicial en la construcción de mi identidad docente	40
1.1.6. ¿Y después de la carrera qué voy a hacer?	42
1.1.7. El Máster y los comienzos en el Proyecto	43
1.1.8. Otro paso más: El Trabajo de Fin de Máster	45
1.1.9. El trabajo con las maestras y con los participantes del PID-FPEIAP	47
1.1.10. Los primeros años en el Proyecto y el comienzo de la tesis doctoral	49
1.1.11. Una mirada a mi formación doctoral.....	51
1.1.12. ¿Y en estos años, qué fue del Proyecto?.....	54
CAPÍTULO II: ESTADO DE LA CUESTIÓN	57
2.1. Introducción al estado de la cuestión.....	57
2.2. Proceso de elaboración del estado de la cuestión en nuestro estudio	58
2.2.1. Resultados cuantitativos de la búsqueda.....	60
2.2.2. Análisis cualitativo de los documentos	63
2.2.3. Selección de literatura para la tesis doctoral.....	65
2.2.4. Interpretación de los documentos recopilados	68
2.2.5. Nuevas líneas de investigación	70
CAPÍTULO III: APROXIMACIÓN TEÓRICA A LOS EJES DE LA INVESTIGACIÓN	73

3.1. Introducción a la formación docente	73
3.2. La formación permanente del profesorado	75
3.2.1. Modelos de formación permanente del profesorado	81
3.2.1.1. Clasificación de los modelos formativos según Francisco Imbernón....	81
El modelo de formación orientada individualmente	82
El modelo de observación-evaluación.....	82
El modelo de desarrollo y mejora.....	82
El modelo de entrenamiento o institucional.....	82
El modelo de investigación o indagativo	82
3.2.1.2. Clasificación de los modelos formativos según Carlos Marcelo	83
Desarrollo profesional autónomo	83
Desarrollo profesional basado en la reflexión, el apoyo mutuo y la supervisión.....	83
Desarrollo profesional a través del desarrollo curricular e innovación curricular y la formación en el centro.....	83
Desarrollo profesional a través de cursos de formación	83
Desarrollo profesional a través de la investigación	83
3.2.1.3. Clasificación de los modelos formativos según Manuel Fernández Cruz	84
Modelo de desarrollo profesional autónomo	84
Modelo de desarrollo basado en itinerarios formativos.....	84
Modelo de desarrollo basado en el aprendizaje profesional cooperativo	84
Modelo de desarrollo basado en la reflexión	84
Modelo de desarrollo basado en la mejora escolar.....	84
Modelo de desarrollo basado en la indagación	85
3.2.1.4. Clasificación de los modelos formativos en dos vertientes.....	85
Modelo de formación instrumental o técnico	85
Modelo de formación autónomo, reflexivo y crítico.....	86
3.2.2. El posicionamiento de los actores durante la formación	86
3.2.3. La relación teoría-práctica en la formación	89
3.3. La investigación-acción participativa en la formación permanente del profesorado.....	93
3.3.1. El posicionamiento de los actores en la investigación-acción participativa ..	94
3.3.2. La relación teoría-práctica en la investigación-acción participativa	95
3.3.3. El desarrollo de la formación a través de investigación-acción participativa	96
3.3.3.1. El desarrollo de la investigación-acción participativa a través de la espiral reflexiva	96

3.3.3.2. El desarrollo de la investigación-acción participativa a través del modelo cogenerativo	99
3.4. La formación permanente del profesorado y la innovación educativa	101
3.4.1. La innovación en educación.....	101
3.4.1.1. De la innovación educativa a la transformación educativa	102
3.4.2. Los Proyectos de Innovación Educativa.....	104
3.4.2.1. Los Proyectos de Innovación Educativa desde las Administraciones educativas	105
3.4.2.2. Los Proyectos de Innovación Docente desde las universidades	106
Los Proyectos de Innovación Docente en la Universidad de Valladolid.....	107
El caso de nuestro Proyecto de Innovación Docente.....	109
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA	113
4.1. Introducción	113
4.2. El diseño de la investigación.....	114
4.2.1. Investigación cualitativa	115
4.2.2. Perspectiva crítica de la investigación.....	118
4.2.3. Método de investigación cualitativa utilizado en la investigación.....	120
4.2.3.1. La investigación-acción.....	121
4.2.3.2. Modalidades de la investigación-acción	123
Técnica.....	123
Práctica.....	124
Crítica-emancipadora.....	124
4.2.3.3. Investigación-acción-participativa-crítica	125
4.2.3.4. Características de la investigación-acción-participativa-crítica	129
4.3. Recogida de datos.....	134
4.3.1. Observación	136
4.3.2. Entrevistas.....	139
4.3.2.1. Entrevistas individuales.....	139
4.3.2.2. Grupo de discusión.....	143
4.3.3. Análisis documental	150
4.3.4. Cuestionario cualitativo	151
4.4. Análisis de datos.....	152
4.4.1. Organización de las categorías.....	152
4.4.2. Informe de investigación	157
4.4.3. Codificación de los datos.....	159
4.5. Procesos éticos de la investigación.....	162
CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN (I): LOS INICIOS DEL PID- FPEIAP Y LA FORMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS MAESTRAS .	167

5.1. Los inicios y el comienzo de la creación del grupo de trabajo	167
5.1.1. Primeras aproximaciones al PID-FPEIAP	167
5.1.1.1. El acceso de las maestras a la participación en el PID-FPEIAP.....	167
Primer curso	168
Cursos posteriores	171
5.1.1.2. Los intereses de participación de las maestras cuando accedieron al PID-FPEIAP	174
Primer curso	174
Cursos posteriores	176
5.1.1.3. Las expectativas formativas y de transformación de las maestras cuando accedieron al PID-FPEIAP	178
Primer curso	179
Cursos posteriores	181
5.1.2. El grupo multinivel del PID-FPEIAP	183
5.1.2.1. El proceso de creación y consolidación del grupo multinivel del PID-FPEIAP.....	183
5.1.2.2. La valoración de las maestras del carácter heterogéneo y multinivel del PID-FPEIAP para su formación.....	187
5.2. Metodologías de formación docente en la trayectoria de las maestras del PID-FPEIAP. Análisis y comparaciones de las potencialidades y debilidades.....	191
5.2.1. La formación previa de las maestras	191
5.2.1.1. Tipos de formación previas al PID-FPEIAP	191
5.2.1.2. Motivaciones e intereses formativos de las maestras.....	193
5.2.2. Metodología de formación en el PID-FPEIAP	195
5.2.2.1. Participación en la toma de decisiones durante todo el PID-FPEIAP .	195
5.2.2.2. Implantación de prácticas inclusivas por las maestras	200
5.2.2.3. Procesos de reflexión individuales y colectivos con el grupo	203
5.2.3. Aspectos más valorados por las maestras en el proceso de formación realizado en el PID-FPEIAP	209
5.2.3.1. La relación teoría-práctica.....	210
5.2.3.2. Adaptación al contexto y a las necesidades.....	214
5.2.3.3. El trabajo colectivo con otros agentes educativos	218
5.2.3.4. El seguimiento prolongado y el carácter longitudinal	221
5.2.3.5. La finalidad transformadora de la formación	223
CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN (II): TRANSFORMACIONES, ASPECTOS RELEVANTES Y TENSIONES EN EL PID-FPEIAP.....	227
6.1. Transformaciones	227
6.1.1. Transformaciones producidas en las maestras por su participación en el PID-FPEIAP.....	227

6.1.1.1. Transformación y proceso de la identidad docente. El papel del grupo	228
6.1.1.2. Transformación del pensamiento docente y el conocimiento educativo.....	231
Transformación en el concepto a sobre educación inclusiva.....	231
Transformación en el lenguaje en torno al término educación inclusiva	234
Transformaciones en pensamiento docente de las maestras y cómo les ha afectado a su práctica diaria	236
6.1.1.3. Autonomía y liderazgo de las maestras.....	240
6.1.2. Transformaciones producidas en la práctica por la participación de las maestras en el PID-FPEIAP	244
6.1.2.1 El proceso de asentamiento de grupos interactivos	244
Cómo trabajábamos antes de entrar al PID-FPEIAP.....	245
El proceso de realización de grupos interactivos	247
Transformación en el aprendizaje del alumnado.....	256
Transformaciones en las relaciones con las familias.....	259
Cómo trabajamos después de hacer grupos interactivos	264
6.1.2.2. El proceso de transformación de los boletines informativos de evaluación para las familias	268
Los primeros boletines informativos. Replanteando su validez.....	269
Transformación del boletín informativo impuesto a un boletín informativo cualitativo-individualizado	271
Perspectivas de la comunidad escolar respecto a la transformación del boletín informativo.....	272
6.2. Aspectos destacados y tensiones del PID-FPEIAP encontrados por las participantes	278
6.2.1. Aspectos destacados del PID-FPEIAP	278
6.2.1.1. Relación escuela-universidad	279
Percepción acerca de la conexión entre la escuela y la universidad.....	279
Principales aportaciones de la relación entre la escuela y la universidad en el PID-FPEIAP.....	280
La seguridad de trabajar en un proyecto junto a la universidad.....	281
El papel del profesor universitario en el PID-FPEIAP	282
Darse a conocer a la comunidad científica	287
6.2.1.2. El trabajo en grupo	291
El trabajo con compañeras dentro de la misma escuela. Una transformación de las relaciones	291
El papel del grupo multinivel del PID-FPEIAP en el apoyo emocional a las maestras	295
6.2.2. Tensiones surgidas en el PID-FPEIAP	297

6.2.2.1. Miedos e incertidumbres ante lo desconocido.....	298
Los primeros pasos de las maestras en el PID-FPEIAP	298
La ruptura con posiciones de comodidad	299
6.2.2.2. Agotamiento docente	302
6.2.2.3. Momento de estancamiento en el segundo año	306
6.2.2.4. La reducción del acompañamiento universitario cuando el grupo creció.....	310
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS.....	315
7.1. Conclusiones de nuestro estudio	315
7.1.1. ¿A qué aspectos se prestó especial atención durante el proceso de formación de las maestras en el PID-FPEIAP?.....	315
7.1.2. ¿Cuáles son las principales características que las maestras destacan de una formación docente y cómo fue su cumplimiento en el PID-FPEIAP en relación con otras formaciones?.....	317
7.1.3. ¿Cómo han sido los procesos de transformaciones intrínsecos de las maestras, surgidos a raíz de su participación en el PID-FPEIAP?, ¿cuáles han sido las transformaciones en las aulas y en los contextos de las maestras?.....	318
7.1.4. ¿Cuáles fueron las características del PID-FPEIAP más destacadas por las maestras y las principales tensiones vividas?.....	319
7.1.5. ¿Qué ha aportado el modelo de investigación-acción participativa a la formación de las maestras participantes en el PID-FPEIAP?	320
7.2. Limitaciones de la investigación	321
7.3. Líneas de investigación futuras	323
CHAPTER VII: CONCLUSIONS, LIMITATIONS AND FUTURE LINES.....	325
7.1. Conclusions of our study	325
7.1.1. What aspects were given special attention during the training process of teachers involved in PID-FPEIAP?	325
7.1.2. Which are the main characteristics that teachers highlight from a I-service teacher training and how was the fulfillment in the PID-FPEIAP comparing to other kind of trainings?	326
7.1.3. How have the intrinsic transformation processes that arose as a result of the participation of teachers in the PID-FPEIAP been? Which are the transformations in classrooms and in the teacher's contexts?.....	327
7.1.4. Which were the most highlighted PID-FPEIAP characteristics by teachers and the main tensions lived?	329
7.1.5. What has the participatory action-research model contributed to the training of teachers participating in the PID-FPEIAP?.....	330
7.2. Limitations of the research.....	330
7.3. Future lines of research.....	332
REFERENCIAS	335

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1. <i>Búsquedas en bases de datos en función del criterio establecido</i>	61
Tabla 2.2. <i>Resultados de las búsquedas totales en las bases de datos</i>	62
Tabla 2.3. <i>Selección de temas de interés</i>	66
Tabla 2.4. <i>Resultados de la búsqueda en función de los temas de interés</i>	66
Tabla 3.1. <i>Los momentos de la investigación-acción</i>	98
Tabla 4.1. <i>Características de la investigación cualitativa de nuestra investigación</i> ...	116
Tabla 4.2. <i>Características de la investigación-acción participativa (crítica) y su relación con nuestra investigación</i>	131
Tabla 4.3. <i>Fases y explicación del proceso de recogida de datos</i>	135
Tabla 4.4. <i>Técnicas de recogida de datos utilizadas en esta tesis doctoral, distribuidas por fases</i>	136
Tabla 4.5. <i>Realización de observaciones en función del contexto y fases</i>	138
Tabla 4.6. <i>Realización de entrevistas por número de participantes y fases</i>	139
Tabla 4.7. <i>Guion de preguntas de las entrevistas individuales</i>	142
Tabla 4.8. <i>Datos de los participantes en el grupo de discusión</i>	145
Tabla 4.9. <i>Guion de preguntas del grupo de discusión</i>	148
Tabla 4.10. <i>Documentos analizados</i>	150
Tabla 4.11. <i>Preguntas del cuestionario cualitativo</i>	152
Tabla 4.12. <i>Categorías y subcategorías del análisis de datos</i>	155
Tabla 4.13. <i>Líneas temáticas del análisis de datos</i>	156
Tabla 4.14. <i>Pseudónimos de los participantes</i>	160
Tabla 4.15. <i>Codificación de las entrevistas</i>	160
Tabla 4.16. <i>Codificación de las observaciones</i>	161
Tabla 4.17. <i>Codificación de los documentos analizados</i>	161
Tabla 4.18. <i>Codificación de los cuestionarios</i>	162

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.1.</i> Mi padre dando clase. Año 1994.....	30
<i>Figura 1.2.</i> Mi padre tras un festival con sus alumnos. Año 1973.....	31
<i>Figura 1.4.</i> Yo en clase con mis compañeros. Imagen extraída del periódico Diario de Ávila. Año 1999	33
<i>Figura 1.5.</i> Alumnado y profesorado de la Escuela de Magisterio de Segovia en una protesta en defensa de la escuela pública.....	36
<i>Figura 1.6.</i> Mis compañeros de prácticas y yo preparando una actividad para todo el alumnado del colegio en la semana cultural.....	38
<i>Figura 1.7.</i> Fotos y despedida al alumnado de prácticas publicadas en las redes sociales de la escuela durante mi Prácticum II.	40
<i>Figura 1.8.</i> Junto a mis compañeros de carrera tras acabar nuestro último examen	41
<i>Figura 1.9.</i> Foto hecha a mis compañeros de trabajo en el VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Villanueva de la Serena, 2012.....	43
<i>Figura 1.10.</i> Imagen de algunos integrantes del PID-FPEIAP antes de una cena	45
<i>Figura 1.11.</i> Imagen junto a algunas compañeras del PID-FPEIAP en el intermedio de unas jornadas de formación organizadas por el Proyecto. Segovia, curso 2013/2014.....	49
<i>Figura 1.12.</i> Imagen de algunos integrantes del PID-FPEIAP tras una reunión en uno de los colegios. Curso 2013/2014	51
<i>Figura 1.13.</i> Imágenes de diferentes presentaciones en congresos donde he expuesto algunos resultados de esta tesis doctoral.....	52
<i>Figura 1.15.</i> Imagen de mi hermano y mía en las V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Almería, 2015.....	55
<i>Figura 2.1.</i> Relación entre las publicaciones totales y sus años de publicación	63
<i>Figura 2.2.</i> Relación entre las publicaciones de interés y sus años de publicación	67
<i>Figura 2.3.</i> Relación entre el número de publicaciones y los temas de interés	68
<i>Figura 3.1.</i> Modelo de desarrollo de la investigación-acción participativa en espiral (Kemmis & McTaggart, 1988).....	97
<i>Figura 3.2.</i> Modelo co-generativo de desarrollo de la investigación-acción participativa (Greenwood & Lewin, 2007).	99
<i>Figura 4.1.</i> Modelos de hélice de investigación-acción (Stringer, 2007) y para el aprendizaje de acción participativo y la investigación-acción (Zuber-Skerritt, 2018).	130
<i>Figura 4.2.</i> Núcleo y temas del análisis de datos	154
<i>Figura 4.3.</i> Proceso de realización del análisis de datos	159
<i>Figura 5.1.</i> Díptico de las I Jornadas de Educación Inclusiva en Educación Infantil: Presencia, Participación y Buenos Resultados.	170
<i>Figura 5.2.</i> Díptico de las Jornadas “El trabajo por proyectos: Implicaciones y procesos”.	197

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A Transcripciones de las entrevistas individuales.

Anexo B. Transcripción del grupo de discusión.

Anexo C. Cuestionarios cualitativos realizados por las maestras del PID-FPEIAP.

Anexo D. Documento realizado por el profesorado de universidad y entregado a las maestras en la reunión del PID-FPEIAP acerca de Grupos Interactivos.

Anexo E. Plantilla explicativa para utilizar la plataforma ILDE como intercambio de materiales

Anexo F. Boletín de evaluación informativo tradicional.

Anexo G. Boletín de evaluación informativo cualitativo-individualizado.

Anexo H. Diario de investigación (2013- 2016)

Los anexos pueden ser consultados a través del siguiente código QR:



RESUMEN

La presente tesis doctoral analiza un proceso de investigación-acción participativa como vía de formación permanente del profesorado. El estudio está contextualizado en un Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid, llevado a cabo desde la Facultad de Educación de Segovia, cuya finalidad es la promoción de la educación inclusiva en los contextos de los participantes. En el Proyecto participaron profesorado de la Facultad, alumnado de los Grados de Educación y maestras en ejercicio, siendo este último subgrupo sobre el que se asienta el desarrollo del estudio. Hemos realizado un recorrido de tres cursos académicos por el Proyecto junto a las maestras a través de sus vivencias, experiencias y reflexiones. Sus primeras aproximaciones a la formación, las principales características del modelo formativo del Proyecto, las transformaciones producidas y los aspectos más destacados, así como las tensiones surgidas, constituyen las cuatro categorías de análisis desde las que hemos construido el discurso de las maestras. Estos cuatro focos nos permitirán aproximarnos a una comprensión de la investigación-acción participativa como modelo formativo del Proyecto, conocer cuáles fueron sus principales características y valorar las transformaciones producidas.

La investigación está diseñada como una investigación-acción participativa desde una perspectiva socio-crítica. El estudio se realizó desde la colaboración activa y continua junto a las maestras en su proceso formativo. Se adoptó una postura de *bricoleur* durante la investigación que nos condujo a recoger los datos a través de múltiples técnicas e instrumentos, tales como entrevistas individuales, observaciones participantes, análisis documental, cuestionarios abiertos y un grupo de discusión. Durante todo el proceso de investigación, así como en el tratamiento de los datos, se ha procurado cuidar y proteger los derechos de las participantes, sin traicionar su confianza ni invadir su privacidad.

Los resultados de este estudio revelan cómo la investigación-acción participativa se erige como un modelo de formación permanente propicio para construir una identidad docente crítica en sus participantes, así como conseguir transformaciones en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y en los contextos sociales en los que desarrollan su labor en pro de la justicia social. Para conseguirlo, los resultados destacan las posibilidades de este modelo formativo, frente a otros trabajos realizados previamente por las maestras, para relacionar la teoría y la práctica, adaptarse a los diferentes contextos educativos y las necesidades formativas particulares, fomentar la colaboración entre docentes de diferentes escuelas y otros agentes educativos, realizar un trabajo formativo longitudinal y producir transformaciones visibles en los contextos. Además, la forma en la que las docentes narran sus experiencias en el Proyecto permite visibilizar cómo la investigación-acción participativa comprende factores potenciadores de la formación y las transformaciones, como el cuidado del bienestar docente, la reflexión crítica individual y colectiva, la participación en la toma de decisiones, el sentimiento de grupo o el desarrollo de autonomía.

La investigación abre un debate hacia el modelo formativo de investigación-acción participativa, incidiendo en aquellos aspectos que posibilitan el desarrollo profesional y que son claves para conseguir la transformación social, como forma de ampliar y mejorar el conocimiento acerca de los procesos de formación permanente del profesorado.

Palabras clave: investigación-acción participativa, formación permanente del profesorado, educación inclusiva, justicia social, relación escuela-universidad.

ABSTRACT

The present doctoral thesis analyzes a participatory action-research process as an in-service teacher training. The study is contextualized in a Teaching Innovation Project of the University of Valladolid carried out from the Faculty of Education of Segovia, whose purpose is the promotion of inclusive education in the contexts of the participants. The Project involved teachers from the Faculty, students of the Degree of Education and teachers in practice, the latter being a subgroup on which the development of the study is based. We have done a tour of three academic courses for the Project together with teachers through their lived experiences and reflections. Their first approaches to training, the main characteristics of the Project's training model, changes produced and the most outstanding aspects, as well as the tensions that have arisen, constitute the four categories of analysis from which we have built the teachers' discourse. These four points will allow us to bring near a comprehension of the participatory action-research as a formative model of the Project, to describe its main characteristics and to evaluate the changes produced.

The research is designed as a participatory action-research from a sociocritical perspective. The study was carried out from an active and continuous collaboration with teachers during their formative process. A bricoleur position was adopted during the research that led us to collect data through multiple techniques and instruments, such as individual interviews, participant observations, documentary analysis, open questionnaires and a discussion group. For the whole research process, as well as in the treatment of data, care has been taken to protect the participants' rights, without betraying their confidence or invading your privacy.

The results of the study reveal how the participatory action-research stands as a permanent training model conducive to building a critical teaching identity among its participants, as well as achieving transformations in its teaching-learning processes and in the social contexts in which it develops its work in favor of social justice. Results highlight the possibilities of this formative model, compared to other previously worked by teachers; to relate theory and practice; to adapt to different educational contexts and the particular training needs; and to encourage collaboration between teachers from different schools and other educational agents to carry out a longitudinal training work and produce visible transformations in contexts. Moreover, the way in which teachers talked about their experiences in the Project allowed us to see how the participatory action-research includes factors that enhance training and transformations, such as the care of the teachers' welfare, individual and collective critical reflection, participation in decision-making, group feeling or the development of autonomy.

The research encourages a debate toward a formative model of participatory action-research, influencing in those aspects that support professional development and that are key points to reach social transformation, as a way to increase and improve current knowledge about in-service teacher training.

Keywords: participatory action-research, in-service teacher training, inclusive education, social justice, school-university relationship

INTRODUCCIÓN

Objeto de estudio

Nos preocupan las propuestas de mejora que se reducen a implementar uno o más modelos educativos sin conceder igual importancia a las creencias iniciales de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje (Fullan & Hargreaves, 1996, p.46).

¿Cuál es el fundamento de la formación permanente del profesorado? ¿Qué elementos permiten enriquecer los saberes de los docentes? ¿Qué papel ocupa la reflexión en la formación de maestros y maestras críticos? ¿Qué importancia tiene la innovación en la educación de nuestros días? Durante más de cinco años, estas preguntas, y otras muchas, han guiado a la investigación que presentamos.

La investigación de esta tesis doctoral se ha realizado en el contexto de un Proyecto de Innovación Docente (PID-FPEIAP) surgido desde la Universidad de Valladolid, donde maestras de escuela, profesorado universitario y alumnado de Magisterio han trabajado juntos para procurar transformaciones sociales y mejoras en el alumnado. El Proyecto se desarrolló a través de la investigación-acción participativa, con la finalidad de ser un espacio formativo para los participantes, a través del cual adquirir nuevos conocimientos, desarrollar una conciencia crítica y procurar una transformación de las prácticas de aula y las realidades, todo ello en valores de educación inclusiva. Como el Proyecto cambió de nombre cada año, pero todos los cursos versó sobre la formación permanente, la educación inclusiva y la investigación-acción participativa, lo denominaremos a lo largo de la tesis como “Proyecto de Innovación Docente sobre Formación Permanente en Educación Inclusiva a través de Investigación-Acción Participativa” (PID-FPEIAP).

En el estudio analizamos la investigación-acción participativa como metodología de formación permanente del profesorado, a través de la experiencia de las maestras que participaron en el PID-FPEIAP. El análisis del Proyecto se ha realizado desde la propia voz de las maestras, prestando atención a sus vivencias, sus experiencias y opiniones.

Objetivos de la tesis doctoral

El objetivo general de la investigación que presentamos es evaluar el modelo de investigación-acción participativa, vinculado con la educación inclusiva, desde la perspectiva del subgrupo de maestras participantes del Proyecto de Innovación Docente “La educación inclusiva en Educación Infantil: transformación de la docencia universitaria y de la docencia en las Escuelas de Infantil”, de la Universidad de Valladolid.

Para llegar a la comprensión de este objetivo de forma amplia y clara, nos planteamos cuatro objetivos específicos con los que abordar diferentes aspectos del proceso vivido por las maestras. Estos objetivos se trazaron a lo largo de la investigación, a medida que fuimos debatiendo los datos con las maestras. El objetivo principal fue considerado a lo largo de todo el proceso investigador. La reflexión sobre él y su contraste con las actividades realizadas y los datos conseguidos, nos condujeron a la evidencia de la necesidad de tener en cuenta determinados aspectos, así como momentos concretos determinados, si se aspiraba a dar respuesta al objetivo principal y se pretendía completar

el mismo. Este es el origen de los objetivos específicos que se marcan en esta tesis. De esta forma los objetivos específicos que finalmente abordamos en este trabajo son:

- Valorar los aspectos que fueron clave en el proceso de formación de las maestras participantes en el PID-FPEIAP durante los tres primeros años del Proyecto.
- Analizar las sinergias y discordancias destacadas por las maestras entre el PID-FPEIAP y los modelos de formación vividos por ellas anteriormente.
- Estudiar los procesos de transformación producidos en las maestras como resultado de su participación en el PID-FPEIAP, así como el grado en el que afectaron a su alumnado, a sus prácticas y a sus contextos.
- Realizar un análisis de las características del PID-FPEIAP más destacadas por las maestras y de las tensiones vividas durante los tres años de duración del Proyecto.

Para guiar el estudio realizado en esta tesis doctoral, transformamos los objetivos en preguntas de investigación. Tratamos de ir respondiéndonos estas preguntas durante todo el proceso. Las preguntas fueron realizadas con la suficiente amplitud para abarcar las múltiples visiones de las maestras. El objetivo general y por tanto, la pregunta central de la investigación, fue:

¿Qué ha aportado el modelo de investigación-acción participativa a la formación de las maestras participantes en el PID-FPEIAP?

Por su parte, los objetivos específicos también se vieron transformados en preguntas que nos ayudarían a guiar la investigación. Dichas preguntas específicas fueron:

- ¿A qué aspectos se prestó especial atención durante el proceso de formación de las maestras en el PID-FPEIAP?
- ¿Cuáles son las principales características que las maestras destacan en una formación docente y cómo fue su cumplimiento en el PID-FPEIAP en relación con otras formaciones?
- ¿Cómo han sido los procesos de transformación intrínsecos de las maestras, surgidos a raíz de su participación en el PID-FPEIAP?, ¿cuáles han sido las transformaciones en las aulas y en los contextos de las maestras?
- ¿Cuáles fueron las características del PID-FPEIAP más destacadas por las maestras y las principales tensiones vividas por ellas?

La investigación trata de dar respuesta a los objetivos a través de una metodología de investigación-acción participativa y un posicionamiento socio-crítico por parte del investigador. Hemos sido participantes internos del PID-FPEIAP desde su comienzo, lo cual nos ha permitido acompañar y colaborar en el desarrollo de la investigación desde dentro del Proyecto y entablar una relación cercana con las maestras participantes. Nuestra investigación siempre ha procurado un trabajo ético junto a las maestras, a través del cual hemos entablado una relación interpersonal, cuidando y protegiendo siempre sus derechos. Hemos trabajado junto a las maestras por hacer de la tesis doctoral un espacio

que apoyase su formación y recogiese realmente sus vivencias, sin traicionar su confianza ni invadir su privacidad.

Justificación

Académica

La Resolución 8 de junio de 2016, del Rectorado de la Universidad de Valladolid, por la que se hace pública la normativa para la presentación y defensa de la tesis doctoral en la Universidad de Valladolid (BOCYL nº114 de 15 de junio de 2016), señala en el artículo 2 que:

De acuerdo con el Real Decreto 99/2011, una tesis doctoral consiste en un trabajo original de investigación en cualquier campo de conocimiento, cuya elaboración debe capacitar al doctorando para el trabajo autónomo en el ámbito de la I+D+i. En la Universidad de Valladolid se contemplan dos modalidades de tesis: ordinaria y por compendio de publicaciones.

La investigación que presentamos se encuadra en el programa de doctorado en *Investigación Transdisciplinar en Educación* de la Universidad de Valladolid, bajo la modalidad de tesis ordinaria. El documento que la recoge cumple con los requisitos mencionados en el artículo 3 de la citada resolución para tal fin, incluyendo una memoria con los apartados de índice, introducción, cuerpo formado por capítulos diferenciados, conclusiones y bibliografía; así como el aval de su calidad, certificado a través de varios artículos publicados en revistas que cumplen los criterios establecidos por la ANECA, para el reconocimiento de tramos de investigación en el Área de conocimiento de las Ciencias Sociales:

Barba-Martín, R. A., Barba, J. J., & Martínez-Scott, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 19, 161-175.

Barba-Martín, R. A., González-Calvo, G., & Martínez-Scott, S. (2018). El papel de una maestra en la integración de una alumna sordociega en la comunidad educativa. *Educar*, 54(1), 83-99.

Barba-Martín, R. A., Sonlleve-Velasco, M., & García-Martín, N. (2018). “Presencia, participación y progreso”: el aprendizaje basado en proyectos en la trayectoria de una maestra en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 21(2), 13- 25.

Además, la tesis doctoral se presenta bajo la mención “Doctor Internacional”, por ello, y siguiendo las directrices del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan en España las enseñanzas oficiales de doctorado (BOE nº35, de 10 de febrero de 2011), parte del estudio ha sido realizado en la University of Calgary (Canadá); y el resumen y las conclusiones serán expuestos en inglés.

Motivación personal

La realización de esta investigación supone el inicio de un deseo personal, el de poder dedicar el futuro de mi carrera profesional a mejorar el mundo a través de la investigación educativa. Para ello, el primer paso era formarme, adquirir unos conocimientos y una base

que me permitiese desarrollar esta labor durante muchos años y tratar de aportar un conocimiento que haga de la educación el motor de cambio hacia una sociedad más justa, equitativa y democrática.

Esta concepción educativa la han creado mis vivencias personales en torno a la educación, pero también el haber compartido mi camino con gente con un pensamiento similar. Entre todas estas personas, hay una que destaca por haber sido un referente para mí y para iniciar esta tesis, mi hermano José Juan. Él entendía la educación como una forma de transformar el mundo en pro de valores de igualdad, solidaridad y respeto, que permitiesen otorgar un aprendizaje de calidad a todo el alumnado. Mi hermano siempre dirigió sus esfuerzos para conseguirlo y creyó en mí para continuar con él la labor. Así me lo hizo saber en los agradecimientos de su tesis doctoral “a Raúl que está comenzando a estudiar para ser maestro y tiene ante sí la posibilidad de hacer algo por un mundo mejor y mejorar la vida de los otros” (Barba, 2011, p. s.n). Compartir estas ideas con José me ayudó en la decisión de iniciar mis estudios en Educación y continuarlos hasta llegar a esta tesis doctoral.

El tema del estudio de esta investigación supone un acercamiento a esta idea de educación. Fue para mí una motivación poder trabajar junto a las maestras para evaluar su perspectiva en un proceso formativo destinado al desarrollo de la educación inclusiva. La investigación comenzó con mi Trabajo de Fin de Máster. La elección de esta temática me permitió la posibilidad de reflexionar, indagar, aprender y mostrar cómo la educación puede llegar a transformar la sociedad y la vida de las personas. Sin embargo, tuve que limitar la investigación a la solicitud de espacio y tiempo de dicho trabajo. Por ello, quedó en mí una necesidad de seguir narrando el proceso y poder indagar más profundamente en factores, ideas, prácticas, etc., que permitiesen comprender mejor cómo se puede encarar una educación crítica desde la formación permanente del profesorado. Por esta razón, decidí continuar mis estudios doctorales abordando esta línea.

Pero más allá de las razones académicas, hubo algo personal que me llevó a escribir esta tesis doctoral, y fue aprovechar la posibilidad de quien confió en mí para tratar de hacer del mundo un lugar mejor.

Estructura de la tesis doctoral

La investigación que hemos llevado a cabo se estructura en seis capítulos. A continuación presentamos un breve resumen de cada uno de ellos, con el objetivo de mostrar al lector una panorámica del estudio realizado.

Capítulo I. Buscando el sentido de la investigación en mi experiencia personal y profesional

El primer capítulo trata de dar a conocer las relaciones que se establecen entre el estudio realizado y la trayectoria personal y profesional de su autor, como docente e investigador. En él, tratamos de mostrar las vivencias que llevaron al autor al desarrollo de esta tesis doctoral y su implicación personal con el proceso.

Capítulo II. Estado de la cuestión

El segundo capítulo muestra el recorrido por las investigaciones científicas publicadas sobre formación permanente del profesorado e investigación-acción en bases de datos nacionales e internacionales. En este apartado de la tesis buscamos la conexión de nuestro

trabajo con otros previos y hacemos una comparativa con las investigaciones realizadas hasta el momento, vinculadas con la formación del profesorado y la investigación-acción.

Capítulo III. Aproximación teórica a los ejes de la investigación

El tercer capítulo está dedicado a contextualizar la tesis en relación a los modelos y teorías principales que afectan al objeto de estudio, la investigación-acción participativa como metodología de formación permanente del profesorado, así como a describir los principales conceptos y tendencias en los que se basa la tesis. Este apartado del trabajo no pretende ser una descripción profunda de los aspectos teóricos marcados, sino más bien sentar las bases del estudio a nivel teórico.

Capítulo IV. Metodología

El cuarto capítulo nos lleva a enmarcar el estudio desde el enfoque metodológico cualitativo y crítico. A través del mismo hacemos una presentación del diseño de la investigación, asentado en la perspectiva de investigación-acción-participativa-crítica. Además, exponemos cómo hemos hecho la recogida de datos del estudio y su posterior análisis, así como los criterios éticos seguidos en nuestro trabajo. Estos aspectos nos servirán para dar inicio al capítulo de análisis y discusión de los datos.

Capítulo V. Análisis de datos y discusión (I): los inicios del PID-FPEIAP y la formación desde la perspectiva de las maestras

El quinto capítulo presenta la primera parte del análisis de los datos recogidos a lo largo de la investigación y su discusión con otras investigaciones. Para ello, primero analizamos cómo fueron los inicios y el comienzo de la creación del grupo de trabajo del Proyecto. Después comparamos la formación recibida en el PID-FPEIAP con la vivida por las maestras durante su trayectoria personal y profesional.

Capítulo VI. Análisis de datos y discusión (II): Transformaciones, aspectos relevantes y tensiones en el PID-FPEIAP

El sexto capítulo muestra la segunda parte del análisis de los datos. Comenzamos debatiendo sobre las transformaciones experimentadas por las maestras a lo largo de su participación en el PID-FPEIAP. Además analizamos las potencialidades y limitaciones presentadas por las participantes a lo largo de la experiencia formativa en el Proyecto. En cada apartado presentamos cada uno de estos puntos del análisis para organizar, a continuación, una discusión de los datos obtenidos con los de otras investigaciones.

Capítulo VII. Conclusiones, limitaciones y futuros desarrollos

La tesis finaliza exponiendo algunas conclusiones del estudio, desde las que tratamos de dar respuesta a los objetivos de la investigación. También detallamos cuáles son las limitaciones del trabajo y presentamos un bosquejo sobre las posibles futuras líneas de investigación que nacen a partir de la tesis doctoral realizada.

CAPÍTULO I: BUSCANDO EL SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN EN MI EXPERIENCIA PERSONAL Y PROFESIONAL

En este primer capítulo de la tesis doctoral presentaremos un estudio autobiográfico de la persona que escribe esta tesis doctoral. Hemos decidido comenzar el estudio por este capítulo, con el objetivo de mostrar al lector los acontecimientos vitales y profesionales que nos llevaron a escribir esta investigación, así como las relaciones que nos unen con el Proyecto que constituye el objeto de estudio de la misma.

Explican Bolívar, Domingo y Fernández (2001), que la escritura autobiográfica en una investigación realizada por un docente resulta algo fundamental, pues a través de ella se engrana el estudio y se da sentido a los elementos que lo componen. Nuestro interés no es en este punto repasar todos aquellos aspectos que componen nuestra vida, sino reflexionar sobre una serie de hitos y personas que han marcado nuestra experiencia personal y nos han llevado a nivel profesional a ser lo que hoy somos. Por ello iniciaremos nuestra autobiografía por los primeros recuerdos en la niñez relacionados con la educación, el papel de la familia y las vivencias en la escuela y el instituto. Continuaremos a través de los principales momentos que marcaron al doctorando durante la formación inicial y el máster. Por último, abordaremos los primeros pasos en la tesis doctoral y la participación en el Proyecto.

1.1. A vista de pájaro. El inicio, las conexiones personales y el recorrido académico y profesional de quien escribe esta tesis, desde una mirada autobiográfica

Una tesis doctoral es un trabajo amplio, largo en el tiempo. Esta característica hace que llegue un momento en el que el investigador se da cuenta y, a veces, se replantea la gran cantidad de decisiones que le hicieron llegar a este momento. Desde mi experiencia personal, considero que es mucho más que los cinco años (o alguno menos) que se suelen utilizar en hacer una investigación, redactarla y defenderla. Es un proceso profesional ligado muy fuertemente al desarrollo personal. En mi caso creo que está bastante unido, debido al tipo de investigación y mi implicación personal y profesional en ella.

Como ya avanzábamos en el capítulo introductorio al lector, la investigación de esta tesis doctoral está realizada en un Proyecto de Formación Permanente del Profesorado. El investigador que escribe estas líneas ha formado parte de dicho proyecto y ha tenido una vinculación especial con quien lo inició. Esto nos ha hecho ser participantes activos durante el desarrollo de este, pero también tener una implicación personal no solo con el proyecto, sino también con los docentes e investigadores que participaban en el PID-FPEIAP. Desde luego, dar a conocer esta parte subjetiva y personal de la trayectoria personal y profesional de quien escribe estas líneas, resulta clave para poder entender la tesis que podrá leerse en las siguientes páginas. Recordar mi experiencia y mis vivencias antes y durante el desarrollo del proyecto, hacerlas explícitas, darles sentido y encajarlas como piezas de un puzle en un buen bricolaje, es uno de los aspectos que, como detallan Bolívar, Domingo y Fernández (2001), darán sentido, rigor y solidez a la investigación.

1.1.1. Donde todo empieza... el recuerdo de cuando quería ser maestro

Se podría decir que siempre he querido ser maestro, siempre desee estar unido al mundo de la educación. Esto lo tengo claro. He tratado de recordar la primera vez que tuve esta motivación, el primer recuerdo que hizo que tomase esa decisión. Después de mucho pensar, me vino a la mente un recuerdo bastante nítido pese a la gran cantidad de años que han pasado. Realmente no sé si es la primera vez que pensé en ser maestro (estoy seguro de que no), pero por algún motivo este recuerdo me resulta significativo.

Estaba en la escuela, probablemente estaría en 4° o 5° de Primaria, no me recuerdo mayor de 10 o 11 años. Estaba sentado en aquellas mesas y sillas verdes, típicas de las escuelas, rodeado de mis compañeros, que se sentaban a mi lado en forma de U, por lo que tenía a un compañero a cada lado. En el esfuerzo por hacer memoria, consigo recordar a una de mis compañeras de al lado en ese momento, pero ya no logro recordar a la otra compañera, la profesora o la asignatura.

La maestra nos había mandado hacer unos ejercicios de un cuadernillo. Entre todos los ejercicios había uno que es el que me ha traído este momento a la cabeza. Sin ser capaz de exponer cuál era el enunciado literal del ejercicio, decía algo así como “di cuáles son las profesiones que te gustaría ser de mayor”. Probablemente a esas edades es una respuesta que va asociada a tu vivencia, tus gustos, tus referentes o tus ídolos. Yo era –y soy- un gran aficionado al deporte, sobre todo al fútbol. Por tanto, ¿quién no hubiese dicho querer ser futbolista?, más en una época de jugadores como Ronaldo o Zidane. Sin embargo, esa no fue mi respuesta. Recuerdo que el ejercicio te daba la opción de dar tres respuestas, en orden de preferencia. Pero yo solo marqué una. Solo la primera y puse maestro. Lo tenía claro y fue una decisión que me acompañó siempre.

Ciertamente, mi decisión en el ejercicio es más fácil de comprender si consideramos que mi padre y mi hermano eran profesores. Ellos fueron siempre mis referentes. Desde que mi hermano decidió estudiar Magisterio, mi casa se convirtió en un lugar de discusiones y debates sobre educación. Yo viví durante años comidas y cenas llenas de charlas pasionales sobre educación y anécdotas en las escuelas.

Mi padre era un maestro entusiasmado. Un docente que vivió una época en la que la escuela era una parte muy importante de los municipios y el maestro era conocido por toda la comunidad.



Figura 1.1. Mi padre dando clase. Año 1994

Yo a mi padre siempre le recuerdo de maestro y director en un colegio de Ávila capital, donde estuvo impartiendo docencia sus últimos 20 años. Pero sus anécdotas se remontan

años atrás y a lugares muy diversos. Durante más de cuatro décadas mi padre impartió docencia en casi una decena de colegios, aproximadamente.

Sus primeros años como maestro se forjaron en las escuelas de una multitud de pueblos de la provincia de Ávila, durante la década de los años 70 y 80. Mi padre siempre recordaba aquellos años de forma muy especial, sus recuerdos hacían mucho hincapié en la cercanía entre la escuela, el alumnado, el maestro y la gente de los pueblos. Para mi padre esta fue una época muy feliz de su etapa como docente. Cuando rememoraba anécdotas de aquellos años, siempre lo hacía desde una fuerte nostalgia y una sonrisa. Fueron momentos donde desempeñó su labor como docente tanto en las aulas y la escuela como fuera de ellas. Mi padre siempre nos recordaba acciones que realizó junto a su alumnado para mejorar y conocer el contexto de los pueblos, como ayudar a construir las pistas de fútbol y baloncesto, conocer y visitar a los diferentes trabajadores o preparar un gran número de festivales tradicionales junto a sus alumnos para las fiestas. Esta unión entre la escuela y el pueblo que mi padre nos narraba la pudimos comprobar mi familia y yo tiempo después. Para la celebración de la jubilación de mi padre decidimos hacerle un vídeo recordatorio y visitar los pueblos en los que había estado de maestro. En ese momento descubrimos felices y orgullosos como había gente que aún se acordaba de él cuarenta años después.



Figura 1.2. Mi padre tras un festival con sus alumnos. Año 1973

Por su parte, mi hermano fue un maestro convencido de que la educación podía cambiar el mundo. Hacer la carrera de Magisterio no fue su primera decisión, pero cuando accedió a esta formación algo le cambió. Mi madre siempre decía que decidir ser maestro y hacerlo en la Escuela de Magisterio de Segovia fue una de las mejores decisiones que tomó mi hermano. Allí descubrió su pasión y se unió a grandes profesores y compañeros que le hicieron sentir una gran atracción por la educación. Mi hermano se entregó en cuerpo y alma a la que quería que fuera su profesión, y en pocos años terminó la carrera y aprobó las oposiciones. Esto último es un recuerdo que aún tengo muy presente. Mi hermano se presentó a oposiciones el mismo año que acabó la carrera, él no quería, pero le convencieron para que lo intentase. Todas las pruebas le salieron bien y él estaba a la espera de la nota final. En aquella época dormíamos los dos en la misma habitación en casa de mis padres. Habitación en la que se encontraba el ordenador de mesa, aún no teníamos portátiles. Serían las 8 o 9 de la mañana de un sábado. Mi hermano me despertó para poder encender el ordenador y lo siguiente que recuerdo es que despertó a toda la casa al grito de: “¡He aprobado! ¡He aprobado!”.

Su etapa como maestro duró poco tiempo, apenas llegó a una década. Durante estos años siempre desarrolló su labor en la escuela rural, un contexto que le encantaba por sus

particularidades y, en algunos casos, su labor se realizó en pueblos cercanos donde años antes estuvo mi padre. Esta situación supuso en mi casa una gran cantidad de conversaciones entre ambos con multitud de anécdotas contrastadas, debates sobre la escuela rural de antes y ahora o recuerdos que se prolongaban hasta la actualidad.

A mi hermano le gustaba la escuela rural por su cercanía con la comunidad y los contextos reales. A José le encantaba salir con el alumnado al campo y disfrutar del aprendizaje que proporcionaba el contexto al alumnado. Él era maestro de Educación Física y esto le permitía tener aún un contacto mayor con espacios fuera del aula. Nos contaba cómo hacía las clases de Educación Física en las calles y descampados del pueblo, cómo iba con el alumnado a realizar rutas por zonas naturales o cómo aprovechaba la nieve y las oportunidades que le daba el contexto para trabajar con sus alumnos.



*Figura 1.3. Imagen extraída del artículo de José: Barba, J. J. (2004). Dónde realizar la Educación Física en la Escuela Rural. *Efdeportes. Revista Digital*, 10(79).*

Estas fueron las vivencias que encaminaron mi deseo por la educación. En palabras de Steiner y Ladjali (2005) “el maestro es alguien de quien uno puede pensar que le gustaría ser como él, hecho que no tiene que ver con la ambición, sino con algo parecido al amor, al eros” (p. 129). Ver como dos de las personas a las que más quería vivían y hablaban de la educación con tanta pasión, creo que fue lo que me hizo desear ser maestro ya desde pequeño.

1.1.2. Mi paso por la escuela y el instituto

Mi paso por la escuela lo recuerdo muy rápido y feliz. Un niño al que le gustaba estar con sus compañeros en clase, muy inquieto y que sacaba buenas notas.

Fui a un colegio de la capital de Ávila. En concreto, fui al colegio en el que mi padre era el director. Esta fue una decisión que tomaron mis padres ante la imposibilidad de cuadrar sus horarios de trabajo con las entradas y salidas del colegio. De esta forma, ir a la escuela en el que daba clase mi padre les permitía compaginar un poco mejor su vida laboral y mi cuidado. Desde el punto de vista personal, reconozco que esta decisión me marcó en cierto sentido. La exigencia y el control de mi padre fueron mayores que si hubiese ido a otro colegio. Él sabía todo lo que pasaba conmigo dentro de la escuela y era imposible ocultarle cuando me castigaban, cuando tenía exámenes o cuando no hacía los deberes. Pero esto también me ayudó a esforzarme más durante esta época. Además, en un curso académico mi padre me dio clase de Conocimiento del Medio y Matemáticas. Para mí fue

una suerte. No sé si en aquel momento lo pensé así, pero ahora, años después, me alegro de haberle conocido como maestro en la cercanía del día a día. Cuando he analizado con calma y madurez todo lo que mi padre me contaba sobre su paso por la escuela, he podido verlo en él dando clase y recordar el entusiasmo con que lo hacía.

Sin embargo, también hubo aspectos en los que esta decisión de mis padres me afectó más negativa que positivamente. En el colegio, y durante algunos años en el instituto, siempre fui conocido como “el hijo del dire”. Tengo la sensación de que durante esa etapa se creó una imagen de mí de niño protegido, “mimado” o “enchufado”. Realmente no creo que fuese la verdad y, si lo fue, nunca fue mi intención aprovecharme de la situación, pero estoy seguro de que entre mis compañeros de colegio y sus padres se pensaba (yo mismo lo escuché). Algunas veces llevé mal algunos comentarios, pero es algo que con el tiempo aprendí a ignorar. Considero que fue una imagen socialmente mal creada, muchas veces con maldad y llevada a cabo más por parte de algunos padres que por los propios niños. Sin embargo, más allá de esta pequeña situación, no tengo un recuerdo malo de haber compartido centro con mi padre, más bien lo contrario.

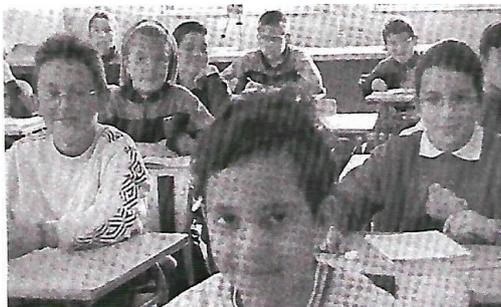


Figura 1.4. Yo en clase con mis compañeros. Imagen extraída del periódico Diario de Ávila. Año 1999

Mi paso por el instituto fue muy diferente al de la escuela. Mi rendimiento académico bajó e incluso hubo momentos en los que me planteé abandonar los estudios. Durante aquellos años mis profesores se empeñaron en enseñarme que el aprendizaje memorístico era la única forma de llegar a comprender un contenido y aprobar un examen. A día de hoy he podido tener la suerte de comprobar que eso no es así.

Yo fui un alumno inquieto, como he afirmado al comienzo de este apartado. No me gustaba tener que estar sentado todas las tardes estudiando y haciendo ejercicios. Recuerdo mis días de diario en el instituto como una constante de ir a clase, a clases particulares (algún año a alguna actividad extraescolar), volver a casa a hacer más ejercicios y estudiar, irme a dormir y comenzar de nuevo el bucle al día siguiente. Esta situación me alejó mucho de tener una motivación o un deseo por la educación y con ello mi rendimiento académico bajó fuertemente.

Cuando rememoro estos años del instituto siempre se me viene a la cabeza mi madre. Recuerdo una frase que me decía constantemente: “no os puedo dejar nada más en esta vida que unos estudios”. En su momento no supe comprender todo lo que me quería decir con esa frase, aunque creo que aún sigo sin poder entenderla en toda su dimensión. Era una frase llena de preocupación, por mi presente y mi futuro, y que ya me avisaba del esfuerzo que iba a hacer junto a mí para conseguir revertir mi situación en los estudios. Con la madurez de los años y alejado en el tiempo he podido comprender lo difícil que fue esta situación para mis padres. El deseo que tenían porque yo aprobase, el esfuerzo

económico y de tiempo que hicieron, fueron clave para que yo esté hoy redactando esta tesis.

A estas situaciones provocadas por mi desmotivación hacia el estudio a veces se juntó lo que considero fue una mala conducta por parte de algunos de mis profesores. Estas situaciones fueron mínimas durante mis años de estudiante de secundaria, pero algunas me marcaron enormemente. En especial dos situaciones. La primera fue el comportamiento que tuvo conmigo una maestra durante 3° de la E.S.O. No hablaré en términos de “manía”, ya que no creo en ello. Soy incapaz de pensar que una persona puede premeditadamente querer hacer sentir mal a un niño o adolescente. Pero sí hablaré de una mala praxis educativa. Reconozco que no es fácil estar en un aula con un alumno decidido a no estudiar, inquieto e incapaz de estar cincuenta minutos callado. Asumo mi culpa, pero no puedo comprender algunas de las decisiones tomadas por esta profesora.

Ante mi comportamiento en las clases y mi falta de esfuerzo, esta docente llegó a tomar decisiones que rozaban la humillación personal. Colocó mi pupitre al final de la clase para que no pudiese hablar a ningún compañero, me acusaba públicamente de ser el problema por el que la clase no podía avanzar e incluso llegaba a obligarme a barrer y fregar la clase durante las horas de su asignatura para que no molestase, bajo la frase: “esto es lo mejor que puedes hacer, aprender a barrer”. Pero la decisión que más me marcó y me dolió fue cuando decidió dar la vuelta a mi mesa y colocarme en dirección contraria a la pizarra. Durante meses pasé horas mirando la pared, pegado a ella, mientras mis compañeros aprendían. Esta situación finalmente terminó el mismo día en que mi padre fue llamado para ir a una tutoría y, ante la posibilidad de que se asomase a la clase y me viese, la profesora decidió volverme a incorporar al grupo. En esa tutoría de mi padre es donde surgió la segunda situación.

En un alarde de creatividad e inconsciencia, mi tutora en aquel momento decidió decir a mis padres cuál era mi problema. Esta docente, sin hacerme ningún tipo de control o prueba, decidió diagnosticarme como un “niño hiperactivo”. La tutora les aseguró a mis padres que mis problemas para no poder estar sin hablar durante las clases o mi falta de concentración cuando algo no me interesaba eran porque padecía un Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Esta decisión de la maestra a mí apenas me afectó, su desconocimiento para diagnosticarme TDAH estaba en relación con su inexperiencia o torpeza para tratarlo. Su solución fue dar a mis padres unas hojas con sopa de letras y laberintos que yo debía hacer durante cinco minutos antes de ponerme a estudiar y, de esta forma, podría mejorar mi concentración.

A quién afectó este diagnóstico fue a mis padres. Recuerdo a ambos realmente preocupados por las palabras de la profesora. Ante esta situación, surgió uno de los momentos en los que más he agradecido que mi hermano estudiase para ser maestro. Estábamos en una comida y mis padres se lo contaron a mi hermano; él ya era maestro desde hacía varios años y había iniciado sus primeros pasos en la investigación educativa. Mi hermano comenzó a preguntar a mis padres acerca de quién se lo había dicho o cómo lo sabía mi tutora, ante las respuestas de mis padres y el conocimiento que tenía de mi persona mi hermano rápidamente les sacó la idea de la cabeza. Esta situación la recuerdo con gran nitidez, me marcó mucho y siempre ha generado una reflexión en mí, ¿Y si en mi familia no hubiese habido un maestro como mi hermano? Los docentes trabajamos junto a personas, a niños, nuestro esfuerzo a veces no se ve recompensado, pero no podemos jugar con quien ha depositado en nosotros toda su confianza.

Hoy no guardo ningún tipo de rencor hacia estas profesoras. Vivirlo en mis carnes me ayudó mucho, principalmente cuando accedí a Magisterio. Pude comprender como jamás debe ser un maestro y el daño que se puede hacer a un niño cuando realizas un diagnóstico equivocado. Además, en gran medida, creo que estas situaciones fueron un desencadenante para que yo adquiriese un deseo por encaminar mis investigaciones educativas, como la de esta tesis, hacia el desarrollo de la inclusión, la equidad, la cooperación o la justicia social en la educación.

Sin embargo, y por suerte, esta no fue la tónica general. También tuve grandes profesores durante estos años. Docentes que siempre confiaron en mí y me ayudaron mucho, que siempre realizaron un encomiable esfuerzo lleno de cariño por mí y que, años después, cuando han sabido de mi éxito académico se han alegrado. Algunos de ellos me ayudaron enormemente en el aspecto académico y personal para que yo decidiese seguir mi camino en la universidad. Quiero destacar a mi profesora de Física en los últimos años de instituto. Fue una docente que me marcó. Nuestra relación no comenzó muy bien, mi carácter le hizo creer que yo sería un alumno que estaría en su clase molestando y sin ganas de aprender nada. Sin embargo, llegó el primer examen de la asignatura y con él la sorpresa: solo dos aprobados entre treinta alumnos y yo era uno de ellos. Yo no había estudiado, el examen eran problemas de física, de razonar lo que se hacía y, por algún motivo, destaqué. Esta situación hizo que ella cambiase su mentalidad respecto a mí. Durante los años siguientes nuestra relación se fortaleció y esto le llevó a tener una gran preocupación personal hacia mí que me ayudó mucho en momentos difíciles. Fueron estas situaciones las que me llevaron a tener especial interés por la materia y a admirar a esta profesora. Tanto fue este entusiasmo que me llegué a plantear durante mi último año de instituto no estudiar Magisterio, sino la carrera de Física. Finalmente descubrí que lo que me gustaba era la docencia.

1.1.3. Recordando la experiencia en el Grado de Maestro

Aun así, cuando tuve que tomar una decisión seguí dudando hasta última hora e incluí más posibilidades en mi futuro. Cuando realicé la preinscripción a la universidad, a la duda entre querer hacer Física o Magisterio se sumó mi deseo de ir a estudiar a Salamanca. Había Magisterio en Educación Primaria en Salamanca; sin embargo, las menciones a las que se unía la carrera no me atraían. Por esta razón, comencé a buscar otras opciones. Había Física y, por tanto, volvió a subir puestos en mi deseo de estudiarla. Pero también me empecé a interesar por otras carreras como Trabajo Social. En este momento volvió a aparecer la figura de mi hermano José Juan en mi vida.

Mi hermano me ayudó a tomar la decisión. Recuerdo que llamé a compañeros suyos que trabajaban o habían estudiado en Salamanca diferentes carreras de las que yo me planteaba, para que hablase con ellos. Les pude preguntar acerca de las carreras que estudiaron, sus impresiones y sus salidas profesionales. Tras ello, mi hermano se acercó y me dijo, “toma la decisión que quieras, pero todo tu futuro siempre estará ligado a la decisión que tomes, porque probablemente tengas que trabajar cuarenta años en ello”. Este es uno de los aspectos por los que siempre he respetado mucho lo que mi hermano me decía. Jamás me impuso nada, jamás me obligó a tomar una decisión en mi vida. Siempre me argumentó la que para él era la mejor opción, me hablaba de su experiencia y, a partir de ahí, dejaba que tomase la decisión correcta. Por ello, siempre he valorado mucho sus opiniones y consejos.

Finalmente, elegí hacer el Grado de Educación Primaria en Segovia. En esta Universidad había la mención de Educación Física, se acababan de instaurar los actuales grados del

Plan Bolonia y la carrera duraría cuatro años. A pesar de todas las dudas iniciales, fue una decisión de la que nunca me he arrepentido.

Al comienzo de mi formación inicial se dio una curiosa situación. Después de que me llegase la notificación de aceptación para hacer la carrera en la Escuela de Magisterio de Segovia y justo antes de comenzar en el mes septiembre, a mi hermano lo contrataron en esta misma Universidad para dar clase. Aunque José no me dio clase durante mi formación inicial, de nuevo volvía a compartir centro con alguien de mi familia. Sin embargo, esta vez las sensaciones fueron totalmente diferentes, probablemente por la madurez que ya teníamos los alumnos, pero también por la actitud de mi hermano. Durante los años que compartimos universidad, José trató de inmiscuirse lo menos posible en lo que yo hacía.

Los años de mi formación inicial fueron momentos en los que aprendí la amplitud de la palabra educación. Entre los muchos contenidos, metodologías o prácticas aprendidas, destaco especialmente la vivencia de cómo las aprendí. La Escuela de Magisterio de Segovia era un lugar pequeño, con poco alumnado en clase y, por lo general, con profesorado muy involucrado. Estas situaciones hicieron que yo viviese la universidad como una gran familia por momentos. Mis amigos en otras universidades me contaban sus experiencias, con más de cien alumnos por clases y exámenes en los que presentar el DNI era una obligación para que el profesor te conociese o supiese tu nombre. Sin embargo, yo viví algo distinto. En mi primer año éramos entre cincuenta y sesenta alumnos, luego el número fue descendiendo. Esto hizo que el profesorado te conociese desde el primer día y, la mayoría, nos llamasen por nuestro nombre desde la primera semana. Además, a ello se sumaba que en aquellos primeros años, la Escuela de Magisterio se encontraba en un edificio muy pequeño, donde las interacciones profesor-estudiantes en los pasillos o la cafetería eran constantes. Esta situación creaba un vínculo cercano entre alumnado y profesorado. Los docentes se preocupaban por el alumnado más allá de las clases, te conocían, te saludaban allí donde te viesen, o se preocupaban por ti, aunque ya no te diesen clase y, muchos de ellos, trataban de ayudarte cuando te veían con dificultades. Este contexto llevaba a que estudiantes y profesorado emprendiesen proyectos juntos fuera de las aulas y tuviesen una estrecha relación. Esta vivencia me hizo entender todo lo que puede y debe llegar a abarcar la educación y un maestro. Comprendí que la educación era una labor que traspasaba las paredes del aula.



Figura 1.5. Alumnado y profesorado de la Escuela de Magisterio de Segovia en una protesta en defensa de la escuela pública

El primer año de mi formación inicial volví a recuperar la pasión por la educación y el estudio. No sé si fue la novedad del cambio, después de tantos años en el mismo instituto y con el mismo profesorado, o que por fin comenzaba a estudiar aquello que me gustaba, pero recuerdo la ilusión con la que encaraba cada día el ir a clase, hacer las prácticas e incluso estudiar. Mi rendimiento académico ese primer año fue bastante bueno. Recuerdo la alegría que sentí cuando llegué a casa y les conté a mis padres que había aprobado todo y que aquella era la carrera que verdaderamente quería hacer. Los años en la Universidad los recuerdo con mucho cariño, pero si tuviera que destacar un momento de aquella formación ese fue mi primer Prácticum.

En mi primer Prácticum tengo un recuerdo bueno por la experiencia, pero también de desilusión. Era la primera experiencia que tenía con alumnado en una escuela. Recuerdo el primer día que llegué al colegio. Éramos varios compañeros los destinados en el mismo centro. Después de mostrarnos las instalaciones, la directora del centro nos juntó a todos para repartirnos en las diferentes clases que habían solicitado alumnado de prácticas. A mí me tocó 2º de Educación Primaria. Al entrar en la clase me encontré con la profesora. Estaba embarazada y ya me avisó de que, probablemente, se daría de baja antes de que yo acabase mis prácticas. Después miré a la clase. Eran casi treinta alumnas y alumnos. Justo en ese momento mi profesora me comentó que el colegio tenía mucho alumnado inmigrante y con bajo rendimiento.

Durante los primeros días yo tenía una mezcla entre ilusión y miedo. La maestra quería que participase y, para ello, hacía que durante las clases me fuese a la parte de atrás con el alumnado que iba un poco más atrasado e hiciésemos ejercicios. Yo esto lo percibía como algo bueno para mí, porque la maestra me dejaba participar en la clase. Sin embargo, en la primera reunión que tuvimos con nuestro tutor de la universidad lo comenté y me di cuenta de que su opinión no era como la mía. Me hizo ver y reflexionar críticamente sobre lo que se escondía detrás de esa participación. La maestra estaba buscando un alumnado de prácticas que le ayudase a apartar a los alumnos con un nivel más bajo que le dificultaban la clase. Recuerdo que en aquel momento la opinión de mi tutor me sentó mal. Yo me había sentido arropado por la maestra y veía que quería que participase. Sin embargo, a medida que pasó el tiempo me fui dando cuenta de que mi tutor tenía toda la razón. La maestra apartaba de manera constante al alumnado con un nivel más bajo, los sacaba varias veces al día a hacer apoyos o les mandaba ejercicios de un cuaderno diferente mientras explicaba al resto de alumnos la lección que tocaba. Al darme cuenta decidí luchar contra ello, a pesar de mi escasa formación. Cuando la maestra me otorgó la posibilidad de llevar a cabo una unidad didáctica, decidí hacerlo a través del aprendizaje cooperativo. Organicé pequeños grupos, realicé unas fichas de trabajo e hice que todo el alumnado participase. Es verdad que no salió como yo esperaba, pero me fui contento por ver la implicación y la ilusión de algunos alumnos por trabajar junto a sus compañeros por primera vez, al menos desde que yo llevaba allí. Creo que fue la primera vez que sentí la dimensión que tiene la figura de un docente.

Cuando le pregunté a la maestra, su opinión no fue muy buena. Me dijo que la actividad hubiese salido mejor sin el alumnado de rendimiento más bajo. Intenté justificar mi decisión a través del aprendizaje que suponía para los alumnos más aventajados el aprender a argumentar y enseñar a sus compañeros, pero ella no lo entendía así, creía que ese alumnado no debía participar con el resto de sus compañeros porque su nivel era muy bajo y frenaba a los demás. Ante todas estas situaciones, ella se justificaba diciendo que ese alumnado iba a repetir y, por tanto, con que adquiriesen bien los conocimientos del curso anterior ya les valía. Estábamos en 2º de Educación Primaria, al inicio del segundo

trimestre y esa maestra ya los había condenado. Evitaré contar aquí la opinión que la maestra me transmitía respecto al alumnado fuera de la escuela, aunque sí diré que no solo en lo académico había condenado ya su futuro. Reconozco que esta situación me llenó de rabia y me trajo muchos recuerdos. De nuevo volvía a vivir como una maestra decidía por sí misma cuál sería el futuro de su alumnado y actuaba en consecuencia, aunque más lástima me dio cuando descubrí que en el centro esta era una postura general.

Otra de las situaciones que me marcaron durante el Prácticum, e influyeron en mi trayectoria docente, fue una situación concreta que viví en aquel periodo. El centro no se preocupaba por el alumnado. Era manejado como una empresa. Recuerdo una situación que me llamó mucho la atención y me dolió. Era una actividad cultural muy conocida en Segovia, Titirimundi y el centro había contratado unos títeres para que fuesen a la escuela a actuar para todo el alumnado. Pero esta actividad no era gratuita, asistir dos horas a esta actividad constaba 3€ por cada alumno. El centro contaba con una población de una situación económica media-baja. Esto supuso que algunas familias, al tener varios hijos en la escuela, decidiesen no pagar. Yo hablé con unos alumnos y me dijeron que en su familia eran tres hermanos en el centro, lo que suponía casi diez euros, y con ese dinero su madre les había dicho que podían comer toda la semana y no se lo podían permitir. Sentí una gran pena por este alumnado porque ellos querían asistir, pero ya demostraban la madurez de una persona adulta y aguantaban la situación. Junto con otro compañero en prácticas y una maestra del centro, acordamos realizar unos títeres por nuestra cuenta para estos alumnos. Al enterarse en el centro, vinieron a hablar con nosotros. Nos dijeron que eso no podía ser, que si esas familias no querían pagar no les podíamos hacer títeres a los niños. Nos pidieron que los metiésemos en un aula e hiciesen ejercicios de matemáticas en silencio durante las dos horas. Por supuesto, no lo hicimos. Mi compañero, la maestra y yo decidimos ignorar esta imposición y realizamos unos pequeños títeres para los alumnos.



Figura 1.6. Mis compañeros de prácticas y yo preparando una actividad para todo el alumnado del colegio en la semana cultural

Este primer Prácticum me dejó reflexiones muy importantes en mi vivencia y mi carrera profesional. Gracias a mi tutor de la universidad aprendí a reflexionar críticamente sobre educación y para ello descubrí el potencial del diario de reflexión. Durante las prácticas, cada día escribía lo que había visto y después reflexionaba. Aprendí mucho gracias a ello. Comprendí que la educación, y los centros educativos, no eran lugares utópicos y que los maestros realmente comprometidos deben luchar contra las injusticias. Fueron momentos de desencanto, pero también de felicidad y aprendizaje por estar cada día en un aula, por conocer profesorado comprometido a pesar de todo y por el cariño que durante todas las prácticas me mostraron los alumnos.

Mi Prácticum II fue totalmente diferente. El segundo año realicé mis prácticas en un pueblo de la provincia de Segovia. El centro se acababa de transformar en Comunidad de Aprendizaje y esto fue lo que llamó mi atención para solicitarlo. El esfuerzo iba a ser mayor que estar en un colegio cercano, como estuve el primer año. Pero a pesar de tener que levantarme antes y tener que hacer un viaje en autobús todos los días hasta el pueblo, merecía mucho la pena poder conocer y vivir esa forma de trabajo en la escuela. Fue una muy buena decisión para mi formación.

Mi estancia en esta escuela fue muy gratificante. Pude conocer un centro, un profesorado y unas familias que avanzaban juntas por un cambio y una mejora en la educación del alumnado. De nuevo volví a acceder a un aula de primer ciclo de Educación Primaria. En este caso, al ser pocos alumnos, estaban juntas las clases de primero y segundo. Además, este año también estuve en las clases de Educación Física y psicomotricidad, ya que el maestro con el que compartí aula era el especialista en todo el centro. Era un profesor joven y eso también ayudó mucho a que conectásemos muy rápido. Fue muy abierto y atento conmigo desde el primer momento. Recuerdo la primera vez que fui al colegio, mi tutor de la universidad nos acompañó. Aunque no me había dado clase, mi tutor me conocía muy bien, sabía de mi trayectoria y los trabajos que yo había realizado otros años. Estuvo un rato hablando con el maestro. Cuando el tutor se fue, el maestro me dijo que estaba muy contento de tenerme allí, que mi tutor le había dicho que me gustaba mucho el aprendizaje cooperativo y que ya había hecho algún trabajo sobre ello. Esto le gustó, porque él quería incluir algo de aprendizaje cooperativo en sus clases ese año y me dijo que conmigo se iba a sentir más seguro. Para mí fue una alegría lo que mi tutor hizo, pues supuso tener una buena valoración del maestro hacia mí ya desde el principio. Desde el primer momento comencé a participar en las clases como si fuese un docente más. El maestro y yo compartíamos las tareas del aula como compañeros. Esta aceptación tan rápida también la viví en todo el centro, al igual que mis compañeros.

Era una escuela muy pequeña, con treinta alumnos en total y cuatro maestros. Esta situación hacía que el trato fuese muy cercano, casi familiar. Además, el hecho de estar transformándose en Comunidad de Aprendizaje posibilitaba que la escuela fuera un lugar abierto, con muchos proyectos entre escuela y comunidad, como el periódico escolar, excursiones, decoración de patios, habilitación de biblioteca, el huerto escolar..., y en todos ellos participamos activamente mis compañeros y yo durante nuestras prácticas. Mi labor en esta escuela traspasó totalmente el aula. Me acuerdo de algunas tardes que nos quedamos mis compañeros y yo a comer en el colegio para luego ayudar a decorar la biblioteca o a hacer trabajos para la escuela. Lo hacíamos encantados porque veías la ilusión de la gente y sentías como el centro te empujaba a ello. En esta escuela descubrí la educación que me apasionaba, la que salía de las aulas, en la que el maestro era un agente más del proceso de aprendizaje, en la que se contaba con las familias y el entorno. Por esta razón, decidí realizar el Trabajo de Fin de Grado sobre mi experiencia en esta escuela.



Figura 1.7. Fotos y despedida al alumnado de prácticas publicadas en las redes sociales de la escuela durante mi Prácticum II.

1.1.4. Un paso más... la experiencia en el TFG

El Trabajo de Fin de Grado lo realicé sobre dos conceptos que me apasionaban y que ya se han podido ver a lo largo de mi relato: el aprendizaje cooperativo y las Comunidades de Aprendizaje.

Mi tutor de Prácticum nos aconsejó que una buena forma de aprovechar nuestras prácticas era realizar sobre ellas nuestros Trabajos de Fin de Grado, diseñar algún tipo de intervención e investigar sobre ella. Ante la facilidad que me ofreció el maestro con el que compartí aula, decidí hacer una intervención en la que uniría el aprendizaje cooperativo y los grupos interactivos, una actuación propia de las Comunidades de Aprendizaje. No entraré aquí a detallarla, pero la finalidad de aquella experiencia era buscar algún tipo de transferencia entre dos formas de aprendizaje basadas en las interacciones entre el alumnado y el trabajo en grupo (Barba-Martín, 2013). La experiencia fue muy satisfactoria. Ya no sé si por los resultados, pues considero que las investigaciones en un Trabajo de Fin de Grado deben comprenderse desde la inexperiencia de quien las realiza, pero sí que fue satisfactorio en lo que supuso para mí. Fue un trabajo con el cual acabé muy contento y en el que aprendí mucho, tanto en la puesta en práctica como en su posterior presentación ante un tribunal.

1.1.5. Las huellas de la formación inicial en la construcción de mi identidad docente

Todas estas experiencias durante mi formación inicial, y algunas otras que por espacio no puedo relatar, dejaron en mí una idea clara de educación y de la figura del maestro cuando terminé mis estudios. En este momento final de carrera yo concebía la educación con la necesidad de que fuese abierta, comunitaria, cooperativa, inclusiva y equitativa. Respecto a la figura del maestro, iba en consonancia con estos valores. Siempre he considerado que la tarea de educar es delegada a un grupo especial de personas (Dewey, 1916, p.11).

Para mí era muy importante que un docente fuese una persona preocupada por todo el alumnado, para la que no sólo lo académico era importante, sino también la vertiente humana. Una persona capaz de comprender la individualidad de las situaciones y la capacidad de reconocer que trabajamos con personas y sus historias importan.

Es verdad que estas ideas se han ido asentando poco a poco. Probablemente, ahora cuando hablo de ellas, lo hago con un mayor conocimiento y vocabulario con el que lo hacía en aquella época. Sin embargo, recuerdo una anécdota que me demuestra cómo estas fueron las ideas educativas en las que ya creía cuando acabé la carrera. Sucedió cuando ya habíamos terminado nuestros estudios, a pocos días de despedirnos. Nos encontrábamos varios compañeros de la universidad comiendo en una casa. En ese ambiente distendido, surgió una conversación sobre nuestro paso por las prácticas durante ese último año. Uno de mis compañeros nos dijo orgulloso que el maestro con el que compartió aula le había explicado el “chollo” que era ser maestro para él. Le contó como su trabajo sólo implicaba el momento que tenía que dar clase, donde él abría el libro y el cuaderno y mandaba a los alumnos hacer tareas. De esta forma tenía mucho tiempo libre, pues había decidido hace años que no se llevaba nada de trabajo fuera del horario escolar. En ese momento mi compañero dijo que eso era a lo que él buscaba en la vida. Ir a la escuela, dar la lección del libro, tener un buen sueldo e irse a casa pronto para tener las tardes y los fines de semana libres. La verdad es que para caer totalmente en el falso tópico de definir a un maestro le faltó decir que tendría muchas vacaciones. Es verdad que no era la primera vez que yo le oía decir esto. Sin embargo, esta vez me molestó especialmente. Quizá fue por todo lo que había vivido yo en mis segundas prácticas o a lo mejor por el conocimiento que yo tenía sobre educación. No sé cuál sería la razón, pero sé que no estaba nada de acuerdo con que ese tipo de docente fuera el modelo de nadie y mucho menos de alguien que acababa de terminar la carrera.



Figura 1.8. Junto a mis compañeros de carrera tras acabar nuestro último examen

Estas ideas son las que he defendido desde que acabé la carrera. Con un mayor conocimiento y con muchos más matices, pero siempre he tenido claro que la educación solo puede abarcarse desde la democracia y la búsqueda de mejoras en todos los ámbitos para todo el alumnado. En cuanto a los maestros, siempre he considerado que son algo más que expertos que atesoran determinadas cualidades personales y competencias profesionales. Son personas que encarnan una forma de vida particular e inigualable (Higgins, 2011; Steiner, 2004).

1.1.6. ¿Y después de la carrera qué voy a hacer?

Cuando estaba a punto de terminar la carrera tuve que tomar una decisión, prepararme las oposiciones o seguir formándome. Ante esa decisión se ocultaba otra más grande, ser maestro en una escuela o dedicarme a la investigación educativa. Esa era la cuestión que trataba de contestar realmente. Pero esta decisión había comenzado a planteármela hacía ya bastante tiempo.

Un año antes de acabar mi formación inicial, comencé a acercarme al mundo de la investigación educativa. Hasta ese momento apenas conocía nada de ella, lo poco que podía haber visto a mi hermano y haber estado junto a él cuando presentó su tesis o cuando le ayudé en un congreso que organizó en Ávila. Pero no lo entendía, no sabía realmente en qué consistía ir a congresos, jornadas, hacer investigaciones, publicar o hacer una tesis doctoral. Sin embargo, a mediados del tercer año de mis estudios universitarios, un día mi hermano me dijo que le acompañase a una reunión. Había quedado con dos compañeros de Ávila. Uno de ellos era maestro en un pueblo de Ávila, el otro acababa de terminar la carrera en Segovia y estaba preparándose las oposiciones. Fuimos a casa de uno de ellos y, en un ambiente distendido, comenzaron a debatir sobre educación y, particularmente, sobre aprendizaje cooperativo. La verdad es que mentiría si dijese que me enteré de algo. Pero cuando te embarcas en una travesía no puedes saberlo ni tenerlo todo de antemano, sino que llega a medida que vas avanzando (Fernández-Balboa, 2013).

Tras el amplio debate, comenzaron a hablar de la posibilidad de presentar un trabajo a un congreso. Rápidamente me dijeron que yo participaría. En aquel momento acepté encantado; si estaba allí, era para aprender. Nos repartimos trabajo, en mi caso era buscar bibliografía sobre un tema específico y después de casi una hora de reunión, nos fuimos. Cuando iba junto a mi hermano hacia el coche, me sinceré con él. Le confesé que no me había enterado de nada, no sabía de qué habían hablado ni en qué consistía lo de presentar un trabajo a un congreso. Su contestación fue muy clara, me dijo que por eso me había llevado. En verdad sé que había más razones, yo estaba pasando una mala época a nivel personal y eso había afectado un poco a la motivación con la que estaba afrontando los estudios y estoy seguro de que su decisión de incorporarme al grupo se precipitó como una forma de intentar sacarme de aquello.

Volvimos a reunirnos el grupo unas cuantas veces más, realizamos los trabajos para el congreso, uno fue un taller práctico y otro una comunicación, los enviamos y fueron aceptados.

Una vez en el congreso, mis compañeros decidieron que debía ser yo quien dirigiese la actividad. Recuerdo la noche antes de presentar el taller en el congreso. Estaba con uno de mis compañeros de Ávila en la habitación y estuvimos repasando los trabajos. Me lo sabía bastante bien, el cuento, las actividades... Sin embargo, en la puesta en práctica al día siguiente mi inexperiencia se notó. Fue algo caótico. La verdad, creo que lo recuerdo peor de lo que fue, pero en aquel momento yo quería que todo saliese bien. A pesar de ello, me fui con un gran sabor de boca del congreso y la sensación de que todo aquel proceso me había gustado realmente.



Figura 1.9. Foto hecha a mis compañeros de trabajo en el VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Villanueva de la Serena, 2012

El grupo de compañeros que fuimos a aquella actividad seguimos trabajando al año siguiente, pero como ese año no había congreso nos dedicamos a intentar publicar un artículo. Si lo de presentar trabajos a congresos apenas lo conocía, a pesar de haber asistido a uno antes, lo de hacer un artículo científico era algo que no se me había ni pasado por la cabeza.

Durante meses estuvimos trabajando en el artículo a raíz de una experiencia de un compañero. Quedamos en varias ocasiones y nos repartíamos el trabajo, después lo poníamos en común e íbamos modificándolo. Por supuesto, en todo este proceso yo me dejé guiar. Tuve la suerte de estar junto a grandes maestros e investigadores que me ayudaron mucho a aprender cómo se hacía y a encontrar los errores que cometía. Tras varios meses de trabajo, realizamos un documento que fue aceptado para su publicación en una revista (Martín-Pérez, Barba-Martín, & Torres, 2013). Fue un duro trabajo, primero de conocer en qué consistía o cómo se hacía un artículo y después todo el proceso para hacerlo, pero fue un momento en el que aprendí y disfruté enormemente.

La investigación educativa no estaba dejándome más que buenas sensaciones a pesar de algunos momentos difíciles. Esto lo hablé con mi hermano y él me dijo que si me gustaba podría seguir por esa línea cuando terminase mis estudios. Una opción era ser maestro e investigar, como hacían los otros compañeros del grupo y la otra opción era dedicar la mayor parte de mi tiempo a la investigación y hacer la tesis doctoral como hacía él en ese momento.

Cuando finalmente tuve que tomar la decisión al acabar la carrera, volví a hablar con mi hermano. En ese momento él me recordó lo que implicaba cada decisión. Me dijo que, en otro momento, me hubiese podido permitir intentar hacer las dos cosas a la vez, pero las condiciones en educación estaban empeorando y debía de tomar una decisión, porque lo que decidiese iba a requerir de todo mi esfuerzo durante muchos años. Finalmente decidí dirigir mis esfuerzos a la investigación educativa, me matriculé en el Máster.

1.1.7. El máster y los comienzos en el Proyecto

La decisión para elegir un máster fue más sencilla que la de optar por una carrera. Busqué másteres que me atrajesen en diferentes ciudades de España, sin embargo, no encontraba nada realmente de mi interés. Como mi finalidad era hacer la tesis doctoral, necesitaba un máster que tuviese al menos una parte de investigación, ya que eso era lo que me iba

a permitir luego acceder al doctorado. De nuevo, la voz de mi hermano fue mi salvación. Él me recomendó el máster que se impartía en la Facultad de Educación de Segovia (es el mismo lugar donde yo estudié la carrera, pero durante mis estudios se transformó de Escuela de Magisterio a Facultad de Educación). El máster iba dedicado a la investigación en Ciencias Sociales y estaba directamente relacionado con la investigación en educación. La verdad es que, si mi idea era seguir hacia el doctorado y la investigación educativa, era el máster más acorde. Así que decidí que esa sería mi dirección y una vez presenté el Trabajo Fin de Grado, me inscribí en el máster. En todo este proceso he de decir que mis padres jamás pusieron la más mínima pega. Ellos siguieron haciendo un gran esfuerzo económico para que yo pudiese seguir estudiando, eso también fue muy importante para que yo pudiese encaminar mis pasos hacia la investigación educativa y seguir formándome.

El máster me gustó especialmente por la forma de aprendizaje. Me permitió formarme desde la indagación y la curiosidad. Quitando algunas asignaturas o momentos puntuales de la carrera, fue la primera vez que aprendí sin tener que memorizar un libro. Todo el máster se basó en la búsqueda de bibliografía, la realización de trabajos de investigación, lecturas, debates..., una forma de aprendizaje totalmente alejada de lo que llevaba años viviendo y que no me gustaba. El máster lo disfruté muchísimo y creo que lo aproveché enormemente. Más allá de mi rendimiento académico, me llevé una gran cantidad de aprendizajes que he seguido usando durante años.

Durante mi año de formación en el máster realicé otros trabajos formativos en paralelo. La gran mayoría de estos trabajos fueron junto a mi hermano. Él ya llevaba varios años en la investigación educativa, y aunque solía contar conmigo para diferentes proyectos en los que él participaba, a raíz de mi decisión de hacer el máster comenzó a contar conmigo de una forma más continuada. Entre estos trabajos, realizamos juntos algunas comunicaciones a congresos, trabajamos y publicamos varios artículos y me invitó a participar en el Proyecto de Innovación Docente en el que se contextualiza esta tesis doctoral.

Mi participación en el PID-FPEIAP comenzó en noviembre de 2013, cuando José nos avisó a unos cuantos compañeros para participar. José nos había reunido una tarde, justo acababa de terminar las clases del máster y me dirigí al aula en el que nos había citado. Íbamos juntos un compañero de máster y yo. Mi compañero había sido tutorando de José en el Trabajo de Fin de Grado y ahora lo era también en el Trabajo de Fin de Máster. Cuando llegamos al aula, allí se encontraban José y dos profesoras, a una de ellas la conocía personalmente, a la otra no, pero José me había hablado de ella. Había sido la maestra de una alumna en prácticas tutorada por él. Mi hermano me contó que le impactó tanto cómo esta maestra daba la clase que, a pesar de que sólo iba a ver a la maestra para dialogar con ella, finalmente estuvo casi toda la mañana viéndola dar clase. Aquella primera reunión fue una toma de contacto, nos presentamos, contamos un poco nuestras experiencias sobre educación inclusiva, ya que era el núcleo central del PID-FPEIAP y finalmente tratamos de comprender en qué consistía lo que José nos planteaba.

La siguiente vez que volví a tener contacto con algo del PID-FPEIAP fue en unas jornadas sobre educación inclusiva. Recuerdo perfectamente aquellas jornadas. Pero me centraré únicamente una de las ponencias, ya que luego tendría una repercusión en mí al poco tiempo. Fue una ponencia realizada por Alejandro Martínez y Lars Bonell sobre escuelas inclusivas singulares (Martínez & Gómez, 2013). Ambos investigadores nos contaron cómo trabajaban en algunas escuelas de España para fomentar el aprendizaje de todo su

alumnado. Fue una presentación que me llamó realmente la atención. Algunas cosas de las que explicaban parecían imposibles. Yo no me podía imaginar que ese tipo de educación existiese y eso amplió mi deseo de conocer más.

Cuando las jornadas terminaron, se organizó una cena para todos los participantes. Yo asistí, pero no conocía a casi nadie. Cuando llegué al restaurante vi que estaban unas compañeras de la carrera de Educación Infantil de mi promoción, por lo que decidí juntarme a ellas. Pasamos una cena agradable recordando los años anteriores juntos en la universidad. En general, tengo un recuerdo de aquella cena llena de risas y muchas charlas entre todos los asistentes.



Figura 1.10. Imagen de algunos integrantes del PID-FPEIAP antes de una cena

De aquellas jornadas nos emplazamos a una nueva reunión. Cuando llegó el día, el aula de la universidad estaba llena de gente, había varias maestras de diferentes centros educativos, había investigadores asociados a la universidad y había alumnas de 1º del Grado de Educación Primaria. Ese día se comenzó a vislumbrar por dónde avanzaría el PID-FPEIAP. Tras la vuelta de vacaciones volvimos a reunirnos y comenzó la puesta en práctica de la formación. Así, llegamos a la reunión que quisiera destacar aquí por ser un momento importante en esta tesis doctoral. Fue la reunión de febrero del año 2014. Tras la puesta en práctica de la formación en las aulas, aquel día el entusiasmo de las participantes era muy alto. La reunión fue un continuo de charlas y debates emocionados sobre todo lo que había acontecido en las aulas desde la última vez que nos habíamos visto. Esto se transmitió de tal manera que todo el mundo salimos de aquella reunión muy motivados por seguir avanzando. Una vez fuera de la reunión, recuerdo que estábamos en el pasillo mi tutor del Trabajo de Fin de Máster, José y yo. Estábamos hablando, entre otras cosas, había decidido cuál sería el tema de mi trabajo. Había estado dubitativo durante los meses anteriores y ya debía tomar una decisión, pues el tiempo se nos echaba encima.

1.1.8. Otro paso más: El Trabajo de Fin de Máster

A las pocas semanas de comenzar el máster nos dijeron que era preciso empezar a elegir un tema pronto para el Trabajo de Fin de Máster. El máster estaba muy enfocado al desarrollo de este trabajo y muchas de las prácticas que hicimos durante la formación nos iban ayudando a completar diferentes apartados. El trabajo debía estar tutorado por un profesor del máster. Así, un día durante las primeras semanas, fueron todos los profesores

del máster a clase. Cada uno de ellos nos hizo una breve presentación de sus líneas de investigación y nos animaron a que si alguna nos interesaba, les eligiésemos como tutores. En mi caso no tenía del todo claro cuál sería la línea de mi Trabajo de Fin de Máster, pero sí quién sería mi tutor. Incluso antes de inscribirme en el máster ya se lo había solicitado.

Respecto a la temática, mi primera idea fue seguir la línea de investigación de mi Trabajo de Fin de Grado. Tenía la intención de seguir investigando en el contexto de la Comunidad de Aprendizaje. Sin embargo, tras algunas charlas durante los primeros meses de curso con mi tutor, con José y con algunos de los maestros de la escuela, me di cuenta de que esta vez era más difícil. Mi situación ya fuera del centro me dificultaba hacer una investigación basada en una intervención, por lo que esta opción la deseché y busqué la alternativa de investigar en ese contexto alguna actuación que estuviesen realizando. Sin embargo, descubrí que ya había en marcha otras investigaciones en esa Comunidad de Aprendizaje desde hace años, lo cual me impedía investigar algo que ya se estuviese haciendo. Por último, se me ocurrió poder investigar alguna actuación nueva que fuesen a implementar. El centro estaba en un proceso grande de cambio. El profesorado y el alumnado habían aumentado y aunque se encontraban buscando nuevas actuaciones para implementar, esta situación hizo que no supiesen con seguridad si lo harían ese año por lo que mi trabajo se podría ver comprometido si finalmente no lo llevaban a cabo. Todas estas situaciones favorecieron que comenzase a buscar nuevas alternativas y esto nos devuelve de nuevo a aquella reunión del PID-FPEIAP en febrero de 2014.

Tras la reunión, mi tutor, José y yo estábamos hablando de qué otras posibilidades me gustaría para hacer mi Trabajo de Fin de Máster. Después de haber escuchado hacía unos meses la charla de Lars y Alejandro en las jornadas, les dije que me gustaría hacer una investigación parecida a la suya sobre escuelas inclusivas singulares, centrándome en conocer y detallar el trabajo de algunas. Pero mi tutor rápidamente me hizo ver la realidad de mi propuesta. Me dijo que lo primero es que debía comprender todo lo que suponía esa investigación. Conocer e investigar diferentes centros de las regiones de España suponía un gasto económico elevado de viajes y estancias, un amplio tiempo del que ya no disponía, pues las clases en el máster eran presenciales. Por ello, tan rápido como vino la idea, se esfumó.

Ante estas dificultades se me ocurrió hacer un meta-análisis bibliográfico de algún tema relacionado con las Comunidades de Aprendizaje o escuelas inclusivas. En este caso, teniendo en cuenta que luego quería continuar con la tesis doctoral, tanto a mi tutor como a José les quedaba la duda de si podía llegar a realizarse un estudio lo suficientemente amplio como para abordar los dos trabajos y contribuir realmente a la ciencia con ellos.

En ese momento José me sugirió hacerlo sobre el PID-FPEIAP y a mi tutor le pareció una decisión muy lógica y buena. Todo el mundo había salido entusiasmado de aquella reunión, el PID-FPEIAP parecía que avanzaba con ilusión y comenzaba a producir algunos cambios en la práctica. Además, José y mi tutor, con muchos más conocimientos que los míos, me indicaron que sí podía ser una investigación que aportase nuevo conocimiento ya que trabajaba una metodología poco usada en España en los últimos años. Además, abarcaba un contexto que no estaba siendo estudiado y era necesario hacerlo. Teníamos la posibilidad de hacer una investigación con un aporte a la literatura científica y, desde el punto de vista del PID-FPEIAP, nuestra investigación podía colaborar en procesos de reflexión o evaluación.

Ese día me fui a casa pensando sin parar y, durante algunos días más, le seguí dando vueltas. Era una decisión que me iba a acompañar durante muchos años de mi vida, me

iba a requerir un gran trabajo y esfuerzo y, para mí, era fundamental sentirme convencido y hacer algo que me gustase, que me enganchara. Comencé a leer un poco sobre el tema; es verdad que ya sabía algo sobre grupos interactivos, que era la primera actuación que estaban llevando a cabo las maestras, pero quería saber más sobre educación inclusiva, la investigación cualitativa y la investigación-acción. Sería mentira si dijese que estas lecturas fueron lo que me acabó por convencer. Aquellas breves lecturas me otorgaron una pequeña pincelada de conocimiento, pero no me aclararon las dudas. Lo que de verdad hizo que mi decisión definitiva fuese elegir este tema fue todo lo que confiaba en mi hermano y en mi tutor y, sobre todo, la ilusión con la que las maestras habían acabado la última reunión. Es verdad que ese entusiasmo había sido contagioso y, por tanto, poder hacer una investigación, junto a ellas, de ese proceso consideré que podía ser muy bonito, y no me equivoqué.

José se lo comunicó a los participantes en la siguiente reunión. Yo ya se lo había dicho a algunas maestras, ya que desde que acordé con mis tutores hacer sobre ello mi Trabajo de Fin de Máster comencé a hacer algunas visitas a los colegios. En aquella reunión les pedí su ayuda para realizar la investigación y les contamos que sería una forma de evaluar el proyecto y proporcionar otro punto de vista. Yo estaba un poco cortado y no sabía mucho qué decirles, José les recalcó que los datos que de allí saliesen serían totalmente anónimos y que yo los devolvería antes de publicar para tratar de ayudar al PID-FPEIAP y la formación de las maestras. También les expuso que era algo voluntario y que si alguna no quería participar no era necesario hacerlo. Ninguna maestra dijo que no. Todas estuvieron encantadas, alguna incluso nos dijo que lo veía como una buena posibilidad para ellas y para el PID-FPEIAP. En ese momento me di cuenta de que habíamos planteado un tema realmente interesante. A mí me estaba gustando mucho, a pesar del poco tiempo que lo llevaba trabajando, pero ver la implicación y complicidad con la que las maestras se lo tomaron me llenó de ganas de seguir.

1.1.9. El trabajo con las maestras y con los participantes del PID-FPEIAP

Cuando ya comencé el Trabajo de Fin de Máster, mi idea era hacer una investigación de todo el PID-FPEIAP y todos sus participantes. El grupo estaba formado principalmente por maestras en ejercicio, pero también había un grupo de investigadores, entre los que se encontraban mis compañeros de máster, dos profesores de la universidad, mi hermano y yo, también había alumnado de Magisterio en ese momento, dos alumnas de 1º del Grado de Educación Primaria, que eran alumnas de José y luego había más maestras recién egresadas que aún no trabajaban en una escuela.

Los primeros datos que recogí fueron los de una entrevista a mi hermano sobre el PID-FPEIAP para una asignatura del máster. Recuerdo aquel día. Estábamos en su casa, yo era la primera vez que hacía una entrevista. Había hecho un guion de preguntas y era mi hermano, una persona de confianza. Sin embargo, fue un desastre la entrevista. A veces le repetí preguntas que ya le había hecho, en otras ocasiones me salté algunas o paraba buscando qué tenía que preguntarle. Si finalmente ese trabajo salió bien fue gracias a las ganas y la ayuda de José. Él ya sabía de mi falta de experiencia en este tipo de acciones y estuvo ayudándome con sus contestaciones, amplias, cuidadas en detalle y, a veces, anticipadas a cosas que yo quería saber y no le había ni preguntado. Pero en verdad, mi vida junto a él siempre fue un poco así, siempre me dio más de lo que yo le podía pedir. En esa entrevista, José me habló de aspectos como por qué le había surgido la idea del PID-FPEIAP, su experiencia previa con la investigación-acción y como estaba viviendo esos primeros meses en el Proyecto. Por ello, mi idea era haberla utilizado para el Trabajo

de Fin de Máster. Sin embargo, las características de espacio y tiempo de este trabajo condicionaron mi decisión de no utilizarla finalmente.

El Trabajo de Fin de Máster tenía un máximo de páginas establecido y una fecha límite de entrega. Nosotros habíamos recogido una gran cantidad de datos durante los meses que duró el PID-FPEIAP el primer año, sin embargo, llegó un momento en que nos dimos cuenta de que era imposible utilizarlos todos. Disponíamos de cien páginas como máximo y de un tiempo que se agotaba para transcribir, analizar e interpretar los datos y redactar toda la investigación. Por esta razón, mi tutor y yo decidimos que lo más lógico era acotar la muestra. De esta forma, centramos el trabajo en el grupo de maestras de uno de los tres centros educativos que pertenecían al PID-FPEIAP en ese momento. Aparcamos el resto de los datos (porque por entonces yo ya tenía la idea de continuar estos estudios de máster) para luego continuar la tesis doctoral y únicamente utilizamos aquellos extraídos del grupo de las maestras de ese colegio, mi diario y sus voces. Esta fue una decisión que me gustó. El resultado del Trabajo de Fin de Máster dio una perspectiva muy completa del PID-FPEIAP desde la voz de un grupo de maestras. Permitía conocer la formación, pero también comprender el entusiasmo con el que estaban viviéndolo y, por ello, decidí mantener también esta decisión en la tesis. Además, me pareció una decisión lógica debido al posicionamiento que tenían en el PID-FPEIAP.

José les dio todo el protagonismo a las maestras durante el PID-FPEIAP. En las reuniones, él presentaba el orden del día y, la mayoría de los días, apenas se le oía hablar de nuevo hasta el final. El resto de participantes, alumnado e investigadores, acompañábamos y aprendíamos de las maestras. Las maestras eran el centro del Proyecto porque ellas dirigían la acción y de ahí surgía todo el conocimiento. Por estas razones, llegó un momento en el que decidí que, si el PID-FPEIAP era de las maestras, lo lógico es que mi investigación así lo reflejase.

Una de las cosas por las que ha sido posible hacer esta investigación ha sido la buena actitud de las maestras siempre conmigo. Desde el primer momento se mostraron muy abiertas a ayudarme y eso hizo que establecer una relación con ellas fuese muy sencillo.

Las maestras siempre me abrieron sus aulas y sus espacios para participar junto a ellas. Recuerdo las primeras veces que fui a las escuelas lo bien que me trataron. Apenas nos conocíamos aún y, sin embargo, las conversaciones no cesaban. Hablábamos de cosas del PID-FPEIAP, los grupos interactivos, la próxima reunión o lo que yo observaba. Yo agradecí mucho esta forma de ser de las maestras, porque a pesar de la apertura con la que siempre traté mi investigación con ellas, me sentía un extraño y no quería molestarlas. Por ejemplo, recuerdo que cuando necesité realizarles entrevistas para recoger datos, no sabía ni cómo pedírselo; es verdad que ya había pasado un tiempo y nuestra relación era buena, pero sentía que estaba robándoles parte de su tiempo. Cuando me lancé a comentárselo, ellas estuvieron encantadas, me invitaron a ir un día a sus centros y, en todos ellos, se organizaron para que pudiese realizar todas las entrevistas en un día. Aprovechamos los recreos, antes de entrar a la escuela o justo al salir. Fue una verdadera suerte para mí haber hecho una investigación en estas condiciones. Ellas me hacían sentir acogido, me hacían ver que les gustaba tenerme allí y eso fue fundamental para que esta tesis haya podido salir adelante.

A medida que pasó el tiempo, nuestra relación fue adquiriendo una mayor confianza. Nuestras charlas ya no solo se referían a aspectos del PID-FPEIAP, también a nuestras vidas. El contacto prolongado nos ayudó a conocernos más, nuestros gustos, problemas, aficiones..., todo eso nos permitió ir forjando una relación de amistad. Es verdad que

parte del mérito lo tuvo el ambiente distendido del Proyecto y de las jornadas, pero también me ayudó mucho la relación que manteníamos a nivel personal, los cafés después de las reuniones, las cenas y las conversaciones fuera de las reuniones. Adquirí una confianza plena con algunas de ellas y eso fue muy bonito. Me invitaron a las fiestas de fin de curso e incluso compartimos momentos personales fuera de la formación. En aquel momento no tenía la sensación de estar investigando junto a maestras, sentía que estaba investigando junto a amigos.



Figura 1.11. Imagen junto a algunas compañeras del PID-FPEIAP en el intermedio de unas jornadas de formación organizadas por el Proyecto. Segovia, curso 2014/2015

Aunque me he centrado en exponer la relación con las maestras porque han sido el centro de la tesis doctoral y con las que más tiempo he pasado, esta buena relación y de confianza se produjo con todos los miembros del PID-FPEIAP. En el caso de los investigadores era fácil, al final éramos un número muy pequeño y ya nos conocíamos de antes, algunos habían sido mis profesores, otros mis compañeros y el coordinador era mi hermano. La relación era de un equipo unido. Respecto al alumnado de Magisterio, el grupo también era muy pequeño, dos alumnas. Pero eran dos alumnas encantadoras, muy abiertas y con ellas establecí una gran amistad y confianza. En lo académico realizamos varios trabajos juntos.

1.1.10. Los primeros años en el Proyecto y el comienzo de la tesis doctoral

Con el relato que he realizado hasta el momento, se puede vislumbrar que mi experiencia en el PID-FPEIAP fue muy positiva. Mis tres primeros años en el Proyecto, sobre los que se ha realizado esta tesis doctoral, han sido unos de los momentos más importantes de mi formación. En el PID-FPEIAP encontré un proyecto y a un grupo de personas que compartían una idea de educación afín a los ideales que yo había ido asentando poco a poco. Fue una época en la que disfruté y aprendí de ver a maestras ilusionadas con hacer de la escuela un lugar mejor. El PID-FPEIAP me permitió trabajar en las aulas junto a ellas y ver su trabajo y esfuerzo, pero también cómo el alumnado avanzaba y eso a ellas les llenaba de satisfacción.

El primer año fue probablemente el más intenso. A pesar de que comenzamos en el mes de noviembre, la novedad de la situación, los primeros resultados, los primeros cambios, las primeras relaciones, las primeras decisiones..., hicieron que todo se viviese con una mezcla de nerviosismo e ilusión. Esa fue la sensación que me transmitía el PID-FPEIAP,

a pesar de estar apoyado en una base científica sólida, nadie sabía cómo iban a salir las cosas. Cuando los resultados comenzaron a llegar, la motivación aumentó enormemente. En mi caso, estar haciendo el Trabajo Fin de Máster y visitar las escuelas a menudo, me proporcionó un acercamiento aún mayor al PID-FPEIAP y se transmitió a mi día a día. Recuerdo muchos momentos de conversación con José, con mi tutor o con otros investigadores sobre el PID-FPEIAP, ya no solo por el Trabajo de Fin de Máster sino por lo que allí estaba ocurriendo, por cómo todos estábamos aprendiendo y eso nos tenía enganchados.

El segundo año fue diferente. Era normal que el PID-FPEIAP cambiase, ya habían salido los primeros resultados, la gente ya sabíamos cómo funcionaba y entonces esperábamos seguir por la misma línea. Sin embargo, no fue del todo posible. Algunos cambios en el Proyecto estaban produciendo tensiones y desmotivaciones entre algunos participantes, José lo notaba y temía perder la esencia con la que había nacido el PID-FPEIAP. Esta situación nos llevó a muchas horas de charlas. Aquel año recuerdo muchas conversaciones con José, pero esta vez ya no solo sobre la ilusión que nos transmitía el PID-FPEIAP, sino sobre la preocupación de poder perderlo. Esa fue un poco la sensación con la que me quedé ese segundo año, de ilusión, pero también de preocupación y es que el PID-FPEIAP seguía avanzando, las maestras participaban y se conservaban las buenas relaciones, pero sentía cómo todos queríamos más.

El tercer año, fue un año en el que podríamos decir que no viví el PID-FPEIAP. Recuerdo que comenzó con mucha ilusión y mucha fuerza. Se buscaba romper con el pequeño bajón del año anterior, pero no nos dio tiempo. Al poco de comenzar, mi hermano enfermó y el Proyecto se detuvo. Finalmente, José falleció al poco tiempo. El PID-FPEIAP tardaría en volver a comenzar un par de meses. Recuerdo aquella primera reunión. Se dio un 23 de febrero de 2016. Recuerdo bien la fecha porque ese día la Universidad realizó un homenaje a mi hermano y, después, decidimos reunirnos los participantes del PID-FPEIAP para ver cómo podíamos avanzar. Todos queríamos seguir avanzando, por nosotros y porque sabíamos que a José así le habría gustado. Aquella reunión no se parecía en nada a cualquier otra. El ambiente era triste y las reflexiones de las maestras surgían únicamente como una forma de romper el silencio. Los meses de después apenas los recuerdo. Probablemente tampoco quiero hacerlo. Si soy sincero, confesaré que para realizar la tesis he tenido que leer el diario de aquellos meses para saber qué ocurrió y aun así sigo sin recordarlo con claridad.

Aunque he ido incluyendo en este relato fotos significativas de los momentos vividos por mí, me gustaría acabar este apartado comentando una foto. Una amiga siempre me dice que destaco esta foto muchas veces cuando hablo del PID-FPEIAP. Para mí es una foto muy significativa de lo que fue el Proyecto esos tres años. A mí simplemente con verla ya me transmite la alegría, el compañerismo y la unión con la que se vivió el Proyecto. Cuando recuerdo el momento en el que se hizo la fotografía, me vienen a la cabeza muchas más sensaciones. Esta foto está tomada tras una de las reuniones del PID-FPEIAP, pero fue una reunión diferente. Normalmente realizábamos las reuniones en las aulas de la Facultad de Educación de Segovia. Hasta allí nos desplazábamos todos los participantes un martes al mes. Algunos desde la propia ciudad de Segovia, como en mi caso, otros desde los pueblos de la provincia, donde horas antes habían terminado su jornada laboral y otros, desde pueblos de Ávila a más de setenta kilómetros de distancia. Pero aquel día, la reunión se realizó en uno de los colegios donde daban clase un grupo grande de maestras que participaban en el PID-FPEIAP. Yo aproveché la mañana y fui a visitar el colegio como otras veces, esta vez lo hice con más compañeros del Proyecto.

Cuando acabó la jornada nos fuimos juntos a comer a uno de los bares del pueblo. Compartimos un momento lleno de anécdotas y risas y cuando acabamos volvimos al colegio para comenzar la reunión. Allí ya se encontraban José y otros investigadores de la universidad. A petición de las maestras se habían desplazado antes de la reunión para informar a más maestros de la escuela sobre qué consistía el PID-FPEIAP y a invitarles a la reunión y a sumarse al Proyecto. Al poco tiempo de estar todos en el aula, llegaron los compañeros desde Ávila. Cuando pienso en todo esto, rememoro la ilusión de los participantes, su motivación, el compañerismo o las ganas que teníamos todos de transformar las escuelas. Nos daba igual desplazarnos varios kilómetros para vernos, incluso todos lo hicimos lo antes que pudimos para ir a aprender a las aulas o a apoyar la formación de las maestras. Es verdad que este esfuerzo de desplazarse, ya lo hacían las maestras del PID-FPEIAP en la mayoría de las reuniones, celebradas en la Facultad. Pero esta era la primera vez que yo lo vivía y ese día pude realmente comprender que lo importante no era el Proyecto, eran los participantes que lo formaban, pero sobre todo, las maestras y todos íbamos en una misma dirección con ellas, como muestra la fotografía.



Figura 1.12. Imagen de algunos integrantes del PID-FPEIAP tras una reunión en uno de los colegios. Curso 2013/2014

1.1.11. Una mirada a mi formación doctoral

La realización de esta tesis doctoral me ha supuesto momentos buenos y no tan buenos. A diferencia de la carrera o el máster he de confesar que no son positivos la mayoría de los recuerdos que guardo de este proceso.

Hacer la tesis, entendiéndola como la parte pura de hacer la investigación y redacción del informe, me ha reportado buenas experiencias, quitando algunos momentos de agobio. He aprendido muchísimo, me he formado y he disfrutado mucho haciéndolo. Durante estos años no sólo he hecho esta tesis doctoral, considero que he iniciado un camino hacia la investigación educativa y hacia una mayor comprensión de su potencial en el ámbito

educativo. He podido conocer a grandes profesionales de la educación, escuchar sus ideas, intercambiar opiniones y debatir junto a ellos. Todo esto ha forjado un gran aprendizaje en mí. He tenido la oportunidad de ir dando a conocer pequeñas partes de esta investigación en congresos, donde he descubierto a mucha gente interesada en lo que estábamos haciendo, que me han hecho sentir feliz con ello y he recibido multitud de propuestas de mejora que han ayudado enormemente en la redacción de este informe. He conocido a muchos compañeros con los que he iniciado un camino académico, pero también de amistad.

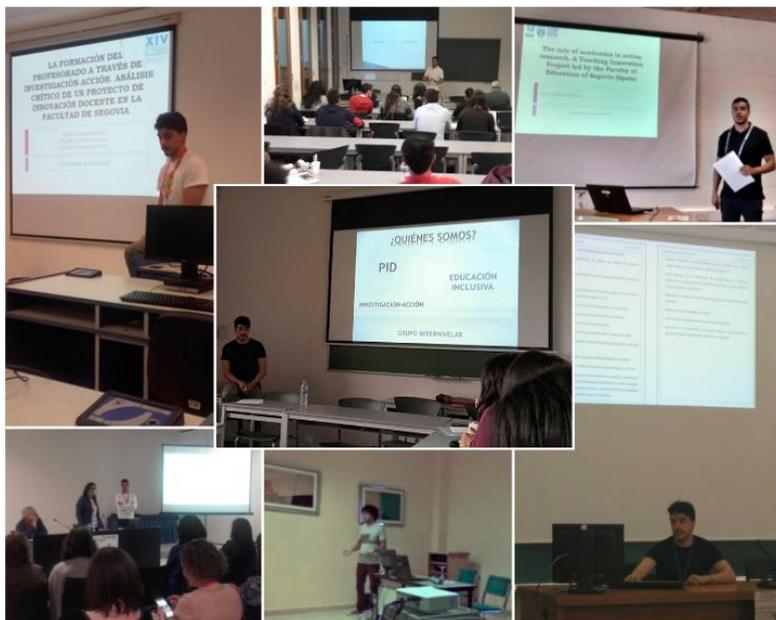


Figura 1.13. Imágenes de diferentes presentaciones en congresos donde he expuesto algunos resultados de esta tesis doctoral

Sin embargo, como decía al principio de este relato, para mí la tesis es mucho más que los cinco años dedicados a formarte y redactar la investigación. Es un proceso largo que te acompaña en tu vida, en tu día a día. Creo que la tesis doctoral tiene una implicación directa en tu vida personal, es capaz de unir ambos aspectos, entremezclarlos y conseguir afectarse el uno al otro.

Recuerdo una de las primeras conversaciones que tuve con mi director cuando comenzó la tesis. Estábamos en una de las mesas que hay en los pasillos de nuestra Facultad. Él es una persona con una gran experiencia en tesis doctorales y en aquel momento él quería instruirme en lo que suponía hacer una tesis doctoral. Entre otras muchas conversaciones me dijo algo que aún recuerdo. Mi tutor me comentó que la tesis doctoral era un proceso complicado y, para ejemplificármelo, me contó que entre los muchos doctorandos a los que él había dirigido sus proyectos de tesis, solo había habido dos personas que no se habían planteado abandonar la tesis en ningún momento del proceso. Recuerdo estas palabras porque me fui pensando que esto jamás me pasaría a mí. Tenía claro por lo que había decidido hacer la tesis, era algo que me gustaba. Esto me llenaba de confianza para saber que por muy duro que fuese el proceso siempre iba a querer seguir hacia delante. Sin embargo, un tiempo después descubrí que la tesis abarcaba más que la redacción del informe, se entrelazaba con la vida personal y esa fue la parte que, durante algunos momentos, afectó a la decisión de querer seguir.

Aunque ya he narrado cuáles fueron mis primeros pasos en la tesis, hubo mucho más tras esos primeros momentos. En el relato se aprecia lo que significó para mí el hecho de comenzar la tesis junto a mi hermano, pero esa vivencia fue mayor que lo que suponía la propia tesis. Desde que yo comencé, nuestro día a día se convirtió en una multitud de momentos de debate, ideas, trabajos conjuntos, lecturas... Cuando José estaba en Ávila, yo por las mañanas me iba a su casa y allí trabajábamos juntos, él en sus cosas y yo en la tesis o trabajos asociados a ella. Aunque me hacía madrugar mucho y a mí nunca me ha gustado, me alegraba de estar allí por las mañanas. Le tenía a mano ante cualquier duda y eso era una suerte enorme. Pero estos momentos traspasaban más allá de los horarios que nos poníamos para trabajar. La verdad es que el PID-FPEIAP fue algo que a los dos nos tocó muy en el fondo. Ambos lo estábamos viviendo con un entusiasmo muy grande y esto hacía que cualquier momento que tuviésemos lo aprovechásemos hablando de ello. Recuerdo que íbamos juntos al gimnasio; todos los días tratábamos de sacar un hueco para hacer un poco de deporte. Entre los diferentes ejercicios que hacíamos siempre acabábamos con unos minutos de bici estática. Este era un momento de tranquilidad, recuperación y que aprovechábamos para hablar. Es verdad que hablábamos un poco de todo, de nuestras vidas, nuestras alegrías y nuestros problemas, pero también aprovechábamos mucho este momento para hablar cosas del PID-FPEIAP, de mi tesis, de investigación, etc., porque al final también era parte de nuestras vidas y una parte que compartíamos.

Durante los primeros años, para mí la tesis fue un trabajo que abarcó mi día a día. Era una pasión y cuando una pasión es compartida se hace más grande, porque la ilusión no sólo la tienes en el contenido, sino en poder compartirlo y disfrutarlo con personas a las que quieres. Yo viví mi tesis los primeros años así. Ya no solo me gustaba el estar investigando, participando en el PID-FPEIAP y formándome, me estaba gustando porque tenía una pasión compartida con mi hermano y eso nos hacía estar más cerca, nos hacía disfrutar de ese momento en cada instante y nos permitía tener a una persona con la que poder hablar de ello en cada momento. Y es que cuando algo te apasiona eres así, pesado. Quieres hablar mucho de ello, tienes dudas y quieres aprender. Sin embargo, llegó un momento de la tesis en el que la vida me arrebató esto.

Cuando José falleció sentí que una parte de mi vida se había ido y, llevándolo a la tesis, también se había ido una parte de la ilusión que me hacía realizar este trabajo.

Los primeros meses seguí con más fuerza que nunca, probablemente ante la incredulidad de lo que había pasado. Este momento se unió a la concesión de un contrato pre-doctoral por parte de la Universidad de Valladolid. Yo había estado preparando la documentación junto a José, él creía que podía conseguirlo aquel año y no se equivocó. Tres meses después de su fallecimiento me llegó la noticia. Estaba yo en mi habitación y me llegó un correo electrónico de la Universidad informándome de que se había publicado la concesión de los contratos. Me metí rápidamente en la web y al abrir el documento vi mi nombre entre los beneficiarios. Recuerdo que comencé a gritar, creo que no grité tanto como aquella vez que mi hermano aprobó las oposiciones y despertó a toda la casa, pero el susto que les di a mis padres sí fue similar. Me llenó de alegría porque me permitía acercarme un poco más a mi deseo de futuro, comenzaría en la docencia, trabajaría en la Universidad y podría tener un sueldo. Tras unos meses de espera, firmé mi contrato y comencé en la Universidad el 1 de septiembre de 2016. La ilusión fue enorme y la fuerza que me dio para seguir con la tesis aún más. Sin embargo, a medida que pasó el tiempo, la tesis y mi situación actual dejaron de reportarme un aprendizaje o motivación, sólo me traían recuerdos y fue cuando me tuve que plantear qué hacer.

En aquellos momentos de duda, volví a recordar las palabras de mi tutor tres años antes y percibí cómo me estaba sucediendo lo que dije que jamás me pasaría. Una parte de mí quería acabar la tesis, la parte más racional, la que sabía que eso era lo que me gustaba, mi pasión y a lo que me quería dedicar toda mi vida. Me decía que aquel momento iba a pasar o al menos iba a no ser tan intenso y entonces volvería a mi vida, a la vida que desde hace años buscaba tener. Otra parte, la emocional, solo me pedía que saliera de allí.

Finalmente, tras muchos meses de dudas y estancamiento y con la ayuda de muchos amigos, decidí seguir. Conseguí tirar hacia delante con la tesis y he vivido momentos muy buenos desde entonces, muchos aprendizajes y he adquirido una buena formación que me ha permitido realizar esta tesis. Sin embargo, mentiría si no dijese que el proceso y la ilusión no volvieron a ser igual. He acabado la tesis doctoral porque así lo necesitaba, le he echado muchas ganas, esfuerzo e ilusión, pero durante estos últimos años siempre me ha faltado algo para que el proceso hubiese sido como yo lo soñé cuando comencé.

1.1.12. ¿Y en estos años, qué fue del Proyecto?

El Proyecto ha seguido adelante después de José. En la actualidad sigue activo. El número de maestras y colegio ha ido fluctuando estos años, pero se llegaron a momentos con un gran número de participantes.

Como ya he contado, cuando José falleció, en febrero hicimos una reunión con la intención de continuar con el PID-FPEIAP ese año. Yo tenía claro que quería seguir adelante por lo que sabía significaba el Proyecto para José. Ese año, junto a uno de los profesores universitarios que pertenecían al PID-FPEIAP, amigo y compañero mío y de José, decidimos acabar el año. Con base en las ideas y el legado de José continuamos con la dinámica de trabajo que él había planteado. Al año siguiente volvimos a solicitar el PID-FPEIAP. Aunque por problemas burocráticos yo no podía constar oficialmente en la coordinación del Proyecto, mi posición fue la de intentar apoyar en todo lo posible al nuevo coordinador para que juntos siguiésemos adelante con el Proyecto. Sin embargo, al igual que con la tesis, hubo un momento en el que necesité alejarme.

La coordinación del PID-FPEIAP fue un trabajo al que no pude hacer frente mentalmente. Cuando José falleció tuve la sensación de que todas las decisiones en mi vida estaban siendo malas ideas. Al leer este relato se puede comprender como mi hermano siempre había sido un factor fundamental en todas mis decisiones importantes, yo respetaba mucho su opinión porque siempre me había ayudado y cuando perdí a José sentí con mayor necesidad que nunca esas opiniones. Me encontré muy perdido, de repente sentí que era más dependiente de él de lo que en verdad había sido cuando él estaba a mi lado. Y es que desde entonces, en mi día a día, en mi tesis y en el PID-FPEIAP no hubo un instante en el que no pensara, ¿Qué haría José? Incluso hoy aún me sigue ocurriendo. Por esta razón, sentí que no era capaz de poder coordinar el Proyecto. Yo no podía tomar decisiones que afectaran a más gente cuando no sabía tomarlas ni para mí. Esto hizo que me desmarcara un poco de la coordinación. Mi intención de seguir ayudando a organizar el PID-FPEIAP no pudo ser. Seguí asistiendo y participando en las reuniones por mi tesis, por José, por las maestras y por mi director, pero no podía dar más de mí que mi presencia. El PID-FPEIAP era una pasión que nos unía a mi hermano y a mí. José era una parte muy importante de cómo yo vivía el PID-FPEIAP y no pude llenarla yo solo.

El nuevo coordinador asumió todo el esfuerzo de llevar a cabo el Proyecto. No necesité decirle nada, él me conocía y creo que lo comprendió. Siempre ha seguido contando conmigo, informándome y teniendo en cuenta mi opinión para todas las labores de

gestión, pero ha sido gracias a él y al empuje de las maestras por lo que el PID-FPEIAP ha podido seguir activo después de la pérdida de José.

Por último, quiero terminar este relato en el que me he presentado a mí y a la tesis doctoral esperando haber conseguido lo que buscaba cuando comencé estas líneas, que el lector sea capaz de comprender cómo ha sido mi proceso como investigador para llegar hasta aquí. Sin duda, ninguna de las decisiones que he tomado para la realización de este proyecto se ha alejado de mis experiencias personales y profesionales. Pero con este relato también me gustaría conseguir que quién lea esta tesis doctoral la comprenda no solo como un proceso investigador de cinco años que finaliza con este informe, sino que entienda que hoy estoy un poco más cerca del deseo por el que siempre quise estar relacionado con el mundo de la educación, ser como mi hermano.



Figura 1.15. Imagen de mi hermano y mía en las V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Almería, 2015

CAPÍTULO II: ESTADO DE LA CUESTIÓN

El presente capítulo expondrá el trabajo de búsqueda y selección de fuentes bibliográficas realizadas para situar esta tesis doctoral. Se mostrarán las bases de datos elegidas y los criterios de búsqueda seleccionados para conseguir una muestra de publicaciones científicas próxima al tema de estudio de esta tesis doctoral. A lo largo del capítulo expondremos detalladamente los resultados obtenidos y realizaremos un análisis de los principales estudios encontrados, tratando de acercarnos cada vez más a nuestra temática de investigación. De esta forma, intentaremos dar a conocer cuáles son las principales líneas de investigación seguidas por las publicaciones científicas en torno a nuestro tema de estudio y cuáles podrían ser las nuevas vías de desarrollo científico en las que incidirá esta tesis doctoral.

El capítulo comenzará con la fundamentación teórica que nos ha guiado en el proceso de realización del estado de la cuestión. Más adelante se explicarán las decisiones tomadas en torno a la selección de bases de datos y los criterios de búsqueda. Con base en estos aspectos, se analizarán cuantitativamente los primeros datos obtenidos en torno a la selección de publicaciones científicas, dividiéndolos por años y formato de publicación. Este análisis cuantitativo dará paso a otro de corte cualitativo, a través del cual mostraremos las principales líneas de investigación trabajadas por estas publicaciones científicas. Continuaremos el capítulo a través de la exposición de un nuevo proceso de lectura y análisis, esta vez basándonos en unas líneas temáticas que acerquen las publicaciones científicas antes seleccionadas a nuestro objeto de estudio. Con todas las referencias de esta nueva selección realizaremos un estudio para conocer cuáles son las principales temáticas que abordan, así como sus conclusiones. Por último, expondremos algunos de los aspectos poco trabajados por las publicaciones científicas en torno a nuestra temática de investigación y cómo trataremos de darles cabida en nuestro estudio.

2.1. Introducción al estado de la cuestión

El estado de la cuestión es un trabajo que consiste en una presentación completa, sistemática, objetiva e imparcial y, a la vez, suficientemente abreviada y clara de todos los principales resultados existentes en las investigaciones acerca de un problema o tema en cualquier rama del conocimiento [...] tiene como finalidad señalar las vías de búsqueda que han sido abiertas, hasta el presente y para el futuro para la investigación". (Zubizarreta, 1986, p. 63)

El estado de la cuestión se presenta como una de las partes más importantes de una investigación. En ella, los investigadores realizan una búsqueda y análisis de la bibliografía existente sobre el tema del que trata su estudio (Reboratti, & Hortensia, 1999). A través de un análisis crítico de las obras que anteceden al trabajo de investigación, la persona que inicia la búsqueda de literatura pretende conocer qué aspectos han sido tratados y poder incorporarlos a su estudio. De esta forma se asegura que la investigación presentará un avance innovador, superador y propositivo (Esquivel, 2013).

Cuando hablamos de una tesis doctoral, no cabe duda de que la búsqueda de investigaciones previas supone una de las fases clave del estudio (Randolph, 2009). A través de la lectura y el análisis detallado de la literatura existente, los doctorandos serán

capaces de comprender la literatura de su campo. Este es un paso importante en la preparación de un doctor, pues como afirman Boote y Beile (2005), “un investigador no puede realizar una investigación significativa sin comprender primero la literatura en el campo” (p.3). De esta forma, el estado de la cuestión va a ayudar a los doctorandos a aumentar sus conocimientos e ideas y tener una visión más global y detallada de sus temas de investigación.

El proceso llevado a cabo para realizar un estado de la cuestión es muy importante. Seguir unas fases y unos procedimientos estructurados y críticos es fundamental para poder analizar la literatura existente. Esta idea la hemos tenido en cuenta para plantear este capítulo de la tesis. A continuación, mostramos al lector el proceso seguido en este recorrido teórico y los resultados obtenidos.

2.2. Proceso de elaboración del estado de la cuestión en nuestro estudio

Para elaborar nuestro estado de la cuestión realizamos al inicio una búsqueda bibliográfica en cinco bases de datos. Estas bases fueron, Dialnet, ERIC, Scopus, Teseo y Web of Science (WoS). La finalidad de elegir dichas bases fue poder contar con una amplia variedad de documentos (a nivel nacional e internacional), que aportan un conocimiento extenso de nuestro objeto de investigación. Hemos elegido Dialnet porque es una de las mayores bases de datos a nivel mundial de bibliografía en lengua hispana y especializada, entre otras, en el campo de las Ciencias Sociales. Por su parte, ERIC es una base de datos imprescindible para realizar un estado de la cuestión completo sobre nuestra temática, pues se trata de la mayor base de datos online en el ámbito educativo. Scopus y WoS son las dos bases de datos de citas más importantes del mundo. Tienen un gran prestigio a nivel nacional e internacional, lo que hace que sean las mejor consideradas por organismos como la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Además, su crecimiento en los últimos años, a través de la indexación de nuevas revistas y mediante la creación de nuevas colecciones, como la Emerging Source Citation Index (ESCI), ha permitido que su literatura indexada enfocada en el ámbito español haya aumentado. Por último, Teseo resulta imprescindible para un estudio realizado en el marco de una tesis doctoral. Esta base de datos únicamente incluye tesis doctorales defendidas en universidades españolas.

Una vez elegidas las bases de datos, el siguiente paso fue encontrar un descriptor con el que iniciar la búsqueda. Como hemos expuesto hasta este momento, nuestra tesis doctoral versa sobre un proceso de formación permanente del profesorado. Para nosotros, este es el núcleo principal de la tesis y de ahí nacen las características concretas de nuestro caso particular como es la investigación-acción participativa, los Proyectos de Innovación Docente o la formación crítica y reflexiva. Por esta razón, decidimos realizar la búsqueda en torno al término “formación permanente” y más concretamente decidimos hacerlo en torno al término “formación permanente del profesorado”, ya que nos ayudaba a centrar la búsqueda en el ámbito educativo. Sin embargo, como analizamos al comienzo del capítulo teórico, la formación permanente del profesorado es un concepto polisémico. Podemos referirnos al concepto a través de los términos “formación permanente”, “formación continua”, “perfeccionamiento”, “reciclaje”, etc. Además, estos términos hacían referencia a un posicionamiento de la formación como una forma de suplir déficits o un proceso continuo. En nuestro caso hemos defendido el posicionamiento de la formación docente como un proceso continuo.

Las consideraciones mencionadas con anterioridad nos llevaron a realizar varias búsquedas en las bases de datos utilizando diferentes términos, que se presentan sobre el mismo concepto. Utilizamos los conceptos “formación permanente del profesorado” y “formación continua del profesorado”. Además, al utilizar bases de datos internacionales, decidimos emplear un descriptor en inglés. La elección del idioma se debió a que el mayor número de producción de literatura científica en las bases de datos seleccionadas se realiza en inglés. Para ello, junto a los dos términos anteriores, realizamos también la búsqueda con el descriptor más utilizado por nativos de habla inglesa para el término específico formativo al que nos referimos, “In-service teacher training”. Debemos apuntar que, en los términos de búsqueda seleccionados, hicimos uso de las comillas, ya que, como se aconseja en las bases de datos, su uso es necesario cuando se utiliza un conjunto de dos o más términos que necesariamente deben ir juntos y en un orden determinado.

Tras la búsqueda procedimos a organizar la información. En un primer momento realizamos un análisis cuantitativo de la información que nos arrojaron las bases de datos. Organizamos en tablas las publicaciones y las diferenciamos en función del tipo de documento. Han sido objeto de recolección por nuestra parte artículos, tesis doctorales, libros y capítulos de libros. Posteriormente, llevamos a cabo otro análisis cuantitativo de los datos, esta vez en función del año de publicación de los documentos. Realizamos una gráfica distribuyendo los documentos en cuatro grupos, en función de su año de publicación: “antes de 1990”, “entre 1990 y 1999”, “entre 2000 y 2009” y “entre 2010 y 2018”. La última fecha en la que hicimos un análisis del estado de la cuestión es el 21 de diciembre de 2018.

Tras la organización de los datos, procedimos a realizar un análisis individualizado de cada artículo. Realizamos una primera lectura, a través de los títulos y resúmenes, para averiguar cuáles eran los principales puntos tratados en la literatura científica en torno a la formación permanente del profesorado. Descubrimos una gran variedad de aspectos que nos llevaron a agrupar los artículos en función de: los contenidos trabajados, el modelo formativo, el formato del artículo, el área de conocimiento, el nivel educativo y la contextualización geográfica. Todos los grupos estaban relacionados de alguna manera.

Esta agrupación nos permitió tener una visión más detallada de la literatura sobre formación permanente del profesorado y nos ayudó a concretar una serie de temas sobre los que seleccionar los artículos de interés para nuestro estudio. Para ello nos basamos en la agrupación según los modelos formativos y nuestro objeto de estudio, la investigación-acción participativa. Ante la posibilidad de que los autores no nombraran directamente el término, pero hiciesen referencia a procesos acordes con este modelo, decidimos trazar temas que agrupasen sus principales características. Dividimos la búsqueda en función de dos aspectos, que apareciese el término “investigación-acción” o “investigación-acción participativa” o que apareciese alguna de las siguientes características: “autorreflexión”, “ciclos de reflexión”, “formación reflexiva”, “formación colaborativa”, “formación cooperativa” o “investigación docente”. Así, volvimos a revisar los títulos y resúmenes de los artículos y recogimos todos aquellos que hacían alguna referencia a estos temas. Con estos artículos seleccionados realizamos una nueva gráfica para conocer su producción a lo largo de los años, utilizando los mismos grupos de años que en el caso anterior.

Por último, realizamos una lectura detallada de todos los posibles artículos de interés. Pudimos comprobar cómo, en algunos casos, los temas eran nombrados, pero no desarrollados profundamente en los procesos formativos de los documentos. En otros

hacían referencia al modelo de investigación externo o basaban su interés principalmente en el contenido, por lo que el modelo de formación apenas se analizaba. Por ello, realizamos una segunda selección únicamente de aquellos documentos en los que la investigación-acción, investigación-acción participativa o un modelo formativo de características similares fueran el modelo de formación que se desarrollaba en el documento. De esta forma, reducimos el volumen de publicaciones que analizaban el modelo formativo de investigación-acción o investigación-acción participativa, sus características, beneficios y problemáticas, como el que nosotros presentamos en este estudio. Con estos documentos se realizó primero una gráfica agrupando los documentos en función de si trabajaban la investigación-acción, la investigación-acción participativa o un modelo similar y, en segundo lugar, un análisis y agrupamiento detallado de los artículos en función de sus contenidos, características principales y conclusiones.

2.2.1. Resultados cuantitativos de la búsqueda

La primera aproximación que realizamos fue la búsqueda de todos los descriptores seleccionados en cada una de las bases de datos (Tabla 2.1). Con los datos totales realizamos una organización de las publicaciones en artículos, tesis doctorales, libros y capítulos de libros. Decidimos eliminar las comunicaciones a jornadas y congresos, así como los libros de actas de estos eventos, ante la posibilidad de que esos trabajos no hubiesen superado una revisión sistemática para su publicación.

Además, hay que destacar que en el criterio “In-service teacher training” en Dialnet, el número de documentos que nos devolvía la base de datos era mucho mayor al que aparece en la tabla. En primera instancia nos extrañó el alto número de publicaciones que surgían, al tratarse Dialnet de una base de datos de publicaciones en lengua hispana. Entendíamos que pudiese haber alguna publicación en inglés debido a números especiales de las revistas indexadas o porque dichas revistas publicasen en ambos idiomas, sin embargo, el número era muy alto. Descubrimos que esto sucedía debido a que Dialnet toma el término de los artículos en inglés que utilizan el criterio, pero también de las traducciones de los títulos y resúmenes de artículos en castellano. Con la finalidad de no repetir la misma búsqueda, únicamente se recogieron los artículos completos en inglés.

Tabla 2.1

Búsquedas en bases de datos en función del criterio establecido

Descriptor	Base de datos	Total	Artículos de revistas	Tesis doctorales	Libros	Capítulos de libro	Documentos de interés para la tesis	Fechas
Formación permanente del profesorado	Dialnet	579	341	96	39	103	212	1986-2018
	ERIC							
	Scopus	13	13					2010-2018
	Teseo	101		101			7	1986-2018
	WOS	20	19		1		1	2004-2018
Formación continua del profesorado	Dialnet	212	157	26	2	27	126	1980-2018
	ERIC							
	Scopus	4	4				2	2013-2017
	Teseo	11		11			1	1997-2018
	WOS	4	4					2010-2014
In-Service Teacher Training	Dialnet	20	17			3	5	1988-2018
	ERIC	245	229	11	5		9	1974-2018
	Scopus	311	285		3	23	9	1954-2018
	Teseo							
	WOS	332	319		3	10	12	1974-2014

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la tabla, la variedad de descriptores utilizados nos ayudó a recopilar un mayor número de documentos que abordaban la misma temática. Del total de documentos seleccionados, el 38,50%, con 713 publicaciones, corresponde al descriptor “formación permanente del profesorado”; el 12,50%, con 231 publicaciones, hace referencia al descriptor “formación continua del profesorado” y el 49%, con 908 documentos, corresponde a “In-service teacher training”.

Con los criterios en español, el mayor número de publicaciones se encuentra en Dialnet y, después, en Teseo. Entre las dos bases de datos copan el 95,65% de los documentos encontrados con los términos “formación permanente del profesorado” y “formación continua del profesorado”. El otro 3,45% corresponde a la suma entre Scopus y WoS. El menor número de documentos con los descriptores en español se corresponde con el exiguo número de revistas de habla hispana y, particularmente españolas, indexadas en estas dos bases de datos (por ejemplo, en el año 2018 en Scopus, en la categoría de Educación, solo había indexadas 35 revistas españolas). Por su parte, Eric no mostró ningún archivo para los descriptores en español.

En el descriptor en inglés “In-service teacher training” los resultados se dan la vuelta, ERIC, Scopus y WoS son las bases de datos con mayor número de publicaciones. Las tres

se reparten de manera casi equitativa el total de documentos. WoS representa el 36,56% del total, mientras que Scopus acumula el 34,25% y, un poco por debajo de ambos, aparece Eric con el 27%. Sin embargo, con este descriptor en Dialnet únicamente se encuentran 20 artículos completos en inglés, lo que supone el 2,19% del total encontrado. Teseo, al igual que ERIC con los descriptores en castellano, no procesó ninguna búsqueda.

Tras las búsquedas de cada criterio, realizamos un agrupamiento de todos los datos. De esta forma podemos ver cómo la búsqueda nos arrojó un total de 1.852 publicaciones (Tabla 2.2).

Tabla 2.2

Resultados de las búsquedas totales en las bases de datos

Base de datos	Total	Artículos de revistas	Tesis doctorales	Libros	Capítulos de libro	Documentos de interés para la tesis	Fechas
Dialnet	811	515	122	41	133	343	1980-2018
ERIC	245	229	11	5		9	1974-2018
Scopus	328	302		3	23	11	1954-2018
Teseo	112		112			8	1986-2018
WOS	356	342		4	10	13	1974-2018
Total	1852	1388	245	53	166	384	1954-2018

Fuente: elaboración propia

La base de datos de la que rescatamos más artículos fue Dialnet. Esta base de datos supuso casi la mitad de todos los documentos encontrados, con 811 de los 1.852 (41,79%). Al tratarse Dialnet de una base de datos de escritura hispana, esta cifra entraba dentro de la normalidad, al haber usado dos de los tres descriptores en español. Como muestran las tablas, este aspecto supuso números muy altos de documentos en Dialnet en dos de las tres búsquedas. Las bases de datos de WoS y Scopus arrojaron unas cifras parecidas entre sí. La de WoS supuso el 19,22%, mientras que los documentos extraídos de Scopus fueron el 17,71% del total. Por su parte, ERIC mostró el 13,22%, con 245 publicaciones. Un número más bajo que los anteriores al haber obtenido todos los documentos de uno de los tres descriptores. Y, por último, Teseo, al ser una base de datos únicamente para tesis doctorales, arrojó un número menor que las anteriores bases con un 6,04% del total.

La división por documentos nos permite comprobar como la mayor parte de la literatura en torno al tema proviene de artículos en revistas. De los 1852 documentos totales, un 74,94% son artículos. Este número va acorde con las plataformas para publicar indexadas en estas bases de datos, donde la mayoría son revistas. Las tesis doctorales fueron otro gran formato de publicación en temáticas de formación permanente del profesorado. El análisis nos mostró 245 tesis sobre el tema, el 13,22% del total. Los capítulos de libro supusieron el 8,96% y los libros completos indexados en estas bases apenas sumaron el 2,86% del total.

Además de los datos totales de documentos, extrajimos sus años de publicación. Como se puede apreciar en la Figura (2.1), distribuimos las 1.852 publicaciones en 4 grupos. La finalidad de este análisis fue poder comprobar el actual interés por la temática y su evolución a lo largo del tiempo.

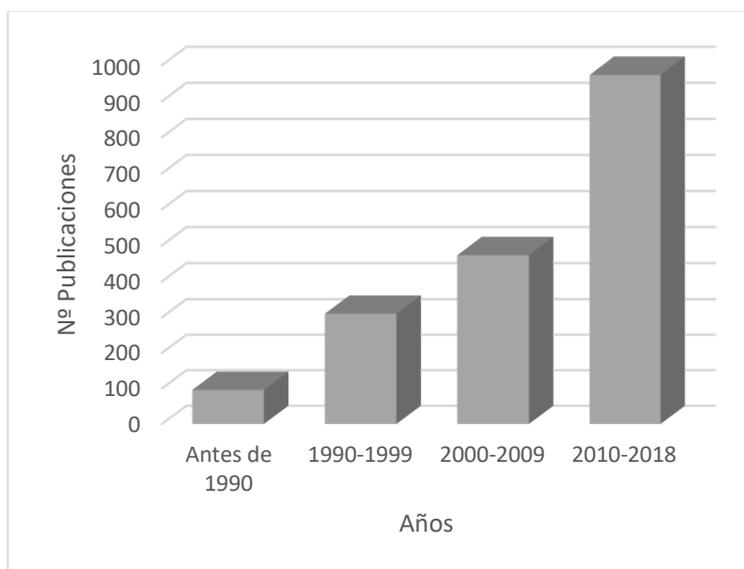


Figura 2.1. Relación entre las publicaciones totales y sus años de publicación

El análisis de los años de publicación nos muestra un creciente interés en los investigadores por la formación permanente del profesorado. El número de publicaciones en torno a esta temática ha seguido una evolución positiva desde sus primeras publicaciones, siendo un tema de especial interés en las investigaciones en los últimos años. Como podemos observar en la gráfica, durante los últimos 8 años se han publicado más de la mitad de los documentos totales que encontramos en las bases de datos (52,53%). Este considerable aumento en los últimos años resulta aún más llamativo si tenemos en cuenta que el grupo al que nos referimos (2010-2018) tiene un año menos que el resto de las agrupaciones. Sin embargo, este aumento sigue la línea de la creciente evolución mostrada por las publicaciones. Cada década que hemos utilizado para el análisis supera a la anterior en el número de documentos. Así, las publicaciones entre 2000 y 2009, con un total de 473, agrupan 163 documentos más que la década anterior, entre 1990 y 1999. Antes de estas fechas, el número de documentos es muy escaso (96). Esta situación concuerda con la menor producción de literatura científica en esos años respecto a la actualidad y, también, con las acotaciones de algunas bases de datos respecto al año desde el cual inician su indexación.

2.2.2. Análisis cualitativo de los documentos

Tras la comprobación del interés generado por la formación permanente del profesorado en la actualidad, hicimos un análisis cualitativo de todos los documentos. Para ello, realizamos una primera lectura de los títulos y resúmenes de todos los artículos. Nuestra finalidad en esta parte del análisis era encontrar cuáles eran los fenómenos de interés más asociados a la formación permanente del profesorado en las investigaciones. Como comprobamos en el análisis, la temática puede abarcar innumerables situaciones, desde ser el tema principal sobre el que discute el artículo, hasta ser únicamente el marco conceptual para desarrollar una investigación en torno a un contenido. De esta forma,

encontramos seis grandes aspectos que suelen asociarse a las publicaciones de Formación Permanente del Profesorado. Estas agrupaciones las realizamos en función de: (a) la forma de abordar la formación permanente; (b) el formato del artículo; (c) el área de conocimiento en el que se enmarcaba el estudio; (d) el nivel educativo sobre el cual se hacía la investigación; (e) el modelo formativo desarrollado; y (f) el contexto. En la mayoría de las publicaciones aparecían varios de estos aspectos a la vez. Sin entrar a hacer un análisis exhaustivo de las 1.852 publicaciones, sí que comentaremos los principales aspectos que encontramos dentro de cada grupo y pondremos algunos ejemplos de las publicaciones analizadas.

En los documentos encontrados observamos que había dos formas de tratar la formación permanente del profesorado: como contenido central del estudio o como marco contextual en el desarrollo de un contenido. En los primeros, la formación es el tema central y el investigador suele exponer datos y conclusiones sobre la misma de forma genérica o las características a destacar (Colén, 2012; Rodado, 1992). Por su parte, en el segundo formato comparten importancia la formación permanente y el contenido. Las conclusiones se centran en la aplicación o necesidad de un contenido y las características de la formación para conseguir implementarlo. En este modelo encontramos un tema destacado en los últimos años, el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (López Guerrero, 2015). En los siguientes grupos, con la finalidad de no repetirnos, expondremos únicamente los aspectos principales que encontramos cuando la formación permanente era el contenido principal.

Respecto al formato de los artículos observamos dos vías principalmente. Un gran número de publicaciones son investigaciones empíricas, llevadas a cabo en el campo, donde los investigadores suelen analizar las características del desarrollo formativo de los participantes involucrados (D'Angelo & Rusinek, 2014; Lizasoain, Bereziartua, & Bartau, 2016). El otro gran formato de publicación que encontramos eran documentos teóricos. Este formato suele basarse en análisis documentales de características de la formación permanente del profesorado. Destacan publicaciones centradas en analizar características concretas de un modelo formativo, comparar características de modelos formativos entre sí o analizar cuestiones políticas en torno a la formación permanente del profesorado (Rodríguez & Gutiérrez, 1991; Tiana, 2011).

El área de conocimiento en el que se enmarcan las investigaciones no siempre aparece destacada claramente. Comprobamos que los investigadores subrayan el área de conocimiento en el que se realiza la formación si esta tiene un carácter diferenciador respecto a otras áreas. Así, nos encontramos con el predominio de dos áreas: la Educación Física, cuyo trabajo con y a través del cuerpo del alumnado rompe con las características de otras áreas (Calderón & Martínez de Ojeda, 2014; Fraile, 1998) y las Ciencias Experimentales, en auge en los últimos años a través de estudios sobre el aprendizaje del alumnado para las ciencias y, por tanto, la necesidad de una formación destinada a conseguir este aprendizaje (Christodoulou & Osborne, 2014; De Lemús & Treviño, 2014). En un menor número también encontramos documentos contextualizados en el área de Música, en centros educativos o conservatorios (Royo, 2003) y estudios sobre la formación en lenguas extranjeras (Syed & Kuzsborska, 2018).

Otra agrupación que realizamos fue en función de la etapa educativa en la que se realizaban las formaciones. Observamos cómo los autores suelen destacarlo si la formación es fuera de la etapa de Educación Primaria. De esta forma, aparecen investigaciones contextualizadas en la formación de docentes universitarios o en

Educación Superior (Tojar & Matas, 2005); en Educación Secundaria (González-Vallinas 2006; Lupión & Martín, 2016) y en Educación Infantil (Úcar, Belvis, Pineda, & Moreno, 2007).

Cuando los documentos se centran en el análisis del modelo formativo, lo hacen por sus características diferenciadoras respecto a metodologías tradicionales. Las publicaciones en las que sus autores analizan un modelo formativo suelen hacerlo porque dicho modelo presenta alguna característica importante en el desarrollo de la formación. En este grupo observamos que destacan, por un lado, las publicaciones de modelos formativos orientados desde el trabajo colaborativo o cooperativo entre docentes, mediante grupos de trabajo, proyectos o comunidades de aprendizaje (Rubio, 2004; Pérez Granados, 2018) y, por otro lado, los modelos donde los docentes actúan individualmente como investigadores para su formación (Gonzalo, 2003).

Por último, realizamos una agrupación de los artículos en función de la contextualización geográfica donde se realizaban las investigaciones. Descubrimos que este aspecto destacaba cuando el factor localización afectaba al contenido del documento o la publicación era en una revista extranjera. En este grupo destacan los análisis teóricos de la formación permanente del profesorado y, sobre todo, los centrados en el análisis de las políticas educativas. Además, descubrimos que existe una amplia diferenciación en función de si el artículo está escrito en español o inglés. La mayoría de las publicaciones en español se centran en el contexto de España; aunque advertimos cómo las particularidades con las que cada Comunidad Autónoma adapta las leyes educativas generales favorecen que aparezcan un amplio número de documentos en los contextos específicos regionales (Ornellas, 2007; Villar, 2000). Otro grupo de contextos geográficos en las publicaciones en español son países de habla hispana de Centroamérica y Sudamérica, como Colombia, Cuba, Chile o México (Fidel, 2013; Miranda, 2005). Por su parte, a través del descriptor en inglés encontramos una mayor variedad de ubicaciones geográficas. Las principales eran países de habla inglesa nativa, como Estados Unidos y Reino Unido (Jacob & Lefgren, 2004; Reeves & Pedulla, 2011). Fuera de estos países, destacan los estudios contextualizados en países asiáticos (Courtney, 2007) y africanos (Wolf, Turner, Jukes, & Dubeck, 2018).

2.2.3. Selección de literatura para la tesis doctoral

Tras el primer análisis y agrupación de los documentos, procedimos a la selección de las publicaciones de interés para nuestra tesis. Basándonos en el análisis del estado de la cuestión realizado hasta el momento y nuestro objeto de estudio, la investigación-acción participativa, extrajimos una serie de temas que centraran y acotaran nuestra búsqueda (Tabla 2.3). Para la selección de dichos temas nos basamos en dos aspectos: la aparición concreta del término de nuestro objeto de estudio o de alguna de las características que lo pudiesen definir. En el caso del término decidimos usar “investigación-acción participativa”, pero también “investigación-acción” al ser un concepto que, aunque presenta diferencias, muchas veces es utilizado de forma indiferente en las publicaciones. Después, realizamos una nueva lectura de los documentos, a través de los títulos y resúmenes, para seleccionar aquellos en línea con los temas de interés marcados.

Tabla 2.3

Selección de temas de interés

Término	Características
Investigación-acción	Autorreflexión
Investigación-acción participativa	Ciclos de reflexión-acción
	Formación reflexiva
	Formación colaborativa
	Formación cooperativa
	Investigación docente

Fuente: elaboración propia

En el análisis a través de los temas de interés encontramos un total de 383 documentos. Al haberlos recogido de una muestra basada en varias bases de datos, procedimos a hacer una comparación entre todos los artículos para eliminar aquellos que estuviesen duplicados. Tras este proceso, obtuvimos un total de 365 documentos que podían ser de interés para nuestra tesis doctoral (Tabla 2.4).

Tabla 2.4

Resultados de la búsqueda en función de los temas de interés

Total	Artículos de revistas	Tesis doctorales	Libros	Capítulos de libro	Fechas
365	237	102	3	23	1983-2018

Fuente: elaboración propia

Igual que nos ocurrió en los análisis anteriores, de los 365 documentos rescatados, la mayor parte eran artículos de revistas (64,93%). Destaca especialmente el alto número de tesis doctorales que encontramos en línea con nuestros temas de interés, 102 documentos, un 27,94% del total. Los libros y capítulos de libro encontrados fueron escasos. Recogimos 23 capítulos que pudiesen ser de interés para nuestro estudio y, únicamente, 3 libros completos.

Con los 365 documentos de interés realizamos un estudio de los años de publicación. Como hicimos anteriormente, agrupamos los estudios en cuatro grupos, en función del año en el que se publicaron, para comprender la evolución e importancia actual de los temas (Figura 2.2).

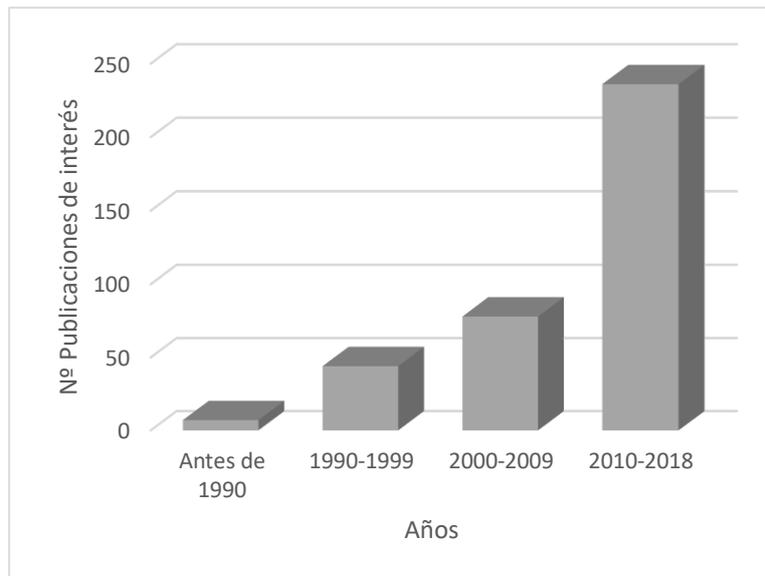


Figura 2.2. Relación entre las publicaciones de interés y sus años de publicación

La figura 2.2 nos muestra como la formación del profesorado relacionada con nuestros temas de interés está en auge en los últimos años. Las producciones en relación a las líneas de interés sufren una evolución progresiva, experimentando un aumento desproporcional en la actualidad. Las publicaciones en estas líneas durante los últimos 8 años copan el 64,65% de todas las seleccionadas, con 236 documentos. Mientras que las publicaciones desde 1983 (año de la primera publicación que seleccionamos) hasta 2009 suman un total de 129 documentos, 35,35%. Como defendíamos anteriormente, entendemos que estos datos están asociados a la mayor producción de literatura científica en los últimos años. Sin embargo, muestra un interés creciente y actual por nuestra temática objeto de estudio.

Tomando los 365 documentos, realizamos un análisis detallado de cada uno de ellos. Al leerlos en profundidad pudimos comprobar como en algunos casos los temas eran nombrados, pero no desarrollados de forma completa en los textos de los documentos. Otros hacían referencia al modelo de investigación externo o centraban demasiado su interés en el contenido y, en consecuencia, no destacaban ampliamente el modelo de formación. Esto nos supuso tener que realizar una segunda selección.

Con la finalidad de encontrar artículos que expusiesen y ampliarasen nuestro conocimiento sobre un modelo formativo en línea con nuestros intereses, hicimos una nueva selección de los documentos. Mediante una lectura profunda de todas las publicaciones, seleccionamos únicamente aquellos documentos que trabajaban y centraban su estudio en la explicación y conclusiones de un modelo formativo de investigación-acción, investigación-acción participativa o de características similares (Figura 2.3). De esta forma, se redujeron los documentos que realmente podían ser de interés para nuestro estudio.

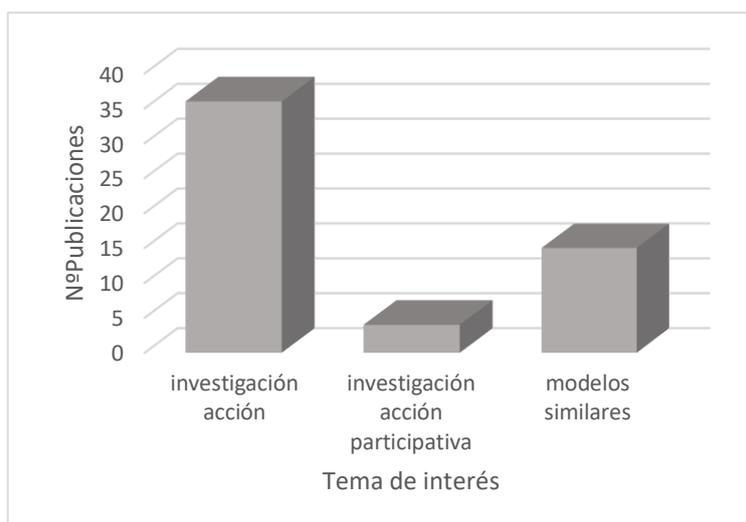


Figura 2.3. Relación entre el número de publicaciones y los temas de interés

Tras este segundo análisis recogimos un total de 55 documentos. Como podemos ver reflejado en la Figura 2.3, la mayoría de las publicaciones rescatadas tenían como guía un proceso formativo de investigación-acción (36 documentos). Los documentos que destacaban de forma explícita procesos de investigación-acción participativa fueron bajos: 4 publicaciones. De ellos, 3 documentos están escritos en inglés. A pesar de ser el término que acota nuestro objeto de estudio, esta no es una circunstancia preocupante para nuestro trabajo, porque ambos términos suelen utilizarse de forma indiferente en las investigaciones. Para finalizar, se encontraron también 15 documentos que, aunque no exponían explícitamente ser un trabajo de investigación-acción o investigación-acción participativa, podían ser de gran interés para la tesis, al trabajar modelos formativos basados en reflexiones colectivas, procesos investigadores docentes o ciclos de reflexión-acción.

El siguiente proceso fue realizar un análisis completo de cada documento. A través de la interpretación de los documentos, centrada en el modelo formativo, tratamos de encontrar sinergias entre todos ellos para esbozar nuevas líneas de investigación.

2.2.4. Interpretación de los documentos recopilados

El análisis de todas las investigaciones seleccionadas tiene la finalidad de encontrar las líneas de investigación que guían estos trabajos, así como los posibles vacíos temáticos en relación con nuestro objeto de estudio. A través del análisis detallado de dichas fuentes, trataremos de comprender las características principales del modelo formativo trabajado en esta tesis en relación a otros contextos y contenidos, así como conocer a los autores y autoras referentes en el campo. De esta forma, podremos guiar nuestra investigación por nuevas líneas de conocimiento no exploradas aún por la literatura científica (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

A continuación analizaremos todas las publicaciones recogidas. Para ello trataremos de hacerlo desde la explicación de las características más destacadas por los autores respecto al modelo de formación utilizado.

El análisis de la literatura nos ha permitido comprender cómo la investigación-acción es un tipo de formación que suele apoyarse en el trabajo colaborativo de forma prolongada.

Se trata de una metodología a través de la cual se fomenta el desarrollo de grupos de trabajo entre docentes (López-Pastor et al., 2005; López-Pastor et al., 2016; Mancila, Soler & Morón, 2018), se crean redes de trabajo multinivelar (Barba-Martín, Barba & Martínez-Scott, 2016; O'Hanlon, 1991) y se inician proyectos colaborativos (Fernández, 2010). Dichos proyectos suelen ser de carácter longitudinal. La literatura nos muestra cómo los procesos de reflexión y acción requieren de un trabajo prolongado en el tiempo. Es un proceso formativo sin fin (García, Martín & Pérez, 2000), pues una vez que se inician, los maestros pueden permanecer formándose durante años a través de procesos reflexivos (Fernández & Calvo, 2012; López-Pastor et al., 2005; López-Pastore et al., 2016; Pujol, 1998). Así, a través de este método formativo, los maestros son capaces de trabajar de manera prolongada con docentes de otras escuelas a nivel nacional (Fernández, 2010), incluso con carácter internacional (García et al., 2000). Además, es una forma eficaz de desarrollar una relación entre profesorado universitario y docentes en escuelas (Barba-Martín, Gómez-González & González-Calvo, 2018; Creu, Vallès & Alsina, 2014), donde el profesorado universitario suele centrar su labor en desarrollar investigaciones externas para encontrar debilidades y fortalezas (Anh, 2017) y ser un facilitador en los procesos de formación de los docentes (Platteel, Hulshof & Van Driel, 2008).

Es un método basado en la reflexión que es capaz de unir la teoría y la práctica más allá de la escuela. La reflexión sobre los contextos es el proceso formativo principal en la investigación-acción y a través del cual los maestros buscarán problematizar sobre sus realidades (Razfar, 2011), comprender los contextos en los que desarrollan su práctica educativa para transformarla (Ferreira, Schlemmer & Sceffer, 2016) y mejorar su formación como docentes (Alsina, 2007; Corrêa & Tomazzetti, 2018; Gomes, 2002). De esta forma, el conocimiento se crea a partir de la experiencia y los análisis contextuales de los docentes (Loza, Guzmán & Regalado, 2010). Esta característica permite a los docentes crear praxis educativa (Mancila et al., 2018; Ruiz de Gauna, 1997; Santamaría & Sanoja, 2013) y unirla con la pedagogía popular (Ilgo & Signor, 2018). Es una forma de relacionar la escuela y la ciudad (Lopera, 2017).

La investigación-acción permite trabajar de manera simultánea varios ámbitos del desarrollo profesional de un docente (López-Pastor et al., 2005; López-Pastor et al., 2016; Ruiz de Gauna, 1997; Vezub, 2013). Su carácter reflexivo ayuda a los docentes a dar significado a las situaciones para construir su propio conocimiento (Badia & Monereo, 2004) y abordar nuevas estrategias de trabajo (Piliouras, Plakitsi & Nasis, 2015). De esta forma el docente es capaz de generar competencias pedagógicas y curriculares (Rodríguez-Gómez, 2016) que le ayuden a tomar decisiones en su aula en torno a la planificación y la gestión (Rossouw, 2009).

Si bien la investigación-acción es un método idóneo para el desarrollo profesional docente, este se acrecienta cuando se utiliza en los primeros años de docencia (Mir, Riera, Rodríguez & Roselló, 1990). Las inseguridades de un maestro novel pueden ser superadas, en parte, gracias a procesos de investigación-acción que le ayudan a complementar su formación inicial (López-Bernard, 2015). Incluso sus características particulares hacen posible que sea una metodología capaz de apoyar el desarrollo de profesores poco cualificados o sin cualificación en países en vías de desarrollo (O'Sullivan, 2002).

Sin embargo, la investigación-acción va más allá del desarrollo profesional. Como ya nos ha confirmado la literatura es un proceso capaz de salir de las aulas, lo que permite que, en casos concretos como el desarrollo de los docentes de escuelas caracterizadas como de

alto riesgo y alta necesidad, estos puedan adaptarse a responsabilidades adicionales sociales y no solo de aprendizaje (Ebersöhn, Loots, Eloff & Ferreira, 2015).

Los documentos analizados nos muestran una finalidad transformadora de la investigación-acción desde varios puntos de vista. Este método es un recurso eficaz para introducir la innovación de forma prolongada en las aulas y escuelas (Bracho, Mas, Jiménez & García, 2011; Campayo-Muñoz & Cabedo-Mas, 2018; Fernández-Díaz & Calvo, 2013; Iglesias, Lozano & Roldán, 2018; Lupión & Martín, 2016; Tójar & Matas, 2005), afectando e implicando tanto al alumnado como a los docentes (Fernández & Calvo, 2012). Su carácter de reflexión-acción y búsqueda de mejoras educativas permite implementar y diseñar propuestas didácticas con las que enseñar (Salido-López, 2017), así como la introducción en el aula de nuevos dispositivos pedagógicos (Vilaça, Andrade & Martins, 2018), pero también de nuevos conceptos y conocimientos teóricos (Aznar, 2010). Además, en el proceso de transformación para mejorar, la formación debe avanzar en la creación de una educación más equitativa y, está comprobado que, la investigación-acción es un método eficaz para avanzar en la consecución de una educación democrática e inclusiva (Fabra, 1995; Moriña & Parrilla, 2006).

La finalidad transformadora también se produce en el ámbito personal de los docentes. La investigación-acción a través de los procesos cíclicos autorreflexivos ayuda a los maestros a ser mejores investigadores (Fernández, 2010; Lupión & Martín, 2016), lo cual les permite profesionalizar su docencia (Davis, Laines & Jarrin, 2016) y mejorar la calidad educativa (Molina, 1996). Estos procesos están destinados a la transformación de la identidad docente (Contreras, 2013) y a la emancipación del profesorado (Eilks & Markic, 2011).

La investigación-acción es una forma de avanzar en el cambio educativo (Imbernón, 2006; Zhou, 2014). Los modelos que buscan romper con metodologías tradicionales deben promover, entre otros aspectos, el análisis y problematización de los contextos sociales, personales e interpersonales (Motos-Teruel & Navarro-Amorós, 2012), la creación del conocimiento entre iguales (Martín-Ruano, 2016) y los procesos de apoyo entre docentes y de estos con agentes externos, a través de procesos de asesoramiento (Quintana, 2012) o tutorización (Méndez & Martínez, 2016). Sin embargo, aún estamos lejos de conseguir este cambio. Las metodologías, la complejidad de organización, el seguimiento y la necesidad de invertir mucho tiempo y dinero, hace que la investigación-acción no se encuentre entre las opciones formativas más llevadas a cabo en la formación permanente del profesorado, a pesar de su eficacia (Nieto & Alfageme, 2017).

2.2.5. Nuevas líneas de investigación

Tras el análisis de las investigaciones referidas con anterioridad, la primera observación que realizamos es que la investigación-acción en la formación permanente es un método en olvido en los últimos años (Torrego, 2014). Las publicaciones que hemos analizado destacan su carácter eficaz para el desarrollo de procesos de formación, sin embargo, la literatura al respecto no resulta abundante. Tanto en la literatura hispana como en la inglesa, el número de publicaciones que hemos encontrado es reducido. Esta situación ya nos asegura estar trabajando un tema de interés por sus múltiples facetas eficaces para la formación docente y con un amplio campo por desarrollar tanto a nivel nacional como internacional. Además, realizar la tesis doctoral con mención internacional nos ayuda a poder llegar a ambos niveles.

Una de las líneas a desarrollar que hemos encontrado es la necesidad de una explicación completa de los proyectos formativos desde la perspectiva de las participantes. La mayoría de las publicaciones exponen la organización de la investigación-acción desde la postura del investigador y dan voz a las maestras únicamente para comprender la puesta en práctica de los proyectos formativos y sus consecuencias. Sin embargo, los procesos de formación a través de investigación-acción resultan más amplios y complejos. Desde la organización, la decisión de participar o la redacción del informe de evaluación, las maestras y los investigadores ya están tomando decisiones que condicionarán el proceso y que muchas veces se pasan por alto. Por ello, en nuestra investigación intentaremos abordar este aspecto y trataremos de realizar un repaso a la totalidad del proceso formativo de las maestras en el PID-FPEIAP a través de sus palabras, donde nos expliquen las decisiones que les llevaron a participar, sus primeros sentimientos respecto al Proyecto, cómo eran antes de entrar a participar en el proyecto, qué les aportó que no habían conseguido hasta el momento con otras formaciones, qué les hizo permanecer en el PID-FPEIAP durante tres años o qué les ha aportado la realización de esta tesis doctoral en su formación.

Otro vacío que hemos encontrado es la importancia que pueden tener los Proyectos de Innovación Docente en el desarrollo de formaciones a través de investigación-acción. A pesar de que la mayoría de las investigaciones tratan de exponer proyectos formativos organizados, en algunos casos incluso desde las universidades, no hemos encontrado ninguno que haga referencia a Proyectos de Innovación Docente. Si bien hemos comprobado cómo son varias las investigaciones que consideran esta metodología como recurso necesario para la innovación y la mejora de la práctica educativa no existen ejemplos en nuestra búsqueda que la lleven a cabo a través de proyectos universitarios. Nuestro estudio es revelador en este sentido, pues podremos realizar a través del mismo un análisis de la aplicación de esta metodología en el tipo de proyectos mencionado.

Por último, entraremos a profundizar en algunas de las demandas mencionadas en la revisión bibliográfica. Se constata cómo resulta una necesidad alentar procesos de investigación-acción a través de la formación permanente. Las investigaciones analizadas nos han dado muestras de cómo la investigación- acción se presenta como la herramienta necesaria para favorecer la reflexión compartida y lograr cambios efectivos que llevarán a la transformación no solo de la identidad docente, sino también de las escuelas. Sin duda, nuestro estudio es un claro ejemplo de la contribución a esta línea de trabajo. Pero, además, tomar en cuenta las propias respuestas de las maestras nos permitirá analizar la transformación vivida a lo largo de la formación, su influencia en las relaciones sociales del alumnado, su repercusión en el contexto cercano y los cambios producidos en su propia vida personal y profesional.

CAPÍTULO III: APROXIMACIÓN TEÓRICA A LOS EJES DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo tiene como finalidad abordar una fundamentación conceptual y realizar una aproximación a las teorías principales de nuestra investigación. El apartado de la tesis que se presenta a continuación trata de asentar los principios teóricos del estudio. Para ello, realizaremos un análisis de las principales perspectivas expuestas por la literatura científica en torno a nuestra temática de estudio, acercándonos cada vez más a cuestiones concretas de nuestra investigación.

El capítulo comenzará por un análisis teórico de la formación docente, para adentrarse más adelante en la formación permanente del profesorado, específicamente. En esta parte del capítulo abordaremos las principales posturas en torno a la formación permanente del profesorado, los modelos más trabajados y sus potencialidades y debilidades para el desarrollo profesional de un docente crítico. Tras esta primera parte, se indagará en algunos aspectos importantes de la formación permanente del profesorado, las posturas más seguidas y los posicionamientos necesarios para trabajarlos de forma crítica. Continuaremos a través de un análisis de la formación permanente del profesorado a través de la investigación-acción participativa. En esta parte examinaremos las principales tendencias de esta metodología formativa, sus características y, por último, sus modelos más trabajados. La última parte de este capítulo abordará el tema de la innovación educativa mediante el análisis crítico del término, su valor para la transformación social y alguna de las formas para llevarlo a cabo, como los proyectos de innovación en las escuelas o los proyectos de innovación docente desde las universidades, como en el que se enmarca esta tesis doctoral.

3.1. Introducción a la formación docente

El docente, a lo largo de su proceso de aprender a enseñar, irá pasando por diferentes fases que le ayudarán a construir su “yo” profesional (Berliner, 1988; Huberman, 1988; Vonk, 1988). En dicha construcción, además de la experiencia, serán clave el contexto, las relaciones sociales, los procesos de reflexión o la formación docente (Roda Fernández, 2003; Wanous, 1992; Zeichner & Tabachnik, 1985). Aunque todos estos factores facilitarán o dificultarán al docente su construcción profesional, la formación ocupa un lugar indiscutible en el proceso de profesionalización (Montero, 2011). Como analizaremos a lo largo de este capítulo, la formación docente es un proceso capaz de unir varios factores, cuestionárselos o ayudar a superar sus problemáticas.

La formación del profesorado se trata de un concepto muy utilizado en las investigaciones pero muy poco definido, debido a la complejidad de abordar en una explicación corta la amplitud de su proceso. Una de las definiciones más conocidas en el ámbito español fue la realizada por Marcelo en 1989 y adaptada y modificada brevemente por el mismo autor en 1995. Este autor define la formación del profesorado como:

El campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores -en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y

disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos. (Marcelo, 1995, p. 11)

Como muestra Marcelo en su definición, la formación docente está orientada a la mejora de la enseñanza. Los procesos de formación del profesorado permiten a los docentes ir ampliando y actualizando sus conocimientos, pero también es un proceso de desarrollo personal en el que los docentes van reconstruyendo constantemente su forma de ser y afrontar la docencia. De esta forma, el profesorado va mejorando su enseñanza tanto en los conocimientos que imparten a su alumnado como en la forma de hacerlo. La finalidad de este proceso formativo, desde esta forma de entender la formación del docente, no es otra que la mejora de la enseñanza y la calidad de la misma.

Un aspecto al que Marcelo no hace referencia en su definición es el social. Sin embargo, la formación del profesorado resulta necesaria en una sociedad en constante movimiento. La educación es un proceso paralelo al avance de la sociedad y, por tanto, los maestros deben estar preparados para los constantes cambios. La sociedad y las instituciones educativas reclaman, cada vez más, la necesidad de responder a nuevos y complejos desafíos (Imbernón, 2017). El docente debe preparar a su alumnado para una sociedad que no deja de exigirle nuevos conocimientos y la formación del profesorado surge como clave para poder afrontar dichos retos (Montero, 2011). Sin embargo, en este proceso es muy importante el cuestionamiento crítico de los docentes ante las exigencias de la sociedad (Liston & Zeichner, 2003). Sin la constitución de un docente crítico, ético y comprometido con valores de justicia social, la formación docente cae en una simple puesta al día ante los cambios sociales y una reproducción de las injusticias.

El maestro, comprometido con la democracia, debe buscar la equidad entre todo su alumnado entendiendo que esta será la forma de alcanzarlo también en la sociedad (Apple & Beane, 2007). Para conseguirlo, las propuestas educativas que surjan de la formación docente deben afrontarse desde la mejora de diferentes aspectos en el alumnado. Por supuesto, una mejora de la educación del alumnado debe ir de la mano con una mejora de sus conocimientos cognitivos, pero también de actitudes equitativas, democráticas y en línea con los derechos humanos.

La formación de un docente debe comprenderse como un proceso de lucha por la justicia social y la equidad (Escudero, González, & Rodríguez, 2013; Zeichner, 2010). Para Zeichner, la justicia social debe ser capaz de abarcar tanto las relaciones sociales en las que se trate con dignidad a todo el mundo, como el reparto justo de los recursos materiales. Esta idea sigue la línea marcada por McLaren y Giroux (1990), quienes consideran la formación del profesorado como el proceso idóneo a través del cual acabar con la burocracia, las relaciones de poder y el sentido del profesor como técnico, para generar maestros críticos capaces de tomar decisiones sobre sus realidades. Desde esta perspectiva puede definirse la formación docente como:

Un proceso de desarrollo integral dirigido a formar profesionales comprometidos con los postulados y los fines de la justicia social, a través de un enfoque pedagógico que recupere contenidos de índole metodológico, emocional, actitudinal y político, abordados en un ambiente colaborativo, crítico y signado por la indagación reflexiva sobre la práctica, con el fin de generar escenarios educativos más justos y de mayor

calidad para todos los estudiantes. (Krichesky, Martínez-Garrido, Martínez, García, Castro y González, 2011, p.65)

Esta misma postura ha sido defendida en España desde hace años por los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP). Este colectivo aboga por el derecho a una educación de calidad para todo el alumnado. Para ello, defienden que el profesorado debe ser formado ética, crítica y colectivamente. Solo desde este posicionamiento los docentes tomarán conciencia crítica y adquirirán un compromiso respecto a los males del sistema educativo que les afectan (Domínguez, 2010).

La formación del profesorado suele dividirse en fases. Aunque todas forman parte de un mismo proceso, las diferencias contextuales hacen que la mayoría de autores se refieran principalmente a dos: (a) la formación inicial y (b) la formación permanente.

La formación inicial es la primera fase de formación profesional continua de un docente (Imbernón, 2017; Marcelo & Valliant, 2015). En la mayoría de los países, incluido España, este periodo formativo se realiza en instituciones universitarias (Marcelo, 2016). En el caso de los maestros de Educación Infantil y Educación Primaria en España, su formación inicial se realiza a través de los actuales títulos de Grado en Educación Infantil y Educación Primaria, cuyos Planes de Estudios se estructuran en función de la Comunidad Autónoma y la propia universidad (Orden ECI/3857/2007; Orden ECI/3854/2007; Real Decreto 1393/2007). La importancia de esta fase se ve justificada por la necesidad de que los futuros maestros adquieran una cualificación profesional mínima con la que afrontar sus primeras inmersiones en las escuelas (Marçal, 2012).

A través de la formación inicial los futuros maestros se preparan para aprender a enseñar. Para Torrego (2012), existen cuatro necesidades formativas que un futuro docente debe desarrollar durante la formación inicial: (1) la comprensión de las dimensiones sociales y políticas de la educación del momento que permita al alumnado entender la complejidad cambiante de la sociedad donde desarrollará su vida laboral; (2) la capacidad de autorreflexión crítica a través de la cual poder reflexionar y cuestionarse su propia práctica, sus actuaciones y los modelos educativos que promueven; (3) el desarrollo de un compromiso social y socioefectivo que se traduzca en la elección de una educación humanizadora, liberadora y en línea con el reconocimiento de la diversidad y la garantía de equidad; y (4) la adquisición de competencias pedagógicas necesarias para ser docente. Tras esta primera fase de formación los profesores continuarán su proceso formativo como docentes en ejercicio.

3.2. La formación permanente del profesorado

La formación permanente del profesorado es un constructo polisémico (Miranda & Rivera, 2009). Existen diferentes terminologías para nombrar esta fase de la formación de un docente: “reciclaje”, “reconversión” “formación continua” “perfeccionamiento” “formación en ejercicio”, etc. Cada uno de estos términos ha sido utilizado por los autores como forma de aproximarse más a las características de sus perspectivas respecto a la formación permanente.

Para Avalos (2008) todos estos términos se pueden agrupar desde dos perspectivas diferenciadas. A través de la primera, la formación en servicio es entendida como un proceso donde el docente trata de suplir el déficit de su formación inicial. En esta perspectiva la formación inicial se entiende como insuficiente en una profesión tan

compleja como la docente (Gimeno Sacristán, 2005). Así, la formación en servicio del profesorado es una forma de complementar y ayudar a suplir dichos déficits.

Desde esta perspectiva la formación de los docentes en ejercicio se define como un reciclaje activo, “un tipo de formación continua que viene determinado por carencias graves de la formación inicial, por cambios profundos y rápidos en el conocimiento o por modificaciones profundas de programas escolares” (Salinas, 1989, p.107).

Ante esta situación los docentes se ven necesariamente dispuestos a seguir formándose a causa del déficit de la formación inicial y a causa de las transformaciones experimentadas en el conocimiento, los contextos, las características de los estudiantes o las políticas educativas a lo largo de los años (Vezub, 2013). Por tanto, desde esta perspectiva la formación docente se erige como un proceso para suplir el déficit de la formación inicial y, a la vez, de actualización para adecuarse rápidamente a las necesidades del momento (Lansdheree, 1987).

Otra definición más actual, pero en la misma línea, es la que realiza el Consejo Escolar del Estado (2012):

La recapitación profesional que lleva a cabo ininterrumpidamente el docente, debido a la perenne necesidad evocada por la actualización y adquisición de nuevas habilidades, herramientas, estrategias de enseñanza y de trabajo en equipo que demanda la sociedad y los alumnos para conseguir una optimización de todo el sistema educativo. (Consejo Escolar del Estado 2012, p. 10)

Aunque menos explícita que la propuesta por Salinas (1989), esta definición nos sigue mostrando la formación de los docentes en ejercicio como un proceso de actualización. Para el Consejo Escolar del Estado la formación permanente se presenta como un proceso para que el docente en ejercicio pueda actualizarse, de acuerdo con las necesidades de conocimiento personales y las demandas educativas de la propia sociedad. Sin embargo, la definición obvia la necesidad de ser crítico cuando nos referimos a la adquisición de nuevos conocimientos demandados por la sociedad.

La profesión docente requiere de una adaptación a algunas de las circunstancias del momento. Los cambios sociales y educativos originan una modificación de las necesidades de la sociedad. Estas transformaciones sociales suponen que los conocimientos que un maestro va adquiriendo tengan una fecha de caducidad y el aprendizaje continuado sea una necesidad en los docentes (Marcelo, 2001, 2002). Solo de esta forma los profesores serán capaces de enseñar a su alumnado a enfrentarse a los retos sociales actuales (Salazar & Tobón, 2018). Vergara et al. (2004) destacan el aspecto social de la formación de los docentes en ejercicio:

La formación permanente (o capacitación) del docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende. (p. 81)

Esta postura puede resultar simplista si la formación permanente no se realiza desde la reflexión y la crítica. Si bien, es cierto que la formación docente requiere de una adaptación a determinados acontecimientos de la sociedad como la tecnología o las

nuevas metodologías, también es necesario que sea capaz de ayudar a los docentes a que, junto con su alumnado, rompan con imposiciones políticas y de organización social (Santos Guerra, 2010).

La educación debe buscar propuestas alternativas a las de la sociedad en algunos aspectos. Como afirma Peter McLaren (2005) “el conocimiento es una construcción social profundamente arraigado en los nexos de relaciones de poder” (p.267). Para este autor la adaptación de la formación a las necesidades de la sociedad solo supone la acomodación a las necesidades de los poderosos, donde el conocimiento que se imparte ha sido preestablecido por los intereses de quienes mandan. Por tanto, una función educativa basada únicamente en conseguir preparar al alumnado para la sociedad del momento se torna en conservadora (Rodríguez-López & Agudo, 1998; Sabater, 1997). El docente debe ser un individuo crítico y formado para conseguir acabar con el conservadurismo y romper con las imposiciones injustas y exclusoras de la sociedad.

La formación permanente basada en suplir déficits resulta insuficiente para desarrollar docentes ético-críticos. Para poder acabar con las injusticias sociales a las que un maestro se enfrenta, no es suficiente una formación permanente basada en la adquisición de herramientas impuestas por la sociedad. Los procesos de formación deben producirse desde múltiples enfoques democráticos y modelos de pensamiento crítico que aboguen y se comprometan con políticas y prácticas anti-opresivas (Cochran-Smith, 2009). Para conseguirlo, deben ir acompañados del desarrollo de principios éticos que conduzcan la educación hacia un modelo social democrático, libre, crítico y constructivo (Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Catalunya, 2011). Desde esta perspectiva, Krichesky et al. (2011) consideran que la formación docente debe ir más allá de la adquisición de herramientas para el futuro y, por tanto, debe entenderse como:

Un proceso en el que se entremezclan conocimientos, marcos interpretativos, métodos de enseñanza y valores. Esto quiere decir que, si bien dicha formación debe abordar indefectiblemente contenidos teóricos y metodologías que los profesores necesiten para su práctica posterior, no debe descuidar las ideas previas que los profesores tengan, por ejemplo, en relación a los fines de la educación, a los propósitos de la escuela o a las expectativas de logro que tengan de sus futuros estudiantes (Enterline, Cochran-Smith, Ludlow y Mitescu, 2008). (Krichesky et al., 2011. p.65)

Este posicionamiento de la formación va más acorde con la segunda perspectiva a la que hacía referencia Ávalos (2008. Citado en Miranda & Rivera, 2009), a través de la cual la formación de docentes en ejercicio es entendida como un proceso continuado. Para un gran número de autores la formación de un docente es un proceso que no termina nunca (Imbernón, 1994, 2007, 2017; Marcelo, 1995, 2002; Martínez, 2016; Montero, 2002; Vonk, 1988). Por esta razón, en esta perspectiva se utilizan las denominaciones formación continua o permanente.

El docente pone al servicio de su aprendizaje sus experiencias previas y sus saberes para fortalecer y desarrollar nuevas competencias. Desde esta óptica, la formación permanente es entendida como un proceso continuo donde el profesorado amplía sus conocimientos de manera constante y donde la formación inicial es la base que inicia dicho proceso (Rodríguez López, 1997; Vonk, 1988). La formación permanente es entendida como un desarrollo progresivo donde el conocimiento se va acumulando a través de procesos de mejora (Andreucci, 2012).

Esta segunda perspectiva de la formación permanente está ligada al concepto de *desarrollo profesional docente* (González-Calvo & Barba, 2014). Dicho concepto se trata de una “actitud de constante aprendizaje” (Imbernón, 2007, p.45). El maestro es un sujeto activo que busca el crecimiento personal y profesional que le permita ir mejorando su enseñanza a medida que avanza el tiempo (Montero, 2002).

De forma más amplia, el desarrollo profesional docente se puede definir como:

Las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesional adecuadas [. . .] en cada fase de su vida docente. (Day, 2005, p.17)

Como se observa en la completa definición de Day, el desarrollo profesional docente es un fenómeno complejo y multidimensional (Marcelo & Vaillant, 2010). Se trata de un proceso de indagación, realización de preguntas y búsqueda de soluciones por parte del docente (Rudduck, 1991), que implica interacción con el entorno, reflexión, crítica, continuidad, transformación de las prácticas y del pensamiento y que otorga a los docentes una multitud de oportunidades de mejora y formación (Marcelo & Vaillant, 2010). Por tanto, el desarrollo profesional debe guiar todos los procesos formativos encaminados a la mejora de la educación, al ser el centro del aprendizaje de los docentes en todas sus formas (Sykes, 1999).

La formación permanente debe potenciar el desarrollo profesional docente (Imbernón & Canto, 2013). Si basamos la formación permanente en aspectos técnicos o en arreglar los déficits de la formación inicial, estaremos alejándonos de las necesidades de los docentes, los estudiantes y las escuelas (Marcelo & Vaillant, 2010). Así, Hawley & Vali (1998) definieron nueve principios que debían definir el diseño de programas de formación orientados al desarrollo profesional docente. Dichos principios son:

1. *El contenido del desarrollo profesional se ha de centrar en lo que los estudiantes deben aprender y cómo abordar los diferentes problemas que los estudiantes pueden tener al aprender dicho contenido.* Una formación encaminada al desarrollo profesional debe abordar directamente lo que se espera que los estudiantes aprendan y las estrategias educativas más adecuadas para enseñar ese contenido, adaptándose a los objetivos de las diferentes escuelas
2. *El desarrollo profesional debe basarse en el análisis de las diferencias entre (a) metas y estándares para el aprendizaje de los estudiantes y (b) el rendimiento de los estudiantes.* Dichos análisis definirán lo que los educadores necesitan aprender y centrarán su desarrollo profesional. De esta forma, ayudarán a los docentes a acortar la distancia entre el aprendizaje actual del estudiantado y el aprendizaje deseado, definiendo de una forma más clara lo que el profesorado necesita aprender.

3. *El desarrollo profesional debe involucrar a los maestros en la identificación de lo que necesitan aprender y, cuando sea posible, en el desarrollo de la oportunidad de aprendizaje y / o el proceso que se utilizará.* Al basarse en sus necesidades, el compromiso y motivación de los docentes aumentará, al igual que la probabilidad de que lo que aprendan será relevante para sus contextos y problemas particulares.
4. *El desarrollo profesional debe basarse principalmente en la escuela y es integral a las operaciones escolares.* Aunque no ha de ser exclusivo, la formación debe estar mayoritariamente vinculada a mejorar y evaluar la práctica diaria. De esta forma las escuelas serán lugares óptimos de trabajo donde el aprendizaje surge y se retroalimenta de la experiencia laboral. No se trata únicamente de resolver problemas, sino que también permitirá a los maestros conocer nuevas estrategias y aplicarlas, participar en el desarrollo del currículum, los procesos de evaluación y la toma de decisiones.
5. *El desarrollo profesional debe proporcionar oportunidades de aprendizaje que se relacionen con las necesidades individuales pero que, en su mayor parte, se organizan en torno a la resolución colaborativa de problemas.* La formación debe organizarse a través de la resolución de problemáticas de forma colaborativa, conduciendo a la aclaración de las necesidades de aprendizaje y al intercambio de conocimientos y experiencias. Si la resolución de los problemas no se realiza de forma colaborativa los cambios serán individuales, pero no garantizarán que afecten a la escuela.
6. *El desarrollo profesional debe ser continuo y evolutivo, e involucrar el seguimiento y el apoyo para un mayor aprendizaje, incluido el apoyo de fuentes externas a la escuela que puedan proporcionar los recursos necesarios y las perspectivas externas.* Si no se satisface la necesidad de aprendizaje, recursos y apoyo la motivación para participar en el desarrollo profesional adicional disminuirá. Sin estos factores es poco probable que se experimente una mayor competencia profesional y mejore el rendimiento de los estudiantes. Llevar a cabo prácticas eficaces en las escuelas requiere de un aprendizaje continuo, lo que en la formación se ha de traducir en apoyo y seguimiento de fuentes fuera de la escuela.
7. *El desarrollo profesional debe incorporar la evaluación de múltiples fuentes de información sobre los resultados y los procesos involucrados en la implementación de las lecciones aprendidas a través del desarrollo profesional.* Se debe incluir información sobre los resultados de aprendizaje en el alumnado y sobre cada una de las puestas en práctica que han afectado a dichos resultados. Para ello es importante contar con estudios de investigación externos que ayuden a los maestros a reflexionar sobre su práctica de aula.
8. *El desarrollo profesional debe brindar oportunidades para participar en el desarrollo de una comprensión teórica del conocimiento y las habilidades que se deben aprender.* La formación debería proporcionar a los maestros la oportunidad de comprender mejor las teorías que subyacen al conocimiento y los aprendizajes que llevan a cabo. Muchas veces, los

resultados de investigación publicados y las teorías pedagógicas resultan incomprensibles para los maestros debido a su lenguaje o al público al que se dirigen. Por ello, es necesario que la formación realice un esfuerzo en la comprensión de dichas teorías, pues solo desde su adecuada comprensión será capaz de entender y adaptar mejor sus estrategias de aprendizaje a sus contextos.

9. *El desarrollo profesional debe integrarse con un proceso de cambio integral que aborde los impedimentos y facilitadores del aprendizaje de los estudiantes.* El desarrollo profesional debe formar parte de un esfuerzo de cambio sistémico que incluya componentes de la comunidad, de la escuela y de los individuos. Este enfoque colectivo para el aprendizaje de los maestros significa que la formación orientada al desarrollo profesional no puede comprenderse sin una mejora de los contextos donde se desarrolla la labor docente. Mejorar las capacidades de los profesores, sin mejorar las condiciones donde las desarrollan pueden ser incluso contraproducente.

El desarrollo profesional de un docente debe ir ligado a compromisos con la justicia social. Los puntos desarrollados por Hawley y Vali (1998) son la base para guiar un desarrollo profesional, sin embargo, deben ir de la mano con un desarrollo de valores éticos y críticos en el profesorado para el avance de su enseñanza hacia posturas justas y equitativas. Villegas y Lucas (2002) elaboraron un listado de destrezas y actitudes que un profesorado formado en la justicia social debería adquirir. Dichos postulados consideran que los docentes que trabajen por la justicia social deben (Villegas & Lucas, 2002. Resumido por Zeichner & Flessner, 2010, p. 91):

- Ser conscientes de las circunstancias socioculturales, y reconocer que existen múltiples formas de percibir la realidad, en las que influye la ubicación de cada uno en el orden social.
- Tener una idea positiva de los alumnos de orígenes diversos y considerar los recursos para el aprendizaje con que cuentan todos los alumnos, más que ver las diferencias como problemas que se deban superar.
- Considerarse responsables y capaces de propiciar un cambio educativo que favorezca que los centros educativos sean receptivos a todos los alumnos
- Comprender cómo construyen conocimiento los alumnos y saber estimular esta construcción.
- Conocer la vida de sus alumnos, incluidos los fondos de conocimientos de sus comunidades.
- Utilizar sus conocimientos sobre la vida de sus alumnos para diseñar una instrucción que se asiente sobre lo que ya saben para luego trascender de lo familiar

La formación docente debe ser un proceso de desarrollo y ético de los docentes. Sin embargo, la realidad es que no todos los modelos de formación son capaces de fomentar ambos desarrollos.

Las características de un modelo de formación permanente van a determinar la facilidad o dificultad con que dicho modelo contribuirá al desarrollo profesional y ético de un docente. Aspectos tales como la relación entre la teoría y la práctica, la reflexión, la contextualización, las interacciones entre participantes o el rol adquirido por el formador, son algunos factores clave que dificultarán o facilitarán el desarrollo de la profesionalización y ético de los docentes que no en todos los modelos se desarrollan por igual. Por ello, los diferentes modelos de formación a los que un docente puede acceder y sus posibilidades van a determinar en gran medida su aprendizaje, el de su alumnado y la dimensión de las transformaciones producidas.

3.2.1. Modelos de formación permanente del profesorado

Los puntos antes descritos por Hawley y Vale (1998) y por Villegas y Lucas (2002) precisan ser concretados en propuestas estructuradas de formación. Dicha estructuración consistirá en la definición de aspectos organizativos como objetivos, metodología, duración, evaluación, etc. Incluso la propia decisión de quién acotará todos estos aspectos formará parte del propio proceso de estructuración de un modelo de formación permanente. De esta forma, a través de la concreción de todas las características se dará lugar a diferentes propuestas formativas que vendrán determinadas por los aspectos ideológicos del formador o de la institución de formación (Zeichner, 1983). A esta variedad de planteamientos para abordar un proceso de formación permanente se les denomina *modelos de formación*.

Los modelos de formación son "un diseño para aprender, que incluye un conjunto de supuestos acerca de, en primer lugar, dónde procede el conocimiento y, en segundo lugar, de cómo los profesores adquieren o desarrollan dicho conocimiento" (Sparks & Loucks-Horsley, 1990, p.235). Los modelos van a venir determinados por la relación entre la teoría y la formación, así como por la forma en la que los docentes se relacionarán con ellas. Se trata de acotar los aspectos organizativos y filosóficos que estructurarán el modelo formativo y definirán el tipo de docente que se pretende propiciar (Díez Gutiérrez, Dolz Romero, & Fernández Salas, 2018).

Aunque existe una gran variedad de modelos de formación, estos se pueden clasificar en grandes grupos. Diferentes autores (Imbernón, 1998; Marcelo, 1995; Fernández Cruz, 1999; Vezub, 2013; Yus Ramos, 1999, Zeichner, 1983) han establecido clasificaciones genéricas de los modelos de formación permanente. Aunque muy parecidas entre sí, estas clasificaciones guardan pequeñas diferencias en función del autor, el foco en el que centra su atención o la época. A continuación, abordaremos algunas de las clasificaciones más amplias, trabajadas y citadas en el ámbito español.

3.2.1.1. Clasificación de los modelos formativos según Francisco Imbernón

Imbernón (1998) realizó una clasificación de los modelos de formación en función de cuatro criterios. Para Imbernón estos aspectos son los que establecen una diferencia entre unos modelos y otros. Dichos criterios son: (a) la orientación, hace referencia a los fundamentos teóricos que subyacen a la formación; (b) la intervención, enfocada en la concreción del modelo formativo en función de los contextos escolares; (c) la evaluación de los resultados, trata del conocimiento que se tiene de los resultados de la aplicación del modelo en la práctica; y (d) la organización de la gestión del proceso, en referencia al nivel de participación del profesorado en todos los procesos del modelo.

A través de estos criterios, Imbernón (1998) realizó una clasificación en cinco modelos de formación:

El modelo de formación orientada individualmente

En este modelo el profesorado es quien planifica y desarrolla actividades formativas que satisfagan sus necesidades. Se trata de un modelo formativo basado en el aprendizaje del profesorado por sí mismo, en el que tienen gran relevancia los procesos de observación, las lecturas, las conversaciones con colegas, la puesta en práctica de nuevas formas de enseñanza y los procesos reflexivos. Todos ellos, procesos guiados por el interés propio del maestro, quien organiza los contenidos a aprender y busca la mejor forma para lograrlo.

El modelo de observación-evaluación

Se trata de un modelo orientado a mostrar al profesorado cómo afronta y actúa en su práctica diaria. A través de la observación de un agente externo el profesorado podrá conocer en profundidad los entresijos de su práctica educativa, obteniendo otro punto de vista para realizar reflexiones. Sin embargo, Imbernón afirma que este modelo no suele ser bien considerado por los maestros, quienes lo suelen comprender como una forma de control. Esto suele ser debido al carácter individual con el que muchos profesores entienden sus clases, así como a una mala organización del modelo, al no plantearse todo el proceso de forma colaborativa entre profesor y observador.

El modelo de desarrollo y mejora

En este modelo el profesorado se ve inmerso en procesos de formación destinados a mejoras concretas en sus contextos. Los docentes participan en proyectos didácticos u organizativos creados para resolver situaciones problemáticas. Mediante el análisis de problemas o situaciones a mejorar en sus contextos, el profesorado organiza planes de intervención que les ayuden a adquirir conocimientos y estrategias con los que abordararlos y mejorarlos.

El modelo de entrenamiento o institucional

Este modelo se asocia al entrenamiento del profesorado por parte de expertos. Todas las decisiones de la práctica formativa son cerradas y especificadas previamente por quien imparte la formación. La concepción con la que se imparten estas formaciones es que existen una serie de aprendizajes o técnicas que es necesario que el profesorado conozca y reproduzca en sus clases. De esta forma, en función de las diversas investigaciones, los expertos organizan planes de formación para hacer llegar al profesorado estos aprendizajes.

El modelo de investigación o indagativo

Este modelo se basa en el aprendizaje a través de procesos reflexivos e investigadores de los docentes sobre su práctica y sus contextos. El proceso seguido por el profesorado en este modelo suele ser la identificación de un área de interés, la recogida de información y, en función de los datos, la realización de cambios para mejorar la enseñanza. Sin embargo, este modelo permite abordar este proceso desde diferentes perspectivas. Así, el profesorado podrá realizarlo de forma individual, en pequeños grupos o con todo el claustro de su centro educativo, ser una actividad formal o informal y tener lugar en la clase, el centro educativo o un centro de profesores. Es, por tanto, un modelo más abierto,

basado en la formulación de interrogantes por parte del profesorado y la recolección de datos que den respuestas a esas preguntas entre todos los participantes

3.2.1.2. Clasificación de los modelos formativos según Carlos Marcelo

Marcelo (1995) plantea una clasificación de los modelos formativos muy parecida a la de Imbernón. Marcelo plantea cinco tipos de modelos basándose, en la revisión de los modelos de Sparks y Loucks-Horsley (1990). Sin embargo, a diferencia de Imbernón, este autor los relaciona directamente con el desarrollo profesional.

Desarrollo profesional autónomo

Para Marcelo se trata de la modalidad de desarrollo profesional más simple. El profesor decide por sí mismo los conocimientos o destrezas que cree necesarios para su desarrollo profesional. Los maestros son sujetos capaces de autoaprendizaje y, por ello, pueden planificar, dirigir y seleccionar actividades de formación autocontroladas que les ayuden a mejorar su aprendizaje. Para este autor, esta modalidad es elegida por el profesorado cuando las ofertas formativas a las que pueden acceder no responden a sus necesidades.

Desarrollo profesional basado en la reflexión, el apoyo mutuo y la supervisión

Para Marcelo los aspectos de reflexión, apoyo mutuo y supervisión pertenecen a una misma categoría al estar relacionados en torno a los procesos reflexivos. De esta forma, el autor refleja la reflexión como una estrategia de desarrollo profesional que se puede realizar de forma individual, a través de procesos de reflexión sobre la acción que implican la observación por parte de un compañero o mediante la supervisión clínica consistente en la observación y análisis por parte de un supervisor.

Desarrollo profesional a través del desarrollo curricular e innovación curricular y la formación en el centro

Este modelo incluye las actividades formativas a través de las cuales el profesorado desarrolla un currículum o diseña un programa de mejora de la escuela. Se trata de un modelo basado en implicar a una gran cantidad de maestros de una misma comunidad escolar para desarrollar proyectos de innovación educativa con los que mejorar los procesos de enseñanza, la colaboración y la autonomía de la escuela para resolver sus dificultades.

Desarrollo profesional a través de cursos de formación

Los cursos de formación son modelos formativos cerrados. El contenido y las actividades del curso vienen definidas por un agente externo considerado como experto y quien impartirá la formación. Los cursos de formación tratan de facilitar la conjunción entre la teoría y la práctica. Sin embargo, su duración, generalmente limitada, y su centralización en la teoría hacen que, a veces, la formación tenga poca incidencia en la práctica. Por ello, para Marcelo los cursos de formación pueden ser una forma importante como punto de partida del desarrollo profesional que se continúe con otras modalidades de formación.

Desarrollo profesional a través de la investigación

Se trata de un modelo unido a la práctica de la investigación-acción. A través del mismo, el profesorado analizará e identificará los problemas de su práctica, creará actuaciones de mejora, las pondrá en práctica y las evaluará. Todo ello como un proceso que se repite sistemáticamente. De esta forma el profesorado se ve inmerso en una indagación auto-

reflexiva constante que le ayudará a comprender y mejorar sus prácticas educativas y sociales, llegando a teorizar a través de los problemas de situaciones particulares.

3.2.1.3. Clasificación de los modelos formativos según Manuel Fernández Cruz

Fernández Cruz (1999), al igual que Marcelo, realiza una clasificación basada en el desarrollo profesional docente. Sin embargo, para este autor existen seis modelos de desarrollo profesional.

Modelo de desarrollo profesional autónomo

Este modelo hace referencia a las acciones de autoformación de los docentes. Al igual que en los modelos autoformativos propuestos por Imbernón y Marcelo, se trata de un modelo de formación basado en la necesidad y la capacidad de los profesores para aprender por sí mismos a partir de sus necesidades individuales. Para este autor los cursos de formación son parte de las acciones de autoformación de un docente.

Modelo de desarrollo basado en itinerarios formativos

Se trata de un modelo donde el profesorado diseña programas de formación personalizados. Los docentes articulan situaciones formativas y de trabajo a través de las cuales reflexionarán, junto a compañeros, sobre sus experiencias y sus saberes profesionales. De esta forma, la formación partirá de las reflexiones compartidas en base a la experiencia y de las necesidades de los docentes para realizar cambios individuales y en los centros.

Modelo de desarrollo basado en el aprendizaje profesional cooperativo

Es un modelo basado en el crecimiento profesional a través del trabajo de profesores en pequeños grupos. A través del diálogo, el desarrollo del currículo o la supervisión entre compañeros, los docentes trabajarán para mejorar sus clases y el centro educativo. Es un modelo formativo basado en el diálogo profesional y el trabajo colaborativo entre compañeros de centro para crear nuevas formas de pensamiento e intervención educativa.

Modelo de desarrollo basado en la reflexión

En este modelo el profesorado desarrollará un pensamiento crítico que le incite a la reflexión en torno a su práctica profesional. Es un modelo basado en las reflexiones colectivas de los docentes que les permitan un desarrollo profesional propio y un desarrollo organizativo del centro. El pensamiento crítico resulta fundamental para juzgar ideas y acciones, proyectar y anticipar las consecuencias a las acciones o analizar la adecuación de los conocimientos y los actos.

Modelo de desarrollo basado en la mejora escolar

Este modelo está destinado a la resolución de problemas por parte de los profesores en el propio contexto escolar. Es una formación destinada a dar respuesta a problemas concretos. Los docentes identifican las problemáticas de sus contextos con el fin de buscarles una solución.

Modelo de desarrollo basado en la indagación

El modelo de indagación consiste en la unión de modelos e investigaciones que conciben la enseñanza como una actividad crítica y una práctica social de carácter ético. El profesorado es considerado como un profesional autónomo y reflexivo con capacidad crítica para mejorar su desarrollo profesional a través del análisis crítico de las condiciones contextuales de su enseñanza. Se trata de una formación encaminada a la mejora de la racionalidad y la justicia de toda la comunidad educativa mediante la comprensión de las presiones y limitaciones en las que se desenvuelven las prácticas educativas. Se busca una respuesta a problemas de la escuela desde el análisis profundo de todo lo que le acontece.

3.2.1.4. Clasificación de los modelos formativos en dos vertientes

Como hemos podido analizar los diferentes modelos plantean entre sí características comunes. Son pequeñas las particularidades que los diferencian en la mayoría de los casos. Lo que supone que el salto de un modelo a otro pueda verse definido únicamente por un solo aspecto. Debido a esta circunstancia, algunos autores desechan hablar de una multitud de modelos de formación permanente y suelen agrupar todos desde dos perspectivas: (a) una técnica, consistente en que los docentes adquieran conocimientos o destrezas a través de la reproducción de estrategias; y (b) una reflexiva y crítica, destinada al dominio a largo plazo de los conocimientos y las destrezas a través de procesos donde el docente se implica en transformar su docencia y sus contextos sociales (Díez Gutiérrez et al., 2018; Vezub, 2013). Díez Gutiérrez et al. (2018) los diferencian más ampliamente afirmando que:

Actualmente podemos decir que hay dos grandes modelos de formación de profesorado en disputa. Por un lado, una formación centrada en el desarrollo de la autonomía profesional, basada en la toma de decisiones, y que focaliza el modelo formativo en la investigación y en la resolución de problemas. Por otro lado, el modelo contrario, con una progresiva implantación en países con claras políticas educativas neoliberales, que pretende una formación orientada a la ejecución de directrices externas, destinada pues al entrenamiento en técnicas y habilidades profesionales específicas, sin espacio para la reflexión y la investigación sobre la práctica, mediante cursos breves que se añaden a una formación universitaria previa en cualquier disciplina académica. (p. 98)

Ambos posicionamientos de la formación afectarán, innegablemente, al desarrollo profesional y ético de los docentes participantes.

Modelo de formación instrumental o técnico

Es un modelo basado únicamente en la adquisición de conocimientos por parte del profesorado. En este modelo todo el conocimiento proviene de expertos (Marcelo, 1995). Las relaciones entre participantes son poco importantes y el conocimiento solo se crea de forma lineal del experto hacia el docente. La relación entre participantes y formador es vertical. Por su parte, la relación entre la teoría y la práctica se realiza de manera secuenciada, pues se considera que una vez presentadas y estudiadas las teorías el maestro será capaz de llevarlas a la práctica (Vezub, 2013). Su fundamentación consiste en que hay recursos, estrategias y técnicas educativas efectivas y, por tanto, simplemente con dárselo a conocer a los docentes los podrán reproducir (Aramburuzabala, Hernández-

Castilla, & Ángel-Uribe, 2013). Sin embargo, la realidad es que estos modelos son difícilmente aplicables a la práctica (Bevins & Price, 2014). El docente debe realizar un gran esfuerzo por vincular la teoría y la práctica, lo que supone que muchas veces no se consiga o, si se hace, sea a través de cambios puntuales (Barba-Martín et al., 2016).

Modelo de formación autónomo, reflexivo y crítico

En este modelo el docente es el centro de los aprendizajes. Los profesores participantes son concebidos como profesionales activos y reflexivos capaces de formular sus procesos formativos (Vezub, 2013).

Se trata de un modelo basado en la reflexión y la investigación crítica del docente sobre su propio contexto, ya sea de forma individual o colectiva. La principal diferencia con el modelo técnico es que además de la adquisición de conocimientos y destrezas, este modelo tiene como objetivo la transformación del pensamiento docente. De esta forma, a través de la reflexión continua los docentes podrán modificar sus concepciones educativas y, por tanto, asentar en sus prácticas nuevos conocimientos y destrezas (Kincheloe, 2012; Schön, 1998; Stenhouse, 1987; Korthagen, 2007; Korthagen y Kessels, 2009; Perrenoud, 2010; Zeichner, 1993; Zeichner y Liston, 1996).

En este modelo los expertos son guías en el proceso autoformativo de los docentes. Los formadores son acompañantes cuya misión es apoyar a los docentes y fomentar los procesos de reflexión colectivos a través de los cuales surgirá el conocimiento (Barba-Martín, 2016, 2018; Greenwood, 2000).

Todos los modelos analizados en este capítulo nos muestran una gran variedad de factores que pueden fomentar el desarrollo profesional y ético del docente. Tras el análisis de los modelos técnico y autónomo, crítico y reflexivo podemos diferenciar dos características claves en una formación permanente que busca la profesionalización completa de un docente y el desarrollo de un docente comprometido con la justicia social (Zeichner, 2016): (a) el posicionamiento de los actores durante la formación, este aspecto tendrá una gran relación con el siguiente y con aspectos como la motivación, el interés o el desarrollo de posturas críticas. Vendrá determinado por factores como la directividad por parte del experto, la toma de decisiones durante el proceso formativo o el grado de participación de los docentes; y (b) la relación entre la teoría y la práctica, esta característica definirá las posibilidades de transformación social y tendrá consecuencias positivas o negativas en el trabajo docente en función de si la aproximación entre ambos factores se realiza de forma vertical y separada de los contextos educativos o de forma crítica y reflexiva, prestando atención a la cultura y los contextos de los docentes (Zeichner, 2009).

3.2.2. El posicionamiento de los actores durante la formación

El posicionamiento del formador (también denominado asesor o investigador) y los participantes en los procesos formativos va a determinar sus posibilidades de aprendizaje y transformación. En función de quién organiza la formación, quién elige los objetivos y contenidos o cómo se relaciona el docente con el conocimiento, la formación va a conseguir ser un mayor o menor apoyo en el proceso de desarrollo profesional de los docentes.

Podemos encontrarnos con diferentes posturas de los formadores en los procesos de formación permanente. Para Vaillant y Marcelo (2001) existen dos posicionamientos por parte de los formadores: (a) orientado a la implantación, donde el objetivo del formador

es que el profesorado instaure innovaciones; y (b) orientado al desarrollo, donde el formador busca el desarrollo profesional del profesorado evolutivamente.

Marcelo (1997) expone ambos posicionamientos de los formadores de forma más extensa y en relación con los objetivos de los procesos de formación:

Una imagen del cambio, como proceso planificado y diseñado, cuyo contenido está avalado por resultados de investigaciones experimentales, y que se implanta con mayor o menor nivel de obligatoriedad, requiere un asesor especialista en el propio contenido de la innovación, ejecutor de planes preelaborados, y que enseñe a los profesores a implantar la innovación en cuestión. Una segunda imagen del cambio como proceso que se construye de forma evolutiva, que puede iniciarse por parte de los profesores, pero que en cualquier caso los incorpora de forma activa en las diferentes etapas del proceso de innovación, no sólo la implantación, requiere asesores que posean conocimiento y saber hacer profesional en contenidos no exclusivamente curriculares, sino también organizativos y de relaciones humanas (Marcelo, 1997, p. 250).

Estas dos imágenes a las que hace referencia Marcelo se relacionan con los dos modelos de formación permanente anteriormente expuestos, el técnico y el crítico. El formador orientado a la implantación se relaciona con un modelo técnico, como un especialista, muchas veces teórico, en un determinado contenido que busca se implante en las escuelas. Por su parte, el formador orientado al desarrollo se relaciona con un modelo crítico, como un formador más completo y pendiente de otros aspectos formativos. En este segundo modelo formativo adquiere aún más valor la figura del formador. Si su actuación no es acorde a las características del modelo, desvirtuará el proceso y objetivo de la formación.

Las diferentes características de ambos modelos condicionan el posicionamiento del investigador. Como analizábamos anteriormente, ambos modelos tenían diferencias en cuanto al protagonismo de sus actores antes, durante y después de la formación; las relaciones que se establecían entre el formador y los participantes; y la forma en la que los participantes se acercaban al conocimiento.

El protagonismo de los actores durante el proceso formativo es importante para desarrollar aspectos como la motivación o el interés en los participantes (Imbernón, 2006). Cuando el formador adquiere el protagonismo de la formación él es el único encargado de tomar todas las decisiones antes y durante la formación. El formador elige los contenidos, los objetivos, la duración y la forma en la que hará llegar el conocimiento al profesorado (Imbernón, 1998; 2006). Los participantes no tienen ningún o casi ningún poder en la toma de decisiones. Todas las suelen venir impuestas y únicamente son asistentes, más o menos pasivos, en el proceso formativo. Esta situación hace que la formación a veces no se relacione con las necesidades o intereses de los maestros y, por tanto, estos pierdan el interés por realizarla (Imbernón, 1998; Macerlo, 1995). Cuando los docentes tienen libertad para elegir el contenido formativo, la estructura o la duración, su motivación aumenta (Martín Ruano, 2016). Este es el motivo por el que resulta necesario tener en cuenta que la toma de decisiones durante los procesos formativos debe recaer en los participantes (Barba-Martín et al., 2016). El profesorado debe ser el protagonista de la formación durante todo el proceso. Solo de esta forma se conseguirá generar una respuesta positiva del profesorado asistente, quienes verán reflejados sus intereses y participarán activamente en toda su formación.

La relación con los participantes implica una subrepticia concepción de la formación permanente. Podemos encontrarnos con dos tipos de relaciones entre formador y participantes. Por un lado, una relación vertical donde el formador siempre se posiciona como experto y los participantes como aprendices. Esta forma de relacionarse oculta una relación de poder donde el formador se sitúa ante los participantes como la persona que posee el conocimiento y el profesorado actúa como simples oyentes y ejecutores (Domingo & Hernández, 2008). Por esta razón, Domingo (2003) propone “restablecer un equilibrio entre las relaciones de poder que necesariamente se establecen en toda relación profesional” (p. 3). Este autor aboga por eliminar las relaciones colonialistas y sustituirlas por relaciones equilibradas entre todos los actores participantes. De esta forma, nos encontramos con el segundo tipo de relación entre formador y participantes, una relación horizontal. Es una forma de interacción donde las relaciones dialógicas predominan frente a las relaciones de poder (Flecha & Puigvert, 2005). Las decisiones y el conocimiento no están supeditados a la figura del experto, sino que toda la formación parte de la relación entre el formador y los participantes, prestando atención a la cultura y el contexto de los docentes (Zeichner, 2016). Se trata de un proceso de co-aprendizaje donde cada actor aporta su conocimiento y experiencias para dirigir la creación de nuevo conocimiento y formarse.

Desde dónde y quién origine el conocimiento determinará las intenciones de transformación. Por un lado, el conocimiento puede nacer de la teoría del formador. En este caso no hay una compartición de saberes entre formador y participantes. Todo el conocimiento en la formación nace del experto, quien es considerado el poseedor de la teoría (Marcelo, 1995; Vezub, 2013). El desempeño del formador consistirá en hacérselo llegar a los docentes, para que estos traten de ponerlo en la práctica. Al basar toda la formación en el conocimiento del experto el único contacto entre participantes y formador es el momento de la exposición. Este aspecto imposibilita las transformaciones sociales y dificulta la puesta en práctica de un contenido de manera prolongada, ya que ante las dudas los docentes no podrán acceder de nuevo al conocimiento teórico en posesión únicamente del formador. Por otro lado, el conocimiento puede nacer del profesorado y las realidades de los docentes. Desde este posicionamiento los formadores son acompañantes en el proceso autoformativo de los maestros y la transformación de sus contextos sociales (Barba-Martín, 2016, 2018). La misión del formador es apoyar a los docentes y fomentar los procesos de reflexión, individuales y colectivos, a través de los cuales surgirá el conocimiento (Greenwood, 2000). El acompañamiento se realizará de forma prolongada y el formador usará su conocimiento para guiar y complementar la reflexión de los docentes, apoyándole en el asentamiento de transformaciones. Se encargará de indagar y hacer preguntas que ayuden a los participantes a reflexionar y buscar soluciones. El formador será un apoyo para los docentes ante los momentos de dudas y dificultades, realizando un seguimiento y evaluación de la formación junto a los participantes.

Como hemos analizado, el posicionamiento del formador y de los participantes determinará aspectos como las actitudes y motivaciones ante la formación, el empoderamiento del profesorado o las posibilidades transformadoras de los docentes y sus contextos sociales. Estas actitudes afectarán a otro contenido fundamental de los procesos formativos, la relación entre la teoría y la práctica.

3.2.3. La relación teoría-práctica en la formación

La relación entre la teoría y la práctica constituye un problema en casi todos los ámbitos de la vida; las discrepancias entre los discursos y los hechos son habituales. También en el campo de la educación la teoría y la práctica sufren desencuentros. (Álvarez-Álvarez, 2015a, p. 173)

Paulo Freire (1968/2007) consideraba que la educación era un acto de relación entre teoría y práctica, no pueden entenderse la una sin la otra. Este autor defendía que la verdadera educación sólo es posible cuando ambas confluyen, dando lugar a la praxis. Por tanto, en la formación permanente es necesario que exista una relación entre ambos elementos (Imbernón, 2007; Perrenoud, 2010).

La desconexión entre la teoría y la práctica en la formación permanente del profesorado es un inconveniente para el desarrollo profesional de un docente (Álvarez-Álvarez, 2012; Korthagen, 2007; Zeichner, 2010). Las propuestas basadas en anticipar alguno de los dos aspectos suponen una escisión de la formación. Esta situación implica que los docentes deban realizar la formación y, posteriormente, un esfuerzo por unir ambos aspectos.

La formación docente centrada en la teoría supone una descontextualización de los conocimientos aprendidos. Este enfoque se denomina de la teoría-a-la-práctica (Carlson, 1999) o enfoque deductivo, ya que todo el contenido de la formación se deduce directamente del conocimiento científico ya disponible (Korthagen, 2010). En esta formación el conocimiento no tiene una relación directa con las necesidades de los participantes, sus contextos o situaciones individuales. Como hemos analizado, el formador es quien decide qué conocimiento es importante y, por tanto, lo que los participantes deben aprender (Korthagen, 2010). La anteposición de la teoría a la práctica supone que el profesorado adquiera conocimientos desvinculados de sus situaciones particulares (Esteve & Alsina, 2010). Los docentes adquieren conocimientos teóricos que luego deben unir a sus necesidades contextuales. Esta situación supone un problema para los docentes, quienes se sienten incompetentes al tratar de unir por sí mismos la formación teórica con la realidad educativa (Barba-Martín, Sonlleve, & García-Martín, 2018), alejada de cualquier ideal pedagógico aprendido en la teoría (Bousquet, 1972).

Si, por el contrario, la formación se centra en la práctica, dificultará la creación de conocimiento. Este enfoque se denomina basado-en-la-práctica o ensayo-error (Korthagen, 2010) y se fundamenta en la aplicación de técnicas (Beyer & Zeichner, 1990). Esta formación resulta inadecuada y peligrosa en el ámbito educativo. Realizar prácticas educativas alejadas del conocimiento teórico y la reflexión llega a convertirse en un modelo de ocurrencias, apartado de la ética que debe acompañar a cualquier proceso educativo (Díez-Palomar & Flecha, 2010). El profesorado no debe basar su formación en probar técnicas sin una base científica que las avalen y sin un proceso reflexivo que les ayude a determinar las posibles consecuencias de dichas prácticas. Sin ambos procesos unidos a la práctica, el conocimiento generado puede no ser válido e incluso contraproducente para el alumnado.

En conclusión, la práctica por sí sola no va a crear conocimiento y la teoría sin práctica no va a generar aplicaciones en las aulas y escuelas. La relación entre ambos dualismos debe ser continua. La teoría debe servir para transformar la práctica y esta, a su vez, debe aportar conocimiento a la dimensión teórica sobre la que se sustenta (Gorodokin, 2005).

El contexto juega un papel fundamental en la unión teoría-práctica. El factor de la contextualización es un elemento imprescindible en la formación, ya que es necesario que el maestro comprenda cómo afecta en el desarrollo de su alumnado un contexto social e histórico determinado (Imbernón, 2001a). Esto supone la necesidad de que la formación se haga desde dentro, desde situaciones particulares que afectan al profesorado y, para ello, la reflexión se erige como la estrategia principal (Tabachnick & Zeichner, 1991).

La reflexión docente es un aspecto clave en un itinerario formativo que busca unir la teoría y la práctica (Korthagen, 2010). Para Furlong (2002), la reflexión es un proceso inherente a la teoría y a la práctica. Para este autor, la reflexión es capaz de crear de forma simultánea un conocimiento contextual y un conocimiento teórico, relacionados ambos entre sí. Sin embargo, esta posibilidad de relación va a venir condicionada por las diferentes tipologías de reflexión. En palabras de Zabalza (2014):

Reflexionar no es hacer introspección, no es dar vueltas a nuestras propias ideas. Es analizar nuestra experiencia a la luz de las evidencias recogidas y, después, valorarlas mediante el contraste con referentes pertinentes (la experiencia de otros, los avances del conocimiento, la literatura especializada, etc.). (p. s.n.)

Desde esta perspectiva la reflexión puede resultar un proceso capaz de abarcar la teoría y la práctica de forma paralela y entrelazada, sin anteponer ni supeditar un aspecto al otro.

Según Zeichner & Liston (1996) existen dos tipos de reflexión: (a) la reflexión-en-la-acción, realizada durante el desarrollo de la acción; y (b) la reflexión-sobre-la-acción, desarrollada de forma alejada de la acción en tiempo y espacio.

La reflexión-en-la-acción responde a las presiones de aula (Havelock y Huberman, 1977). Se trata de las decisiones que se toman de forma rápida y precisa debido a la velocidad, inmediatez y complejidad con la que trascurren las cosas que suceden en el aula. Se origina al darse una situación sorpresa por un resultado inesperado. En ese momento, el maestro reflexiona de forma rápida para guiar el siguiente paso (Perrenoud, 2007). Estas decisiones son reflexionadas pero no suelen provocar cambios profundos en el docente ni en sus prácticas. Son decisiones que afectan únicamente al momento inmediato del aula. El docente se cuestiona los cómo, pero no los porqués. La propia presión de aula no permite entrar a valorar cuestiones más allá de la inmediatez de la toma de decisiones. Este tipo de reflexión no es capaz de unir la teoría con la práctica más allá de situaciones concretas y puntuales en la práctica. No se crea un conocimiento teórico de las transformaciones prácticas que se llevan a cabo, ni dichas transformaciones se apoyan, en ocasiones, en la teoría, sino en la necesidad de inmediatez.

La reflexión-sobre-la acción se realiza alejada de la acción en tiempo y espacio. Es un proceso reflexivo más complejo que el anterior, consiste en “tomar la propia acción como objeto de reflexión” (Perrenoud, 2007, p. 30). El docente explora lo sucedido sin la necesidad de inmediatez, lo que le lleva a poder analizar críticamente la validez y eficacia de sus intervenciones docentes (Ramón, 2013). Se trata de un proceso de investigación donde el profesor reflexiona para descubrir si sus enseñanzas son válidas o no para su alumnado. Es, por tanto, un proceso cuya finalidad es comprender, aprender e integrar lo sucedido (Perrenoud, 2007).

La reflexión-sobre-la-acción es la forma que produce aprendizaje y conocimiento. Los procesos de reflexión son una de las mejores formas de aprendizaje de los maestros y

maestras (Schön, 1988). Se trata de una forma de pensamiento crítico y consciente a través del cual el docente realiza un cuidadoso análisis de sus presupuestos, ideas y conocimientos (Tagle, 2011). En este proceso crítico el docente asume un papel intelectual dentro su propia práctica como punto clave en su aprendizaje (Giroux, 1990).

El aprendizaje extraído de la reflexión-sobre-la-acción debe ser profundo en el docente. No se trata de realizar procesos reflexivos únicamente para incluir técnicas o formas nuevas de enseñanza. El proceso reflexivo de los maestros debe ser profundo y tratar de conseguir que las transformaciones derivadas se asienten en el tiempo. Para ello, es necesario un proceso de transformación de las concepciones educativas de los docentes. Solo si los docentes son capaces de experimentar una transformación de sus pensamientos de forma crítica, las transformaciones metodológicas y prácticas serán duraderas en el tiempo (Kincheloe, 2012; Stenhouse, 1987; Korthagen y Kessels, 2009). Esta forma de reflexión es propicia para unir el conocimiento teórico y práctico (Perrenoud, 2007). El docente creará conocimiento teórico y práctico, en base a la reflexión de su acción y la búsqueda de nuevas propuestas referentes que le ayuden a transformar eficazmente su práctica y sus concepciones educativas.

La transformación en el pensamiento de los docentes se debe realizar desde la reflexión profunda, individual o colectiva, de la acción en sus contextos (Zeichner y Liston, 1996). A través de la reflexión, los docentes analizan críticamente sus situaciones particulares, buscan sus fortalezas y debilidades y tratan de dar solución a estas últimas. La reflexión es un proceso relacionado estrechamente con la acción, donde ambos aspectos se apoyan el uno en el otro y, a la vez, se modifican (Dewey, 1933; Schön, 1987). Por ello, es fundamental la forma en que el docente incorpora los contextos en sus procesos reflexivos.

Es importante no caer en el error de considerar válida cualquier tipo de reflexión-sobre-la-acción. El aspecto crítico es fundamental en los procesos reflexivos (Reynolds, 1998). Zeichner (1993) plantea que el profesional reflexivo debe cumplir con tres principios o, si no, la reflexión docente puede convertirse en un problema mayor del que trata de solucionar. Los principios a los que hace referencia Zeichner son: (a) el docente debe tener un objeto sobre el que reflexionar, un profesional reflexivo sin unas metas claras suele centrarse en su propio ejercicio profesional, desvinculándose del contexto y deformando las condiciones sociales en las que ejerce su labor; (b) la práctica reflexiva debe impulsar la democratización y emancipación, el docente reflexivo debe someter a un proceso de análisis minucioso las injusticias y desigualdades sobre las que se asienta la educación; y (c) el docente debe comprender el gran valor que tiene la reflexión como práctica social, ayudándole a construir comunidades de aprendizaje de maestros que se apoyen y estimulen, siendo este un fin estratégico para el cambio institucional y social.

Para que la reflexión del docente sea eficiente debe estar centrada y situada en lo que hace y cómo lo hace para que el alumnado aprenda (Ramón, 2013). Entender el contexto implica en el docente la capacidad de comprender la realidad de cada estudiante y sus particularidades para poder realizar transformaciones en pro de la justicia social (Darling-Hammond, 2002; Zeichner, 2009). El profesorado debe autoanalizarse y analizar sus prácticas, unirlos con el conocimiento ya existente y hacerlo todo desde una visión ética y crítica que le permita comprenderse en un contexto determinado, el cual trata de transformar.

La unión de teoría y práctica a través de procesos reflexivos debe tener como objetivo la transformación de los contextos sociales. Sin embargo, las posibilidades de

transformación van a venir determinadas en función de si el docente realiza la reflexión de forma individual o grupal (Barba-Martín et al., 2016)

Los procesos de reflexión individual están destinados a la transformación de las aulas. En este análisis y razonamiento personal, cobra un papel relevante la autoformación reflexiva, pues invita al docente a la búsqueda de una formación profesional orientada a su contexto profesional y a las necesidades del mismo. Es el propio docente quien recoge datos sobre lo acontecido en el aula y, de forma crítica, los relaciona con el conocimiento existente. De esta forma tratará de dar solución a los problemas de su práctica educativa y se formará para mejorar su enseñanza.

El problema de este tipo de reflexión es que resulta difícil que estas transformaciones salgan del aula y afecten a todo el contexto escolar (Barba-Martín et al., 2016). Como afirma Zeichner (1993), para conseguir cambios sociales e institucionales en el contexto escolar es necesario hacerlo desde la colectividad de los procesos reflexivos. La reflexión individual es una tarea propia del docente y, por tanto, suele afectar al entorno en el que el docente actúa mayoritariamente en solitario, su aula y su alumnado.

Para la reflexión individual del docente se erigen como principales estrategias de formación (González-Calvo & Barba, 2014): (a) el diario de clase, un instrumento de reflexión donde el profesorado recoge sus impresiones sobre lo acontecido en el aula para, posteriormente, profundizar sobre sus propias acciones y procesos de enseñanza/aprendizaje (Barba, González-Calvo, & Barba-Martín, 2014a; González Calvo & Martínez Álvarez, 2009; Liston & Zeichner, 2003; Zabalza, 2008); (b) las historias de vida, permiten al docente captar cómo se ha sentido y actuado ante las situaciones que se ha encontrado (Bolívar, Domingo Segovia, & Fernández Cruz, 2001; Silvennoinen, 2001; Sparkes, 2004), a la vez que dan significado a su propia trayectoria (Creswell, 2007; Goodson, 2004); y (c) las auto-etnografías, un método centrado en describir o reconstruir analíticamente los contextos y grupos culturales, otorgando al docente la posibilidad de describir, interpretar y explicar los fenómenos educativos que tienen lugar en él (Goetz & LeCompte, 1988).

Por su parte, a través de la reflexión colectiva se busca que los cambios afecten a toda la institución y el contexto social (Kemmis & McTaggart, 1988). Pasar desde la reflexión individual a la reflexión colectiva aumenta las posibilidades de que los cambios traspasen las paredes del aula y afecten a toda la comunidad (Zeichner, 1993). El profesorado se une en la transformación de sus centros escolares y la eliminación de sistemas opresores a través de una idea compartida sobre la educación.

La reflexión colectiva también puede suceder entre profesorado de diferentes centros. De esta manera, el profesorado puede conocer cómo sus ideales de educación son también utilizados en otros contextos, saber de antemano qué problemáticas les pueden surgir y realizar modificaciones en función de necesidades que podían no haberse planteado (Barba-Martín et al., 2016). De este modo el profesorado crea un conocimiento de transferencia lateral, basado en las reflexiones sobre las mejores experiencias entre iguales (Hargreaves & Shirley, 2009).

Desde esta perspectiva destaca especialmente como estrategia de formación la investigación-acción, que analizaremos más adelante.

Podemos finalizar este análisis afirmando que para unir teoría y práctica el profesorado debe ser el centro del proceso de formación. La relación entre la teoría y la práctica debe

establecerla el docente a través de un esfuerzo consciente, autocrítico y abierto al diálogo con otros (Álvarez-Álvarez, 2012). Intentar relacionar ambos aspectos es un trabajo duro por parte del profesorado y, a veces, imposible si no se realiza de forma correcta. Tratar de unir teoría y práctica directamente, sin un puente intermedio entre acción y conocimiento teórico, suele avocar al fracaso (Álvarez-Álvarez, 2012). Los procesos reflexivos pueden ser dicho puente (Korthagen, 2010; Tabachnick & Zeichner, 1991; Schön, 1993; Zabalza, 2014). Desde una postura crítica de análisis constante de sus procesos de enseñanza y contextos sociales, individual y colectivamente, el profesorado será capaz de transformar su práctica, sus ideales educativos, las instituciones donde ejerce su labor y el sistema social envolvente. En dicho proceso será fundamental el posicionamiento del formador como actor de apoyo al desarrollo profesional de los docentes a través de la reflexión. Una metodología de formación capaz de unir todos estos aspectos es la investigación-acción participativa.

3.3. La investigación-acción participativa en la formación permanente del profesorado

La investigación-acción participativa es una metodología de investigación y, a la vez, de formación docente. En nuestro caso vamos a analizar el proceso de investigación-acción participativa desde dos perspectivas. Por un lado, la de las maestras del PID-FPEIAP, quienes se formaron a través de un proceso de investigación-acción participativa y, por otro lado, la del autor de este estudio, quien realizó una investigación-acción participativa junto a las maestras. Por ello, en este apartado trataremos de exponer y relacionar con lo anteriormente analizado en el marco teórico, únicamente la visión de la investigación-acción desde la perspectiva de las maestras como un método de formación del profesorado. En el capítulo metodológico de esta tesis doctoral haremos lo propio con el posicionamiento de la investigación-acción participativa como el método seguido en este trabajo de investigación por parte del autor.

La investigación-acción participativa pertenece a un modelo de formación permanente investigador (Imberón, 1998), de indagación (Marcelo, 1995), autorreflexivo y crítico. Por tanto, se enmarca en los modelos formativos más vinculados a potenciar el desarrollo profesional docente (Elliott, 1991; Latorre, 2003; Parra, 2002; Suárez, 2002). Se trata de una metodología formativa basada en la investigación del profesorado que busca desarrollarse profesionalmente y mejorar su labor (McKernan, 1996; Stenhouse, 1984). Además, los procesos investigadores desde los que parte la formación son llevados a cabo por los propios participantes con la finalidad de comprender lo que sucede en su entorno y producir mejoras en la acción (Elliott, 1991; Suárez, 2002). En esta línea McKernan (1999) lo define como:

El proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio [...] es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica. (p. 25)

La formación se puede desarrollar de manera individual o grupal. Para Kemmis & McTaggart (1988) ambos aspectos deben darse durante el proceso. Estos autores afirman que la investigación-acción cuando se desarrolla de forma individual va a transformar el lenguaje y las prácticas educativas de los maestros, pero al realizarlo junto a un grupo serán capaces de transformar los discursos, las prácticas sociales y la organización social.

La investigación-acción participativa es un proceso crítico. Esta metodología de formación docente debe ser guiada por procesos reflexivos éticos y democráticos (Greenwood, 2000). Las transformaciones que los docentes buscan en sus contextos deben repercutir en procesos de mejora para toda la comunidad en pro de la democracia y la justicia (Brydon-Miller, Greenwood, & Maguire, 2003). Desde esta perspectiva más crítica y social, Carr & Kemmis (1986) lo definen como:

Una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo. (p. 186)

Para estos autores la investigación-acción es un proceso necesariamente participativo y orientado a la mejora social y no únicamente a las prácticas personales. Sin embargo, ambas definiciones nos muestran como puntos comunes los dos aspectos analizados anteriormente de forma genérica en el marco teórico: (a) la necesidad de que la formación parta desde los participantes y (b) la finalidad transformadora y la creación de conocimiento se basan en la comprensión de la práctica y los contextos como puente de unión entre la acción y la reflexión, la teoría y la práctica.

3.3.1. El posicionamiento de los actores en la investigación-acción participativa

El profesorado es el actor principal en los procesos de investigación-acción participativa. La formación parte de los análisis que los docentes realizan sobre su acción y avanza a través de la evaluación de los cambios realizados, la reconstrucción y creación de nuevas propuestas de mejora (Stringer, 2014). Este proceso formativo supone la ruptura de la frontera entre investigador y docente (Elliott, 1993). Los participantes se erigen como investigadores de su propia práctica educativa. De esta forma, los docentes son capaces de romper con el dualismo positivista de la formación tradicional, a partir del cual se considera que la investigación pertenece exclusivamente a expertos externos (el sistema) y la práctica a las personas participantes (el mundo de la vida) (Habermas, 1984). Es por tanto una metodología de formación donde los docentes están implicados en los procesos y viven los problemas de forma directa mientras tratan de transformar su educación sin esperar a que los expertos se la solucionen, por esta razón Greenwood (2000) denomina a los participantes en la investigación-acción participativa “los dueños del problema (the owners of the problem)” (p.32).

Los dueños del problema participan en la toma de decisiones durante todo el proceso formativo (Barba-Martín et al., 2016). Los contenidos, objetivos, duración o estructuración de la formación vendrán determinados por los participantes y el avance del proceso formativo. Es una metodología formativa que permite al profesorado ejercer “un papel activo en el establecimiento de los propósitos de su trabajo, así como en liderar la reforma escolar” (Torrego, 2014, p.122). En la investigación-acción participativa el diseño de la formación se origina desde el análisis de los participantes y sus procesos autorreflexivos (Carr & Kemmis, 1988; McKernan, 1999). Los docentes son quienes definen sus intereses formativos asociados a su situación social y quienes realizan procesos investigadores para transformar sus contextos. Por estas razones, la formación debe estructurarse y reestructurarse de forma constante en función de dichas situaciones y de las necesidades de los participantes, no pudiendo estar determinada por el formador.

El formador es un acompañante en la investigación-acción participativa. Su rol es el de un investigador interno al grupo y sin potestad para dirigirlo (Greenwood & Levin, 2007).

Será un acompañante, un guía y un apoyo del profesorado durante su proceso formativo. A través de relaciones dialógicas y horizontales el formador trabajará junto al profesorado para ayudarlo en su proceso formativo y la transformación de sus contextos. El formador debe ser un guía de los procesos autorreflexivos del profesorado y un apoyo frente a las trabas que se encuentre el profesorado en la transformación de sus contextos (Barba-Martín et al., 2016). Por tanto, mediante una relación basada en compromisos intelectuales y éticos, los participantes trabajan junto con un investigador para co-desarrollar sus metas investigadoras y conseguir transformaciones sociales (Greenwood, 2000; Greenwood & Levin, 2007).

El posicionamiento de los actores en la investigación-acción participativa supone la independencia del docente respecto al formador o los investigadores (Greenwood & Levin, 2007; Stringer, 2014). A diferencia de otras formaciones donde el formador es el eje central durante todo el proceso, en la investigación-acción participativa su posicionamiento al servicio del grupo social le otorga un papel diluyente. A medida que el profesorado se va formando adquirirá hábitos y herramientas para la autorreflexión y la investigación, lo que supondrá una menor dependencia progresiva respecto al formador. El investigador en su papel de guía debe evitar crear dependencias en torno a su figura. Estos roles permiten que los participantes en la formación alcancen una autonomía investigadora que les permitirá asumir un liderazgo en sus aulas y en sus escuelas en el futuro, siendo esto el precursor de transformaciones (Hargreaves & Shirley, 2009).

3.3.2. La relación teoría-práctica en la investigación-acción participativa

La investigación-acción participativa es un método propicio de formación para hacer de puente entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico (Álvarez-Álvarez, 2015a). La autonomía investigadora de los docentes sobre sus propias prácticas sociales les permitirá establecer relaciones entre la teoría y práctica mediante ciclos de reflexión y acción (Kemmis & McTaggart, 1982).

Los procesos reflexivos de los maestros desde dentro llevados a cabo a través de la investigación-acción participativa pueden ser una solución al problema teoría-práctica (Elliott, 1993). La reflexión es un método eficaz para unir teoría y práctica y es la principal característica de la investigación-acción participativa. Los maestros son investigadores de su propia práctica de forma constante y buscan el conocimiento necesario para transformar sus realidades. De esta forma, a través de la investigación-acción participativa, los docentes unen sus análisis sobre la práctica al conocimiento teórico para conseguir una comprensión profunda de las situaciones sociales y su transformación. Al reunir la reflexión y la acción los maestros llegan a la unión entre la teoría y la práctica (Reason & Bradbury, 2001), integrando ambos aspectos en una misma realidad (Barba, 2013; Elliott, 1993; Kemmis & McTaggart, 1988; Latorre, 2003; Zuber-Skerritt, 1992).

La reflexión compartida es un aspecto clave para unir teoría-práctica en la investigación-acción participativa (Álvarez-Álvarez, 2015a). Al compartir sus reflexiones individuales, los docentes consiguen unirlas al conocimiento de más compañeros e investigadores. Las teorías y experiencias de cada participante son compartidas y puestas a disposición del grupo con la finalidad de buscar propuestas y soluciones que transformen las acciones (Perrenoud, 2010). De esta forma se crea un nuevo conocimiento práctico y teórico de forma lateral entre los participantes a través de la compartición de experiencias y sus conocimientos individuales (Hargreaves & Shirley, 2009). En este proceso es importante que los participantes comprendan la importancia de los análisis y experiencias docentes

para transformar sus prácticas y busquen en ellas la solución a sus problemáticas en lugar de hacerlo únicamente en la literatura científica.

En este orden de cosas, resulta interesante considerar las bondades de la unión entre teoría y práctica. Una unión separada de la crítica conlleva una pérdida de la identidad de la investigación-acción participativa. Desde los enfoques positivistas de la investigación y la formación, la teoría es usada para justificar la práctica (Brydon-Miller et al., 2003) o para reproducir modelos hegemónicos (Elliott, 1993). En esta postura la investigación-acción participativa pierde su esencia al someter la práctica a la teoría. Sin embargo, la unión entre teoría y práctica en la investigación-acción participativa debe realizarse desde un proceso crítico y de ruptura con posiciones tradicionales. La reflexión sobre la práctica y la finalidad transformadora deben ser los ejes sobre los que unir la teoría y la práctica. Así, Elliott (1993) y Lomax (1995) afirman que la teoría se debe desarrollar a través del proceso reflexivo con el que tratar de mejorar la práctica. Desde esta perspectiva el conocimiento teórico se pone al servicio de una práctica dirigida a conseguir un cambio social positivo (Brydon-Miller et al., 2003). La teoría va a ser una forma de comprensión de la práctica y de producción de mejoras, pero también de empoderamiento e identidad.

3.3.3. El desarrollo de la formación a través de investigación-acción participativa

La investigación-acción participativa requiere de un proceso constante de investigación y acción por parte del profesorado. Con el fin de conseguir transformaciones que se asienten en el tiempo los docentes deben realizar un trabajo continuo de análisis y puesta en prácticas de mejora que les dirija a hacer de sus contextos sociales lugares cada vez más justos y mejores. De esta forma, a través de la investigación-acción participativa el profesorado analiza sus propias prácticas e ideas educativas de forma continua a través de ciclos de planificación-actuación-observación-reflexión (Elliott, 1990, 1991; Kemmis & McTaggart, 1988; McKernan, 1996; Stenhouse, 1984; Woods, 1987). Este proceso es necesario en cualquier formación a través de la investigación-acción participativa. Aunque, como analizamos a continuación, en función de la perspectiva más o menos crítica que se tenga de la metodología el proceso será más o menos abierto.

3.3.3.1. El desarrollo de la investigación-acción participativa a través de la espiral reflexiva

La investigación-acción participativa se desarrolla en forma de ciclos reflexivos que se repiten constantemente. Esta forma de trabajo se basa en el avance de los maestros a través de una espiral o bucle autorreflexivo (Carr & Kemmis, 1988; Kemmis & McTaggart, 1988; Lewin, 1946, 1948; McKernan, 1999). El precursor de este modelo de trabajo fue Lewin (1946, 1948) y, a lo largo de los años, diferentes autores han ido acomodando dicha espiral a una forma de investigación-acción más crítica y participativa (Carr & Kemmis, 1988; Kemmis & McTaggart, 1988). Desde este avance a un posicionamiento más crítico nos encontramos con el modelo de Kemmis y McTaggart (Figura 3.1)

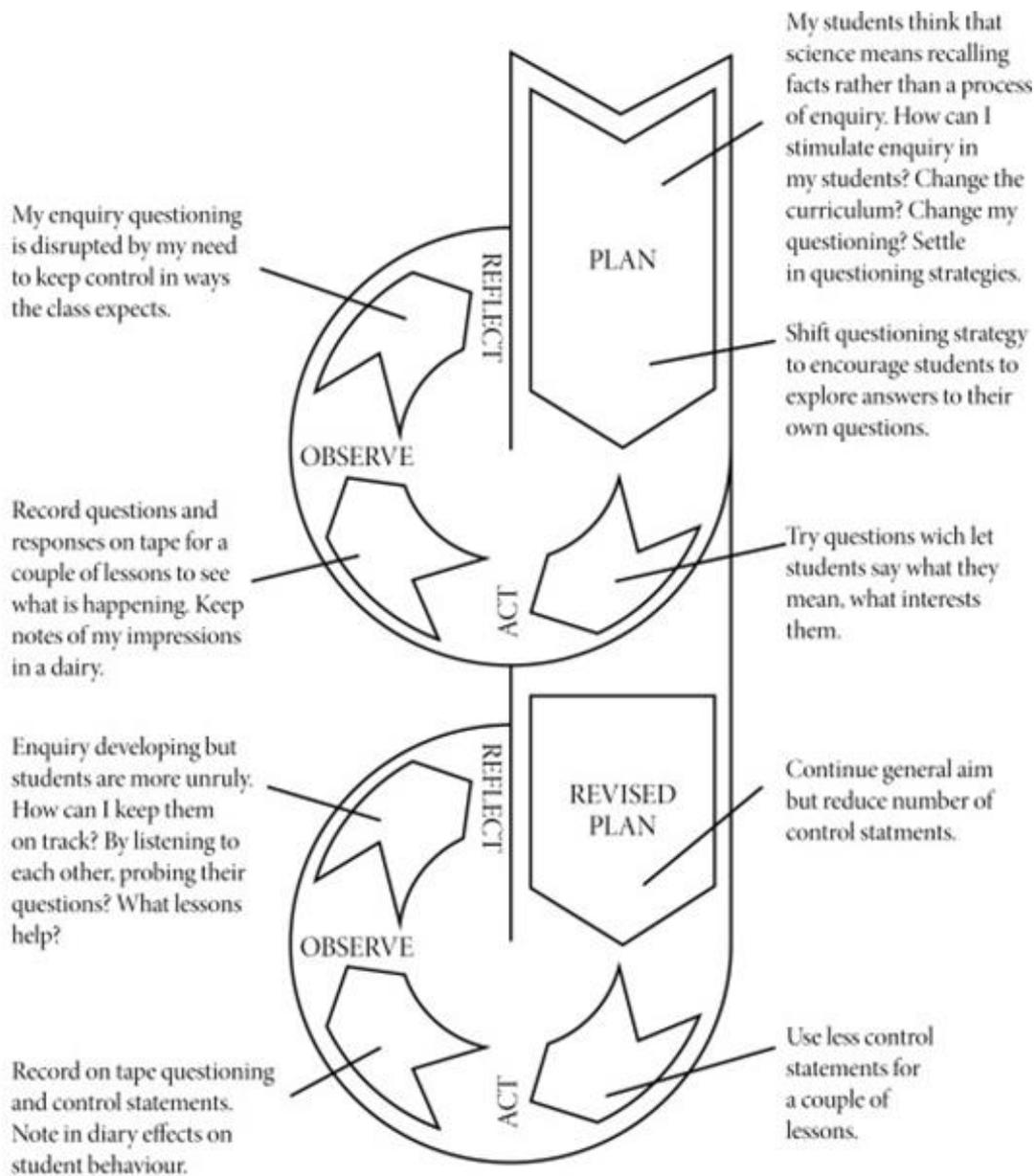


Figura 3.1. Modelo de desarrollo de la investigación-acción participativa en espiral (Kemmis & McTaggart, 1988)

Para Kemmis y colaboradores el desarrollo de la investigación-acción participativa en forma de espiral se basa en el paso de los docentes por diferentes momentos interrelacionados (Carr & Kemmis, 1988; Kemmis & McTaggart, 1988). Para estos autores el paso de forma cíclica por los cuatros elementos es lo que define al trabajo de esta metodología respecto a otras formas de investigación o reflexión docentes. Estos momentos son (Kemmis & McTaggart, 1988): (1) planificación, (2) acción, (3) observación y (4) reflexión.

La planificación es una acción organizada y debe anticipar a la acción. En algún momento del proceso se identifica una situación o problema que requiere mejora. Tras valorar de forma crítica los riesgos de emprender un cambio social y la elección de un modo de actuación efectivo, el grupo organiza un plan de acción docente partiendo de sus inquietudes. El plan debe ayudar al análisis y mejora de su comprensión y su acción. Debe

ser abierto y flexible para adaptarse a los imprevistos y estar organizado en su totalidad por los participantes.

La acción consiste en la puesta en práctica de las ideas planificadas anteriormente. Es la forma de llevar a la práctica las ideas y, a la vez, una forma de desarrollo de la acción posterior con un propósito educativo crítico. Sin embargo, la acción no es solo la simple puesta en práctica de planes. Su carácter es arriesgado y se enfrenta a limitaciones. En consecuencia, los planes de acción deben estar abiertos al cambio para responder a las circunstancias. La acción es, por tanto, dinámica y exige de decisiones instantáneas basadas en el raciocinio crítico que permitan continuar, en la medida de lo posible, con la planificación.

La observación tiene la función de documentar los efectos de la acción críticamente informada. Se trata de la construcción de una base documental para la posterior reflexión. La observación anticipará los logros de la acción, pues se trata de una forma de anticiparse a las limitaciones con vistas de poder ir superándolas. Al igual que la planificación y la acción, las categorías de observación deben ser abiertas y reestructurables para adaptarse a las realidades cambiantes. Es un proceso basado en la acción con miras a mejorarla.

La reflexión es un proceso destinado a rememorar la acción tal y como ha quedado registrada a través de la observación. Tiene como finalidad hallar sentido a los procesos que se han manifestado en la acción. Además, trata de tomar en consideración la multitud de perspectivas de una situación social, comprenderlas y ver su efecto en la acción estratégica llevada a cabo. La reflexión se acaba de construir a través de la discusión. Los participantes comparten sus reflexiones para reconstruir el significado de su situación social y proporcionar una base para poder revisar la planificación.

A su vez, estos cuatro momentos se agrupan en dimensiones. Carr y Kemmis (1988) realizan un agrupamiento de los cuatro momentos en dos dimensiones siguiendo la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas (1972), quien los califica en práctico y emancipador. Para estos autores la primera dimensión hace referencia al carácter reconstructivo o constructivo de los momentos por los que el docente navega y la segunda hace alusión al carácter discursivo o práctico del proceso (Tabla 3.1).

De esta forma, los docentes realizan un proceso cíclico conjunto de autorreflexión entre el conocimiento y la acción.

Tabla 3.1

Los momentos de la investigación-acción

	Reconstructivo	Constructivo
Discurso (entre los participantes)	4 Reflexionar Retrospectivo sobre la observación (reconocimiento y evaluación)	1 Plan Prospectivo a la acción (acción construida)
Práctica (en el contexto social)	3 Observar Prospectivo para la reflexión (documentación)	2 Actuar Guía retrospectiva a partir de la planificación (acción estratégica deliberada y controlada)

Fuente: Carr & Kemmis, 1988

3.3.3.2. El desarrollo de la investigación-acción participativa a través del modelo cogenerativo

Greenwood y Levin (2007) desarrollan un modelo de investigación-acción participativa basado en las relaciones. Teniendo como base el modelo en espirales, estos autores realizan un modelo co-generativo en el que prestan especial atención al posicionamiento y la relación entre investigadores externos, outsiders (investigadores profesionales) y los investigadores internos, “insiders” (dueños del problema). Estos dos grupos conviven durante un proyecto. Para estos autores ambos son iguales y diferentes. Iguales, en el sentido de que su objetivo debe ser la transformación social. Diferentes, porque mientras los dueños del problema deben convivir con las decisiones que tomen y sus resultados, los investigadores externos pueden abandonar el proceso sin ningún tipo de consecuencia.

El modelo cogenerativo divide el desarrollo de la investigación-acción participativa en dos fases principalmente (Figura 3.2):

Puede considerarse como un proceso que consiste en al menos dos fases analíticamente distintas. La primera implica la aclaración de una pregunta de investigación inicial, mientras que la segunda implica la iniciación y continuación de un proceso de construcción de significado y cambio social. (Greenwood & Lewin, 2007, p. 93)

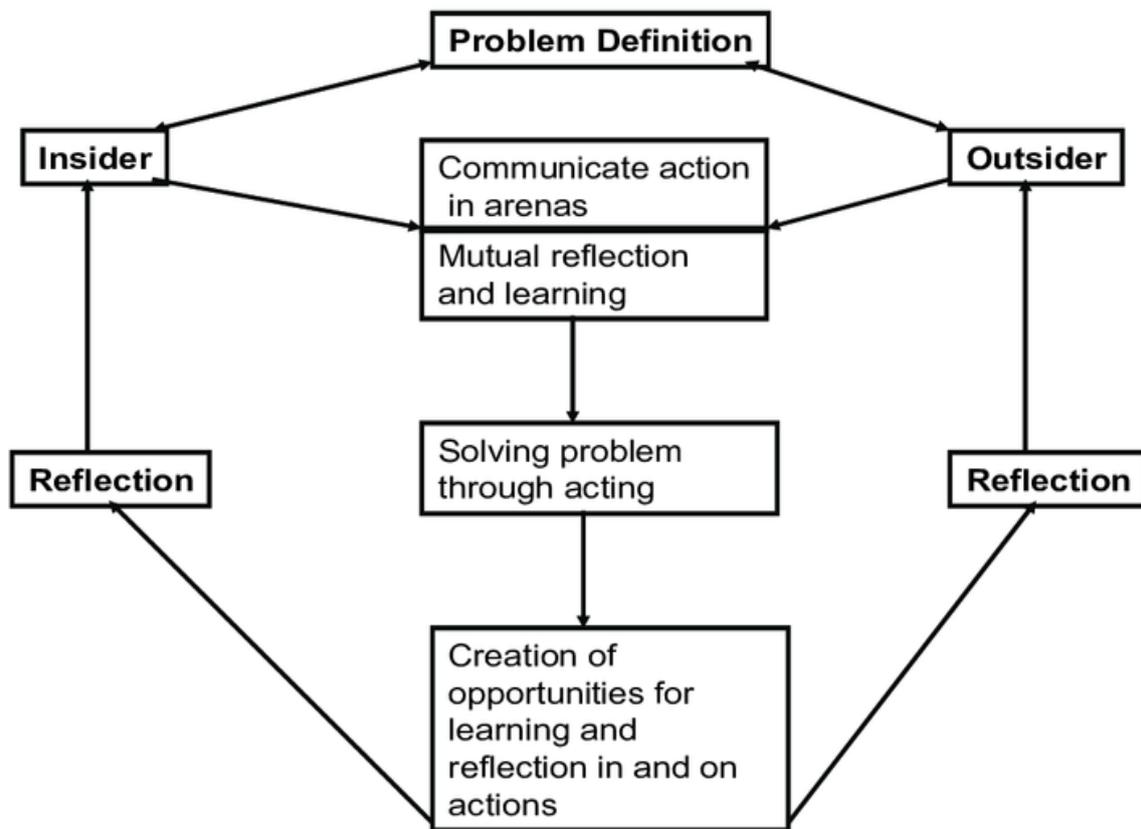


Figura 3.2. Modelo co-generativo de desarrollo de la investigación-acción participativa (Greenwood & Lewin, 2007).

Para Greenwood y Levin (2007) hay cinco elementos que se deben tener en cuenta en el desarrollo de las dos fases de un modelo co-generativo (pp. 93-98): (a) la definición del

problema, (b) las arenas de comunicación, (c) la retroalimentación, (d) la creación de arenas y (e) qué no pueden hacer los investigadores de acción.

La definición del problema partirá de una pregunta por parte de los participantes. El modelo co-generativo trata de resolver los problemas de los participantes. En este sentido, todo el proceso de investigación debe surgir de demandas por parte de los docentes. La aceptación de los investigadores externos a que sean los participantes los que formulen las preguntas es el primer paso para un aprendizaje mutuo entre ambos. Solo de esta forma se facilitará un proceso en el que el conocimiento interno se aclara en relación con el conocimiento profesional externo y la relación entre las personas internas y externas crea una nueva comprensión mutua a través de la comunicación entre ellos.

Las arenas de comunicación son un espacio para los procesos de aprendizaje. Son ubicaciones donde los actores involucrados se encuentran entre sí en un entorno de material con el propósito de abordar reflexiones y discusiones para la puesta en acción. Estas discusiones y reflexiones son el motor de los ciclos de aprendizaje continuo. Se busca que las acciones comunicativas tengan lugar en un entorno estructurado para el aprendizaje y la investigación co-generativos. Cada arena se organizará de modo diferente, se adaptará a las necesidades de los investigadores internos y dependerá de las habilidades profesionales y de la experiencia del formador.

A través de las acciones tomadas como resultado de los procesos co-generativos, los participantes aprenden cosas nuevas sobre los problemas que enfrentan, a menudo revisando sus entendimientos de manera fundamental. Los resultados de este proceso colectivo de acción y reflexión apoyan la creación de nuevos entendimientos compartidos. Cuanto más amplio es este terreno compartido, más fructífera ha sido la comunicación y mayor la probabilidad de que se puedan desarrollar nuevos conocimientos a través de la reflexión y las acciones basadas en este conocimiento compartido.

Los bucles de retroalimentación son similares tanto para internos como externos, pero los intereses que tienen y los efectos que experimentan de la comunicación pueden ser muy diferentes. Para los usuarios internos, puede ser fundamental mejorar sus capacidades de conocimiento de la acción, mientras que los expertos externos pueden, a través del proceso de reflexión, producir un significado (publicaciones o ideas) para la comunidad de investigación. Ambos procesos de reflexión se retroalimentan luego en el proceso comunicativo, dando forma a las arenas para nuevos diálogos destinados a redefinir la declaración del problema inicial o mejorar la capacidad local de resolución de problemas. Ciclos como este continúan a lo largo de la vida de un proyecto.

Hay varios obstáculos que superar en la creación de arenas. La capacitación convencional de los investigadores académicos generalmente los convierte en expertos con mucha práctica en el manejo de modelos conceptuales. Esto puede crear una situación de dominación comunicativa que socava el proceso co-generativo. El prestigio social del profesional y los años de capacitación formal pueden convencer a las personas de que acepten un punto de vista particular con demasiada facilidad. Cuando esto sucede, es una seria amenaza para el proceso porque distrae la atención de los puntos de vista locales que son fundamentales. La creación de un proceso co-generativo debe estar orientado al cambio a través del trabajo colectivo, el análisis y el diseño de acciones basadas en la investigación de los problemas y la implementación y evaluación de la acción de forma liberadora por parte de los investigadores internos.

En la investigación-acción participativa co-generativa hay una serie de procesos que no pueden realizar los investigadores. Aunque para Greenwood y Levin (2007) cualquier proceso o técnica son válidos en la investigación-acción participativa, afirman que existen limitaciones. Los procesos, métodos o técnicas utilizados no pueden privar deliberadamente a ningún grupo de apoyo o información que los afecta de manera importante. No se permiten los procesos controlados con el único fin de promover las ciencias sociales profesionales o de satisfacer la curiosidad de personas externas sin beneficio para los dueños del problema. Si la divulgación de intereses y objetivos forma parte de la estructuración de la arena, la acción también debe revelar sus intereses y objetivos en la situación, pues todos los resultados son de copropiedad.

En definitiva, la investigación-acción participativa es un método formativo donde el profesorado es el actor principal, su formación surgirá de comprender sus contextos e ideas educativas de forma crítica a través de procesos investigadores, transformadores y participativos de forma cíclica con el objetivo de transformar sus prácticas educativas y sociales en pro de una mejora educativa y una mayor justicia social.

3.4. La formación permanente del profesorado y la innovación educativa

3.4.1. La innovación en educación

La literatura relacionada con la formación permanente no ha hecho ver cómo parece que el término “innovación” se repite en muchas investigaciones relacionadas con la temática. El número de congresos, literatura y proyectos dedicados a la promoción de la innovación en educación ha aumentado de manera exponencial en los últimos años (Sancho-Gil, 2018). Este aumento ha favorecido una diversidad de perspectivas desde las que se ha comprendido la innovación educativa, en función de los contextos y los intereses de quien lo ha definido (Cañal de León, 2005; Gros Salvat & Lara Navarra, 2009).

Así, podemos encontrar propuestas de innovación totalmente contrapuestas. Por un lado, algunas definiciones surgen con un interés comercial y desde la industria, como la propuesta por la OCDE (2005). Desde este posicionamiento se entiende la innovación como:

La implementación de un producto nuevo o significativamente mejorado (bien o servicio), o un proceso, un nuevo método de mercadeo o un nuevo método de organización, prácticas de negocios, organización en el lugar de trabajo o de las relaciones externas. (OCDE, 2005, p.46)

Por otra parte, encontramos posturas cercanas al ámbito educativo como la de Fernández-Navas (2016), quien define la innovación desde el ámbito educativo como:

Un conjunto de cambios introducidos de forma sistemática en una práctica educativa y coherentes con los conocimientos de las diferentes áreas del saber en el campo educativo, así como con las finalidades que se expresan y se comparten por los integrantes de la comunidad como concepto de mejora. (p. 31)

Aunque, como analizamos en los siguientes apartados, esta segunda definición es sencilla y deja muchos aspectos sin recoger, nos permite ver una amplia diferencia con la definición orientada desde la industria. Mientras la primera va destinada al producto y orientada hacia el beneficio particular externo; la segunda se centra más en los procesos

de mejora para buscar un beneficio para los agentes internos. El problema surge cuando la innovación para el ámbito educativo proviene desde la primera perspectiva y no de la segunda.

El término innovación educativa está cada vez más influenciado por la perspectiva industrial y de la empresa. Los centros escolares, principalmente los privados, viven una actual necesidad de competitividad que les ha dirigido a entender la innovación como una necesidad vital con la que posicionarse mejor respecto a los demás (Moschen, 2005). Esta situación supone un peligro para una educación y formación permanente dedicada a la promoción de valores en pro de la justicia social, como los que hemos defendido en el capítulo anterior. La utilización de la innovación para satisfacer intereses económicos y externos al profesorado y el alumnado desvirtúa su concepto y sus fines plenamente educativos.

Por estas razones y, ante el creciente aumento de congresos, literatura y proyectos educativos patrocinados por empresas y corporaciones privadas dedicadas a la difusión de la innovación educativa, se nos hace necesario acotar el término y comprender su valor fuera de intereses partidistas.

3.4.1.1. De la innovación educativa a la transformación educativa

La innovación educativa se puede comprender y definir desde múltiples puntos de vista. Su carácter complejo le hace un concepto polisémico y, al igual que la mayoría de los conceptos educativos, es difícil abarcarlo en una sola definición. Por ello, realizaremos un repaso a algunas definiciones que nos den una visión global de la innovación educativa en conjunto.

Marín Navarro (2017), define la innovación educativa centrándose en los procesos de enseñanza-aprendizaje para mejorar la educación y el rendimiento del alumnado:

La innovación educativa, en el contexto de las enseñanzas previas a la universitaria, podría entenderse como el proceso de cambios llevados a cabo en el aula o en el centro que tienen como finalidad la mejora de la calidad educativa (enseñar mejor) y del rendimiento académico del alumnado (aprender más). El primer propósito de la innovación educativa es introducir cambios en la praxis metodológica tradicional. (p.30)

En la línea de la búsqueda de cambio y mejoras, Cañal de León (2005) fundamenta la innovación educativa como un proceso. La realización de cambios en la innovación educativa no debe comprenderse únicamente como la realización de cambios, sino como el mantenimiento de los cambios a lo largo del tiempo (Zabalza, 2004). Por tanto, desde esta postura el autor define la innovación educativa como (Cañal de León, 2005):

Un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes [...] Su propósito, como decíamos, es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. (pp. 11-12)

Ambas definiciones muestran una postura funcionalista. La innovación educativa centrada únicamente en la búsqueda del cambio puede conllevar la pérdida de una visión

global de la educación, olvidándose de factores importantes como los actores que deben participar y cómo deben hacerlo.

Los cambios afectan al alumnado, al profesorado y a las instituciones, por esta razón deben verse implicados en los procesos de mejora y cambio (Hannan y Silver, 2006; Zabalza, 2007). Desde esta postura centrada en los actores Vogliotti y Macchiarola (2003) definen la innovación educativa como:

Un cambio, en términos de representaciones conceptuales individuales y colectivas y de prácticas. El cambio no es espontáneo ni casual, sino que es intencional, deliberado e impulsado voluntariamente, comprometiendo la acción consciente y pensada de los sujetos involucrados, tanto en su gestación como en su implementación. (Vogliotti & Macchiarola, 2003, p.3)

Para estos autores la innovación educativa no puede consistir solo en la implementación de una práctica y esperar cambios. La innovación educativa debe ser comprendida desde la participación activa de los docentes, el alumnado y las instituciones en la búsqueda de cambios con los que mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta misma línea, Domingo (2013) expone:

Las experiencias innovadoras son imprescindibles y sólo tienen sentido y recorrido si se orientan para hacer entre todos una escuela resiliente, capaz de mejorar los resultados de aprendizaje para todos y entre todos. Y, en un marco de autonomía curricular, toman decisiones y asumen compromisos entre todos soberanamente, en el seno de comunidades profesionales de aprendizaje, donde sea común el trabajo en equipo, el liderazgo distribuido y para el aprendizaje, así como cercanas y comprometidas acciones de supervisión y asesoría. (p. 23)

A pesar de la autonomía que estos autores dan al profesorado en los procesos de innovación, esto no es suficiente para mejorar las escuelas y las comunidades donde el alumnado se desarrolla.

Los cambios asociados a la innovación educativa deben conllevar una transformación mayor. La innovación educativa no debe estar solo vinculada únicamente al cambio de prácticas, sino también a un cambio en el pensamiento docente (Martín-Pérez & Barba, 2016) y en la cultura existente en la escuela, donde debe penetrar para conseguir cambios significativos (Darling-Hamond, 2001; Goodson, 2000; Margalef, & Arenas, 2006). Este hecho conseguirá que la innovación educativa afecte a un mayor número de prácticas y situaciones del aula y la escuela. Sin embargo, las posibilidades de cambio siguen siendo limitadas.

Los cambios fuera de los procesos de enseñanza y aprendizaje no son tratados por la innovación educativa. A pesar de la complementariedad entre las diferentes posturas sobre innovación educativa, todas ellas muestran un carácter reducido de los posibles cambios y mejoras. Son cambios que afectarán a los niveles “micro” (aula, escuela y comunidad educativa), pero incapaces de afectar a los niveles “macro” (contextos educativos y reformas educativas) (Cañal de León, 2005). Por esta razón, hay autores que afirman que el término innovación docente ha sido superado por el de transformación educativa (Álvarez-Álvarez, 2015b; Sancho-Gil, 2018).

La transformación educativa supera las limitaciones de la innovación educativa. La transformación educativa se entiende como un proceso destinado a la totalidad de la comunidad educativa, donde todos los agentes juntos desarrollan procesos de mejora educativa y social basados en la equidad. Desde este posicionamiento Álvarez-Álvarez (2015b) destaca algunas de las características principales de un proceso de transformación educativa:

La transformación implica un diálogo igualitario entre todas las personas de la comunidad del centro, generando acciones solidarias que permitan alcanzar los retos comunes acordados dialógicamente por todos y todas, tratando de acabar con la exclusión educativa y social de estudiantes, familias, centros y contextos. (p.286)

La transformación educativa debe ser un proceso dirigido a la transformación social. Para ello, la transformación no se centra solo en el cambio, sino que requiere de un comportamiento realmente intelectual por parte del profesorado (Chomsky, 2001; Giroux, 1990). La transformación educativa debe ir en línea con la formación permanente que exigíamos anteriormente y los cambios generados deben comprometer valores de equidad, democracia y justicia social. El aprendizaje tiene una dimensión social (Aubert Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008; Bruner, 1984; Vygotsky, 1995) y, como tal, separar los procesos de la escuela destinados a su mejora de los de transformación social llega a resultar incoherente.

Una forma de unir la innovación educativa con la transformación social en las escuelas son los Proyectos de Innovación.

3.4.2. Los Proyectos de Innovación Educativa

Los Proyectos de Innovación Educativa son un método valioso de formación permanente del profesorado (Tojar Hurtado & Matar Terrón, 2005). Los Proyectos de Innovación Educativa “se basan en el trabajo autónomo de un grupo de profesionales que se reúnen en torno a un proyecto diseñado por ellos mismos para elaborar propuestas innovadoras basadas en la investigación y la experimentación rigurosa” (Gonzalo, Pumares, & Sánchez, 2012, p.38). En esta misma línea Pérez Sancho, Martínez de la Muela y Fernández Díaz (2014) exponen:

Los proyectos de innovación son el resultado tangible del trabajo reflexivo que realiza el docente que, conociendo las necesidades y el contexto en el que se encuentra, desea proponer o encontrar las mejores estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 32)

Se trata de un espacio de trabajo colaborativo donde los docentes pueden colaborar con compañeros para la mejora progresiva de sus procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los PIEs se asemejan a una forma de Grupo de Trabajo o Grupo de Investigación (Gonzalo et al., 2012).

De forma más concreta, Durán Lorca (2009, p. 42-43) establece una serie de características que deberían poseer los Proyectos de Innovación Educativa a raíz de la investigación realizada por Salgado (2005. Citado en Durán Lorca, 2009). Estas características son:

- Partir de un proceso de reflexión y selección de los problemas pedagógicos más importantes del establecimiento educativo, planteando alternativas viables de solución.
- Proponer estrategias y actividades concretas para atender las necesidades y demandas pedagógicas más sentidas.
- Estar orientado al mejoramiento de la calidad educativa y el desarrollo docente.
- Estar articulado al desarrollo institucional del centro educativo.
- Movilizar a la comunidad externa al centro educativo, estableciendo redes de trabajo cooperativo en relación con el objetivo del proyecto.
- Los objetivos planteados deben ser claros y precisos, factibles de alcanzar, medir y verificar su ocurrencia.
- Coherencia entre los elementos internos del proyecto: problema seleccionado, objetivos, actividades, indicadores de evaluación y presupuesto.
- El acompañamiento y la evaluación deben estar planteados desde el inicio del proyecto y desarrollarse de manera permanente.
- El proyecto debe ser sostenible en el tiempo una vez finalizado el financiamiento y factible de ser institucionalizado.
- Trabajo en equipo y compromiso de la comunidad educativa (directivos, docentes, administrativos, alumnos, etc.), quienes deben participar en todas las etapas del proyecto: planificación, ejecución y evaluación del mismo.

Esta forma de organización y trabajo colaborativo ha sido muy utilizada en los últimos años desde las Administraciones educativas y las universidades.

3.4.2.1. Los Proyectos de Innovación Educativa desde las Administraciones educativas

En las actuales Leyes educativas ha surgido un interés por el fomento de la innovación en las escuelas. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en su capítulo primero, establece como principios y fines de la educación “el fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa” (p. 15). Asimismo, respecto a la formación permanente, estas mismas leyes afirman en el artículo 102.3 que a las Administraciones educativas “les corresponde fomentar programas de investigación e innovación” (p.64).

Una de las formas en las que las Administraciones educativas han acercado la innovación solicitada por las Leyes de Educación a la formación de los docentes han sido los Proyectos de Innovación Educativa. A través de convocatorias abiertas a los centros escolares, las Administraciones educativas ofertan ayudas, como asesoramiento externo, dinero o materiales, para la implantación de Proyectos de Innovación Educativa en las

escuelas. Las ofertas son diferentes en función de la Comunidad Autónoma. En algunos casos, las convocatorias permite al centro elegir la temática de innovación (*véase por ejemplo*: RESOLUCIÓN 167/2018, de 17 de abril, del Director General de Educación, por la que se regula la convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa del Plan de Formación Permanente del profesorado durante el curso 2018/2019, en la Comunidad Foral de Navarra) o en otros casos el contenido del PIEs viene marcado por la propia Administración (*véase por ejemplo*: ORDEN EDU/832/2015, de 2 de octubre, por la que se regula el proyecto denominado "FORMapps" para la implantación de nuevas metodologías de formación permanente del profesorado en su competencia digital, en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León). Los centros educativos solicitan dichas ayudas y desarrollan los PIEs en función, principalmente, de los intereses de los docentes o el equipo directivo (Marcelo, Mayor, & Gallego, 2010), para emprender cambios o mejoras en las aulas y las escuelas.

Los PIEs son una forma de cambio y mejora de los centros, la enseñanza y el aprendizaje (Marcelo, Mayor, & Gallego, 2010). A través del desarrollo de los proyectos de forma colaborativa se produce una mejora en el centro y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, sus capacidades transformadoras no suelen exceder de ahí. Las necesidades urgentes con las que se desarrollan los PIEs centran su formación en la puesta en práctica, obviando aspectos importantes de la formación permanente como los que analizábamos en el capítulo anterior.

3.4.2.2. Los Proyectos de Innovación Docente desde las universidades

Los Proyectos de Innovación Docente desde las universidades son una forma de PIEs destinados y organizados desde las instituciones universitarias (Durán Lorca, 2009). El profesorado universitario, dedicado a las labores de docencia e investigación, tiene en los Proyectos de Innovación Docente una forma de unir ambos factores. Sin embargo, a pesar de estar centrados en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las universidades, los Proyectos de Innovación Docente son una buena oportunidad para la formación de otros niveles educativos.

Este tipo de Proyectos son una forma eficaz de unir la formación permanente en las escuelas con la formación universitaria. Como nos han mostrado múltiples Proyectos de Innovación Docente en los últimos años, aunque estén centrados en la mejora de la educación universitaria, son una forma muy potente de co-formación entre la universidad y la escuela (Barba-Martín, 2016; Barba-Martín et al., 2016; Barba-Martín, Sonlleve & García, 2018; Bores García, González-Calvo, & García Monge, 2018a; Bores García, González-Calvo, & García Monge, 2018b; Pascual-Arias, López-Pastor, & Hamodi, 2019; Santos-Fernández, Carramolino-Arranz, Barba-Martín, Pizarro-Sánchez, Quintano-Nieto & Ortega-Gaite, 2013)

Los objetivos, contenidos y bases de la convocatoria de estos proyectos son diferentes en función de la universidad. Las necesidades y contextos de cada institución cambian y se adaptan a las necesidades de su alumnado y los intereses de investigación de su profesorado. Por esta razón, centraremos la explicación de cómo funcionan específicamente los Proyectos de Innovación Docente en la convocatoria de la Universidad de Valladolid, donde se contextualiza nuestra investigación.

Los Proyectos de Innovación Docente en la Universidad de Valladolid

Los Proyectos de Innovación Docente en la Universidad de Valladolid surgieron en el curso académico 2011-2012. Estos proyectos se crean como una forma de seguir ayudando al profesorado universitario en procesos de innovación tras la supresión de las ayudas que las universidades recibían para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

En la Universidad de Valladolid, los Proyectos de Innovación Docente emergen con el objetivo general de:

Estimular y apoyar iniciativas de innovación que permitan avanzar en el nivel de madurez docente institucional como eje estratégico de nuestra Universidad, con el fin último de mejorar la calidad docente en nuestra institución y de promover la creación y consolidación de equipos de profesionales colaborativos en la innovación docente (Convocatoria Proyecto de Innovación Docente UVA, 2018-2019, p.1).

En cuanto a los objetivos específicos, la Universidad de Valladolid muestra, entre otros aspectos, su capacidad para desarrollar proyectos basados en la colaboración internivelar (Santos-Fernández et al., 2013). Así, destaca en su convocatoria, entre otros, los siguientes objetivos específicos:

Flexibilizar el concepto de proyecto de innovación docente, en cuanto a la integración de múltiples agentes implicados directa o indirectamente en la docencia, en los equipos de innovación, en cuanto a la temporalización de las intervenciones y finalmente, en cuanto a los ámbitos de actuación.

Impulsar acciones orientadas al desarrollo profesional docente (que atiendan a la diversidad de realidades presentes en el PDI) y promover procesos de innovación docente desarrollados por redes de colaboración interdisciplinares e internacionales (Convocatoria Proyecto de Innovación Docente UVA, 2018-2019, p.2).

Los Proyectos de Innovación Docente se solicitan a través de una convocatoria abierta para el PDI de la universidad. A comienzos de cada curso académico, la Universidad de Valladolid publica la convocatoria de Proyecto de Innovación Docente a desarrollar durante ese mismo curso. Los requisitos que la convocatoria solicita son: la realización de un documento donde el profesorado solicitante exponga una breve base científica que apoye la realización del proyecto, objetivos, línea temática, líneas de actuación, acciones a realizar, participantes y el apoyo económico y bibliográfico que se solicita.

Las líneas temáticas sobre las que realizar el Proyecto de Innovación Docente vienen marcadas por la propia Universidad de Valladolid. Para guiar el desarrollo de la innovación educativa por parte de su profesorado, la Universidad de Valladolid establece en sus convocatorias unos temas de interés en torno a los que el profesorado puede realizar su solicitud. Estas líneas temáticas son (Convocatoria Proyecto de Innovación Docente Uva, 2013-2014, pp. 3-4):

- Creación o consolidación de equipos de trabajo, redes colaborativas, comunidades de aprendizaje, incluyendo la formación permanente de los miembros del equipo

- Virtualización y Nuevas Tecnologías en la Educación
- Docencia on-line
- Internacionalización
- Responsabilidad Social en el ámbito educativo
- Elaboración de píldoras de conocimiento u otros objetos de aprendizaje
- Nuevas tendencias educativas: gamificación, “flipped classroom”, BYOD (“Bring Your Own Device”), MOOCs (“Massive Open Online Courses”), etc

Tras la finalización del plazo, las solicitudes de los Proyecto de Innovación Docente son evaluadas individualmente por la Sección de Formación Permanente e Innovación Docente de la universidad. Los Proyectos de Innovación Docente reciben una puntuación y calificación en función de los siguientes criterios (Convocatoria Proyecto de Innovación Docente Uva, 2013-2014, pp. 11-12):

- Coherencia (0-20 puntos.)
- Pertinencia (0-20 puntos.)
- Trayectoria (0-10 puntos.)
- Relevancia (0-20 puntos.)
- Carácter Innovador (0-30 puntos.)

Para poder ser aprobada la solicitud se requiere que al menos el proyecto haya alcanzado el 50% de cada uno de los criterios, excepto en el de trayectoria.

En función de la puntuación obtenida, los Proyectos de Innovación Docente reciben una calificación. Esta calificación puede ser, de mejor a peor, “Excelente”, “Destacado”, “Apto” o “No Apto”. La calificación obtenida va a regular la dotación económica que recibirá el Proyecto de Innovación Docente para su desarrollo durante el curso.

A partir de este momento los Proyectos de Innovación Docente se comienzan a desarrollar, a través de una metodología concreta con la que conseguir cumplir sus objetivos y líneas de actuación marcadas. Para conocer el desarrollo y valorar los Proyecto de Innovación Docente, la Comisión de Formación e Innovación Docente pide a los coordinadores entregar dos informes durante el curso.

El coordinador debe entregar un informe de seguimiento a mitad del desarrollo del Proyecto de Innovación Docente y una memoria al finalizar. En ambos informes el coordinador debe exponer ante la Comisión de Formación e Innovación Docente evidencias con las que demostrar los resultados que avalen el cumplimiento de los objetivos y las líneas de actuación. Las memorias finales son más elaboradas y contienen una mayor información de los Proyectos de Innovación Docente al poder valorar la puesta en marcha del proyecto durante todo el curso académico. Estas memorias, una vez valoradas son publicadas en la plataforma de la Universidad de Valladolid (Cardeñoso Payo & Corell Almuzara, 2015). La no presentación de alguno de los dos informes en

tiempo y forma supone la anulación de los apoyos otorgados al Proyecto de Innovación Docente.

El caso de nuestro Proyecto de Innovación Docente

El estudio que presentamos en esta tesis doctoral se contextualiza en un Proyecto de Innovación Docente solicitado por el profesor José Juan Barba Martín en el curso 2013-2014. Ese curso académico fue el punto de partida del Proyecto de Innovación Docente que aquí presentamos y que se desarrolló a lo largo de varios cursos académicos más. José Juan, llegó a solicitar la continuación del Proyecto de Innovación Docente y lo coordinó durante dos cursos más, hasta su fallecimiento en el año 2016. Aunque el Proyecto de Innovación Docente luego continuó gracias al trabajo y dedicación de compañeros que asumieron el legado de José Juan, en esta tesis doctoral analizamos los tres cursos académicos en los que José Juan fue coordinador.

En líneas generales, la labor realizada por el coordinador durante este periodo, facilitó que el número de participantes fuera en aumento desde el comienzo de la propuesta de formación. El primer año el Proyecto de Innovación Docente contó con alrededor de dieciocho participantes de tres centros educativos y la Facultad de Educación de Segovia. El segundo año el número de maestras y centros educativos aumentó a, aproximadamente, veinticinco participantes de siete centros educativos y de la Facultad de Educación de Segovia. Este año el número de centros también aumentó debido al traslado de algunas maestras de sus centros del primer año donde estaban con más participantes del Proyecto de Innovación Docente a otros nuevos donde iniciaron el nuevo curso de forma individual. Por último, el tercer año continuaron, prácticamente, todos los participantes y se sumaron algunas compañeras más de los mismos centros educativos de participantes de años anteriores, aumentando el número de participantes total. La tipología de estos participantes se divide en: maestras, profesorado de la universidad (o investigadores) y estudiantes de Magisterio.

Desde la primera solicitud José Juan centró la petición del Proyecto de Innovación Docente en la línea temática relacionada con la creación y consolidación de equipos de trabajo y redes colaborativas. El primer año, bajo el nombre “La Educación Inclusiva en Educación Infantil: Transformación de la docencia universitaria y de la docencia en las Escuelas de Infantil”, José Juan solicitó un Proyecto de Innovación Docente para tratar de crear una red de trabajo colaborativo entre maestras de Educación Infantil, profesorado de la universidad y alumnado en formación inicial. Así lo destacaba en uno de los objetivos principales de la solicitud del Proyecto de Innovación Docente:

Establecer vínculos entre centros que desarrollan metodologías de educación inclusiva y participativa con la Facultad de Educación de Segovia, a través de la participación de maestros y maestras de centros educativos, estudiantes de la Universidad de Valladolid y Profesorado de la Universidad de Valladolid. (Solicitud Proyecto de Innovación Docente, 2013-2014, p.14)

El Proyecto de Innovación Docente fue cambiando de nombre y adaptando los objetivos cada curso académico, pero siempre se centró en el trabajo colaborativo como la base para conseguir un proceso de co-formación entre todos los participantes (Hargreaves & Shirley, 2009). Así lo podemos comprobar en los objetivos del segundo y tercer curso:

Establecer vínculos entre centros que desarrollan metodologías de educación inclusiva y participativa con la Facultad de Educación de Segovia, a través de la participación de maestros y maestras de centros educativos, estudiantes de la Universidad de Valladolid y Profesorado de la Universidad de Valladolid. (Solicitud Proyecto de Innovación Docente, 2014-2015, p.14)

Vincular la teoría educativa sobre educación inclusiva con su práctica real en las escuelas creando un espacio de colaboración entre maestros y maestras de centros educativos, estudiantes de la Universidad de Valladolid y Profesorado de la Universidad de Valladolid. (Solicitud Proyecto de Innovación Docente, 2015-2016, p.5)

Para José Juan la colaboración era uno de los pilares básicos de la formación docente (Barba, 2008, 2011; Barba et al., 2014a; González-Calvo & Barba, 2014). Desde esta línea, el coordinador compartía las ideas de autores como Freire, Habermas, Zeichner, Giroux, Kincheloe o Hargreaves, entre otros, acerca de la necesidad del trabajo colectivo en educación (Freire, 1992; Giroux, 1990; Habermas, 1999; Hargreaves & Shirley, 2009; Kincheloe, 2012; Zeichner, 2010). A través de este posicionamiento José Juan buscó un cambio en las prácticas y los contextos de los participantes del Proyecto de Innovación Docente.

La transformación de las prácticas escolares y universitarias era otro objetivo fundamental del Proyecto de Innovación Docente solicitado por José Juan. En un Proyecto de Innovación Docente el principal objetivo debe ser el cambio y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sein-Echaluze, Fidalgo-Blanco & Alves, 2017). José Juan nos muestra esta finalidad en algunos de los objetivos en la primera convocatoria:

Diseñar unidades didácticas basadas en estrategias didácticas que fomenten la interacción social en las aulas de segundo ciclo de Educación Infantil.

Implementar las unidades didácticas diseñadas analizando las transformaciones producidas. (Solicitud Proyecto de Innovación Docente, 2013-2014, p.14)

Estos objetivos muestran la finalidad de cambio con la que el coordinador solicita el Proyecto de Innovación Docente ya en su primer año. Este primer curso, José Juan muestra unas intenciones de cambio a través de puesta en práctica de unidades didácticas. Sin embargo, en años posteriores José Juan, ya en consenso con los participantes, guía la solicitud del proyecto a una transformación más profunda y prolongada de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los participantes.

A medida que fueron pasando los cursos académicos, José Juan fue dirigiendo cada vez más los procesos de cambio y transformación desde la puesta en práctica de unidades didácticas a procesos de transformación más estables en la docencia de los participantes. El coordinador, cambia y pone en el centro de los objetivos los procesos de reflexión y análisis colectivos sobre la propia práctica como la forma de conseguir una transformación profunda de la docencia de los participantes (Carr & Kemmis, 1988; Greenwood, 2000; Kemmis & McTaggart, 1988; Stenhouse, 1987; Tabachnick &

Zeichner, 1991; Zeichner & Liston, 1996). Así, lo podemos comprobar en algunos de los objetivos de las solicitudes del segundo y tercer año del Proyecto de Innovación Docente:

Desarrollar estrategias de investigación-acción participativa entre los miembros del Grupo de Innovación Docente que consigan la transformación de la docencia en las aulas universitarias y escolares, innovando en las líneas de la educación inclusiva y la participación de la comunidad educativa. (Solicitud Proyecto de Innovación Docente, 2014-2015, p.14)

Desarrollar estrategias de investigación-acción participativa entre los miembros del grupo que consigan la transformación de la docencia en las aulas universitarias y escolares, implicando una transformación de la docencia en los colegios y de la enseñanza y aprendizajes en las aulas de la Universidad de Valladolid. (Solicitud Proyecto de Innovación Docente, 2015-2016, p.5)

Todos los procesos de transformación del Proyecto de Innovación Docente iban dirigidos al desarrollo de actitudes inclusivas en las aulas y escuelas. Siguiendo las ideas de Apple, Ainscow o Zeichner (Ainscow, 2001; Ainscow, Booth, & Dyson, 2006; Apple & Beane, 2001; Zeichner, 2010), para José Juan era fundamental que la educación avanzase en el cambio y la transformación de las prácticas escolares por otras más inclusivas, equitativas y en línea con la justicia social (Barba, 2009; Barba & Rodríguez-Hoyos, 2012; Martínez Scott, Gea Fernández, & Barba, 2012; Santos-Fernández et al, 2013). En las solicitudes de todos los años aparece siempre reflejado el desarrollo de la formación para fomentar la educación inclusiva tanto en los objetivos que hemos expuesto anteriormente, como en los títulos del Proyecto de Innovación Docente.

La metodología de desarrollo de nuestro Proyecto de Innovación Docente fue la investigación-acción participativa (Carr & Kemmis, 1988; Greenwood & Lewin, 2007; Kemmis & McTaggart, 1988). A través de procesos de planificación-acción-observación-reflexión los participantes del Proyecto de Innovación Docente trabajaban en la puesta en práctica de propuestas inclusivas con las que transformar sus aulas y escuelas.

Los procesos de reflexión y planificación del Proyecto de Innovación Docente se realizaban entre todos los participantes a través de reuniones mensuales. Todos los participantes del Proyecto de Innovación Docente nos reuníamos una vez al mes, desde el comienzo del curso en septiembre hasta su finalización en junio. Exceptuando el primer año que el Proyecto de Innovación Docente comienza en el mes de noviembre y el último año que, entre noviembre y febrero, el Proyecto de Innovación Docente se detiene por el fallecimiento de José Juan.

La mayoría de estas reuniones se realizaron en las aulas de la Facultad de Educación de Segovia durante los tres cursos, a excepción de dos reuniones. Durante el primer año hubo dos reuniones que se desarrollaron en espacios diferentes a petición de los participantes, una en uno de los colegios de la provincia de Segovia con un mayor número de participantes en el Proyecto de Innovación Docente y otro en un colegio de Ávila, ante el gran número de profesorado participante de esta localidad. Las fechas de las reuniones se acordaban al finalizar el encuentro previo y José Juan era el encargado de proveer el espacio para ese día y realizar un recordatorio por email a todos los participantes.

En las reuniones, los participantes reflexionaban en torno a las acciones ocurridas en las aulas y escuelas y buscaban nuevos planes de acción. Como analizamos de manera detallada en el capítulo de análisis de datos, todos los participantes asistían a estos encuentros para compartir sus reflexiones y buscar solución a sus problemáticas a través de la experiencia de los demás participantes (Barba-Martín, 2014a; Barba-Martín et al., 2016). Con las nuevas propuestas volvían a sus aulas para implementarlas durante un mes, hasta la siguiente reunión.

Los procesos de acción y observación eran llevados a cabo en las aulas y centros escolares principalmente por las maestras y, a veces, con el apoyo de otros docentes participantes del Proyecto de Innovación Docente o investigadores. Las maestras tenían el compromiso de poner en práctica las acciones consensuadas con el grupo y recoger datos de su desarrollo. A veces, los investigadores visitaban las aulas de las maestras entre reuniones para ayudarles en lo que necesitasen y añadir otro punto de vista a las reflexiones originadas de la práctica. Su papel era el de apoyo a las maestras (Greenwood, 2000; Greenwood & Lewin, 2007). Todo este proceso lo analizaremos de forma más detallada en el capítulo de análisis de datos.

A veces, se realizaban jornadas de formación o jornadas internas del Proyecto de Innovación Docente a petición de los participantes. Cuando estos requerían de una formación teórica previa a la puesta en práctica, solicitaban a José Juan la realización de jornadas donde expertos teóricos en el contenido elegido les guiasen. José Juan era el encargado de ponerse en contacto con los ponentes elegidos por el grupo y buscar el espacio donde poder desarrollar las jornadas. Otras veces, estas jornadas eran internas del grupo y eran los propios participantes quienes, de manera más extensa que en las reuniones, exponían algún aspecto característico de su práctica o los investigadores compartíamos los resultados tomados hasta ese momento (Barba-Martín, 2014b).

Cuando el curso académico finalizaba se hacía una valoración general que servía para el desarrollo del año siguiente. Desde el comienzo del Proyecto de Innovación Docente se procuró que todas las decisiones se tomaran de forma consensuada entre todos los participantes. Por ello, al finalizar cada curso se realizaba una valoración general de cómo se había desarrollado el Proyecto de Innovación Docente, sus problemáticas y puntos fuertes. Además, se consensuaba cuáles eran los propósitos de los participantes para el año siguiente. Con toda esta información José Juan realizaba las memorias finales que le exigía la Universidad de Valladolid (Cardeñoso Payo & Corell Almuzara, 2015) y dirigía la petición de solicitud del Proyecto de Innovación Docente para el año siguiente. José Juan entendía que solo desde este posicionamiento no directivo se podía conseguir el desarrollo de un proyecto co-formativo basado en la innovación y la transformación (Domingo, 2013).

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

En este capítulo expondremos las cuestiones metodológicas que han guiado nuestra investigación. Este apartado de la tesis tratará de aproximar al lector a las principales decisiones tomadas en torno al diseño de la investigación, la utilización de técnicas e instrumentos, el análisis de los datos y los principios éticos seguidos. A través de este recorrido trataremos de mostrar cuáles fueron las decisiones tomadas a lo largo del proceso investigador, cómo estas se relacionan con la teoría existente y con nuestro posicionamiento en el estudio.

El capítulo metodológico comenzará por una aproximación teórica a nuestro diseño de investigación. Mostraremos los objetivos y las preguntas de investigación y cómo estas se relacionan con el diseño metodológico elegido. En esta parte del capítulo también nos adentraremos en las principales teorías sobre nuestra metodología y realizaremos un recorrido por todas ellas a medida que exponemos cómo nuestro diseño va encajando y centrándose hasta alcanzar la investigación-acción participativa crítica.

La segunda parte de este capítulo tratará de presentar una reconstrucción sobre cómo fue realizada la recogida de datos. En este apartado analizaremos cómo se realizó la recogida de datos durante el proceso de investigación, cuáles fueron las técnicas e instrumentos utilizados, así como las situaciones o circunstancias que nos guiaron a su utilización. Tras este apartado expondremos cómo se realizó el análisis de datos, tratando de mostrar las principales decisiones que se tomaron para realizarlo, cómo surgieron las categorías, subcategorías y líneas temáticas que lo guiaron y cómo este análisis se refleja en el informe de investigación. Por último, expondremos los principios éticos seguidos durante toda la investigación.

4.1. Introducción

Como avanzamos en el Capítulo I, la investigación de esta tesis doctoral tiene su punto de partida en el Trabajo Fin de Máster que realizamos en el curso 2013/2014, año de creación del PID-FPEIAP (Barba-Martín, 2014a). Dicho trabajo nos permitió conocer en mayor profundidad conceptos como la formación permanente del profesorado, la investigación-acción o la reflexión docente y, sobre todo, nos ayudó a comprender las posibilidades del PID-FPEIAP en la formación de las maestras.

En aquél trabajo expusimos un primer boceto de la formación de las maestras participantes en el PID-FPEIAP. Debido a las acotaciones de tiempo y de espacio en un Trabajo Fin de Máster, tuvimos que tomar como muestra únicamente a las maestras de uno de los colegios. Esta situación nos dejó un deseo de continuar y ampliar nuestra investigación, como reflejamos en las líneas de investigación futuras que extrajimos del Trabajo Fin de Máster:

Hubiese sido interesante poder analizar a los docentes en formación continua de los tres colegios que pertenecían al PID-FPEIAP [...] Respecto al futuro de esta línea de trabajo, me gustaría que fuera la línea de investigación de mi Tesis Doctoral. Después de los cambios analizados hasta el momento y con las expectativas de que irán en aumento hasta llegar a transformar el contexto, entiendo que hacer un análisis desde el principio acerca de la transformación que ha sufrido un colegio a través de

la investigación-acción es una investigación interesante para la comunidad científica. (Barba-Martín, 2014a, p.123)

El Proyecto siguió creciendo en los años siguientes y, con ello, nuestros deseos de continuar investigándolo. Si bien, este crecimiento nos otorgó la posibilidad de acceder a una mayor cantidad de experiencias, también nos dificultó el diseño de la investigación. Para nosotros era importante poder captar las vivencias, experiencias y opiniones de las maestras, a la vez que nuestra investigación apoyase al Proyecto y a la formación de las propias docentes.

4.2. El diseño de la investigación

Para el diseño de la investigación fueron muy importantes los continuos debates con los directores de la tesis doctoral, así como con el coordinador del PID-FPEIAP y con otros investigadores. De estas reflexiones nos surgieron dos posibilidades de realización: (a) un estudio de caso o (b) una investigación-acción participativa.

Al comienzo del estudio, pensamos en un diseño de investigación desde un posicionamiento empírico. La idea principal con la que iniciamos el planteamiento de esta tesis doctoral era analizar el fenómeno del PID-FPEIAP desde dentro, a la vez que utilizaríamos distintas fuentes que nos posibilitaran ampliar y verificar los datos. Esta idea encajaba a la perfección con el diseño metodológico de un estudio de caso (Stake, 1995). Este método nos permitía, entre otras muchas cosas (Yin, 2009): (a) responder a las preguntas "cómo" o "por qué"; (b) realizar un estudio cuando el investigador tiene poca o ninguna posibilidad de controlar los eventos; (c) conocer en profundidad el PID-FPEIAP como fenómeno contemporáneo en un contexto de la vida real; (d) comprender la dimensión del PID-FPEIAP en las maestras y en los contextos, realizando un estudio de casos múltiples; y (e) poder hacer la investigación como participantes del Proyecto. Por tanto, parecía el método idóneo en el que centrar el diseño de investigación de la tesis. Sin embargo, para nosotros era importante que la investigación fuese transformadora de la realidad y esta no es una finalidad del estudio de caso, aunque puede conseguirlo.

Tras amplios debates, fue el coordinador del PID-FPEIAP quien nos mostró otra posibilidad: hacer una investigación-acción participativa (Greenwood & Levin, 2007). Desarrollar una investigación-acción participativa posibilitaba realizar todo lo que nos permitía el estudio de caso y se le sumaba la finalidad de buscar una transformación de la realidad. Sin embargo, desde este enfoque el diseño metodológico era totalmente diferente. La finalidad de que la tesis doctoral estuviese ligada a los procesos de transformación se debía tener en cuenta durante todo el desarrollo, desde el planteamiento de los objetivos, hasta la recolección y análisis de los datos.

Así, una vez tomada la decisión del enfoque que daríamos a la tesis doctoral, pudimos plantear los objetivos y las preguntas de la investigación. Ambos se modificaron a lo largo del proceso para adaptarse a las necesidades e inquietudes de las maestras. Finalmente, el principal objetivo de nuestro estudio es:

Evaluar el modelo de investigación-acción participativa en un Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid, vinculado con la inclusión, desde la perspectiva de las maestras participantes.

El cumplimiento del objetivo principal tratará de mostrar un análisis amplio del PID-FPEIAP desde la perspectiva del subgrupo de maestras en ejercicio, que se verá reflejado de forma más concreta en los siguientes objetivos específicos:

- a) Valorar los aspectos que fueron clave en el proceso de formación de las maestras participantes en el PID-FPEIAP durante los tres primeros años del Proyecto.
- b) Analizar las sinergias y discordancias destacadas por las maestras entre el PID-FPEIAP y los modelos de formación vividos por ellas anteriormente.
- c) Estudiar los procesos de transformación producidos en las maestras como resultado de su participación en el PID-FPEIAP, así como el grado en el que afectaron a su alumnado, a sus prácticas y a sus contextos.
- d) Realizar un análisis de las características del PID-FPEIAP más destacadas por las maestras y de las tensiones vividas durante los tres años de duración del Proyecto.

De acuerdo con estos objetivos, la pregunta que guio esta investigación fue:

¿Qué ha aportado el modelo de investigación-acción participativa a la formación de las maestras participantes en el PID-FPEIAP?

Esta pregunta general la concretamos en otras cuestiones:

¿A qué aspectos se prestó especial atención durante el proceso de formación de las maestras en el PID-FPEIAP? ¿Cuáles son las principales características que las maestras destacan en una formación docente y cómo fue su cumplimiento en el PID-FPEIAP en relación con otras formaciones? ¿Cómo han sido los procesos de transformación intrínsecos de las maestras, surgidos a raíz de su participación en el PID-FPEIAP? ¿Cuáles han sido las transformaciones en las aulas y en los contextos de las maestras? ¿Cuáles fueron las características del PID-FPEIAP más destacadas por las maestras y las principales tensiones vividas por ellas?

El planteamiento del análisis del fenómeno a través de este diseño de investigación nos llevó a definir esta investigación como: (a) cualitativa; (b) socio-crítica y (c) mediante un método de investigación-acción participativa. En los siguientes apartados profundizaremos en las bases científicas en los que se apoya esta elección en nuestra investigación.

4.2.1. Investigación cualitativa

La investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales,

tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan. (Denzin & Lincoln, 2012, pp. 48-49)

El objetivo principal con el que planteamos esta tesis encarnaba un deseo de los investigadores por conocer y comprender en profundidad el proceso de formación del PID-FPEIAP en las maestras y sus contextos educativos a través de sus voces. El proceso formativo estaba sucediendo desde la práctica en las escuelas, por ello, tomar posturas positivistas que separasen la práctica de la investigación era un proceso ilógico. Nosotros pretendíamos explorar junto a las maestras sus experiencias, opiniones y formas de interpretar los múltiples y particulares contextos naturales en los que el PID-FPEIAP se desarrollaba. En definitiva, nuestro deseo era poder satisfacer nuestra curiosidad del mundo, en este caso en torno al PID-FPEIAP, comprendiéndolo, narrándolo, interpretándolo y construyéndolo desde las relaciones humanas con los participantes (Corbin & Strauss, 2008). Para conseguirlo, era necesaria una metodología capaz de abarcar y adaptarse a una diversidad de contextos, participantes y experiencias, sin hacerles perder su identidad individual. Así, nuestro diseño de investigación se dirigió hacia una investigación cualitativa, al ser esta una investigación dirigida a la comprensión e interpretación de las personas y los fenómenos dentro de su propio marco de referencia (Taylor & Bogdan, 1986). A continuación, avanzaremos en la conceptualización de la investigación cualitativa y su relación con nuestra investigación, desde las principales características que definen a esta metodología.

Las características de la investigación cualitativa nos muestran una amplia variedad de posicionamientos y múltiples acepciones a lo largo de los años, en función de las tradiciones, las perspectivas o los métodos (Sandín-Esteban, 2003). Nosotros nos hemos querido basar en la recopilación de las principales características recogidas por el coordinador del PID-FPEIAP, José J. Barba (Barba, 2013). La forma en la que este autor presenta las características de la investigación cualitativa permite comprender los principales factores a tener en cuenta durante la realización de una investigación desde esta metodología. En nuestro caso, nos ayuda a mostrarlas a través de nuestra elección de realizar el estudio como investigación-acción participativa desde una perspectiva socio-crítica.

En la tabla 4.1 mostramos las principales características que este autor destaca, a qué hacen referencia y cómo están presentes en esta tesis doctoral.

Tabla 4.1

Características de la investigación cualitativa de nuestra investigación

Características de la investigación cualitativa	Definición de la característica	En nuestra investigación
El problema a investigar proviene de la realidad, no de las limitaciones del marco teórico	El qué investigar surge de la necesidad de entender alguna situación real o de la necesidad de algún grupo de transformar su realidad.	Nuestra investigación surgió al tratar de comprender las necesidades de transformación de las participantes.
La búsqueda bibliográfica no tiene por qué anteceder a la práctica de estudio	Si el problema se encuentra presente en la realidad, lo importante es entenderlo o solucionarlo. Así, la búsqueda bibliográfica se realiza en la medida en que ayuda a comprender la situación y a enlazarla con estudios similares.	La búsqueda bibliográfica se realizó a medida que surgían las acciones en el contexto, como una forma de poder comprenderlas mejor y hacer así consciente a las participantes de estudios similares.

Continúa

Tabla 4.1

Características de la investigación cualitativa de nuestra investigación (continuación)

Características de la investigación cualitativa	Definición de la característica	En nuestra investigación
Se pretende comprender o transformar la realidad	La investigación cualitativa no tiene la finalidad de encontrar una ley universal, sino una respuesta a un hecho concreto (Flick, 2004).	La tesis doctoral se marcó como objetivo la comprensión del PID-FPEIAP desde la voz de las de las participantes.
La selección muestral se realiza por el interés del caso a estudiar	La selección muestral ha de realizarse en función del interés de la situación o de las personas y no su representatividad estadística. Esto se denomina «muestra intencional» (Goetz & LeCompte, 1988).	Para algunos instrumentos de recolección de datos se realizó una selección muestral intencionada, ante la imposibilidad de abarcar a todas las participantes cuando el Proyecto aumentó.
Enunciar el problema a partir de preguntas que hay que responder	Lo habitual es plantear preguntas u objetivos que nos den una información densa que nos permita comprender e interpretar (Flick, 2004). Estas preguntas no son definitivas.	Al inicio del capítulo mostramos la pregunta genérica que nos hicimos previo al estudio. Las preguntas específicas se fueron creando a medida que avanzó la investigación.
Las personas con las que se investiga son participantes, no sujetos	Se investiga con la colaboración de sus protagonistas, las personas que viven en ese contexto son participantes y han de tener un rol importante en la investigación.	Durante el proceso se ha entregado a los participantes los datos que se iban recogiendo para validarlos y tratar de contribuir a los procesos de transformación de las realidades mediante la co-creación de conocimiento.
La planificación de la investigación se realiza en fases y se modifica según los avances de la investigación	La planificación se modifica en función de los avances ya que como el contexto y los participantes son realidades vivas.	La planificación de la investigación fue realizándose a medida que avanzó el PID-FPEIAP. Las circunstancias y necesidades decidieron aspectos como cuándo realizar la toma de datos o cuando finalizarla.
La ética se basa en la toma de decisiones	Se basa en dos pilares: (a) sociales, los propios de los estándares en el campo de la investigación cualitativa y; (b) personales, los valores que demuestra el investigador en la práctica (Angrosino, 2012). La ética debe estar al servicio de los grupos investigados (Denzin & Lincoln, 2012).	La ética ha sido un aspecto muy cuidado durante todo el proceso. Se ha dialogado y compartido con las participantes todo lo referente a este aspecto para tratar de crear una ética negociada que complementase a la del investigador y la propia de la investigación cualitativa.

Continúa

Tabla 4.1

Características de la investigación cualitativa de nuestra investigación (continuación)

Características de la investigación cualitativa	Definición de la característica	En nuestra investigación
El rigor se basa en la triangulación o en la cristalización	La triangulación consiste en la utilización de múltiples técnicas como: utilizar múltiples instrumentos, prolongar el trabajo en el campo, validar los informes con los participantes, dejar revisar los documentos a expertos, establecer pautas de revisión... (Guba, 1983). Otros autores proponen la cristalización, en la que el rigor lo aporta el investigador mostrando la realidad de forma parcial, compleja y dependiente (Richardson, 1997).	Como se expone más adelante en este capítulo, se cumplieron varios aspectos que Guba destaca en la triangulación como: la utilización de varios instrumentos, el trabajo prolongado en el campo o la validación de los datos por los participantes. Además, a lo largo de la metodología y el análisis hemos tratado de mostrar la complejidad de la realidad.
La investigación es válida si transforma el entorno	Elliott (1986, 1990) considera que la validez se debe aportar de dos formas: a través de la validez interna, cuando se transforma el contexto investigado, y mediante la validez externa, referente a que algunas de las conclusiones pueden servir para contenidos similares.	Ambos aspectos destacados por Elliott han sido expuestos en las conclusiones del estudio.

Fuente: Adaptada de Barba (2013)

4.2.2. Perspectiva crítica de la investigación

En este apartado expondremos las creencias y visiones que guiaron todo nuestro proceso de investigación, desde la creación de objetivos, pasando por la elección de métodos, hasta la redacción final de este informe. Aunque esta definición concuerda, en gran medida, con la que Guba y Lincoln (1994) dan de “paradigma”, hemos preferido evitar dicho término para describir esta sección. La controversia y críticas que se crearon durante años (y aún continúan) respecto al término (Sandín-Esteban, 2003), podrían llegar a limitar nuestra exposición acerca de la multitud de decisiones que se tomaron en esta tesis doctoral desde una perspectiva socio-crítica.

Hansen (1993) señala que la perspectiva crítica en investigación debe buscar uniformemente la consecución de tres aspectos: (a) comprensión o entendimiento, mediante una descripción de la realidad social y las fuerzas de poder que actúan en esa realidad; (b) crítica, enfocada en examinar la legitimidad de las relaciones y las actividades con las fuerzas de poder en una organización; y (c) educación, destinada a desarrollar una autoformación a través de la capacidad de los participantes para organizarse y tomar decisiones en pro de su libertad.

Una de las finalidades de esta investigación es comprender el proceso formativo vivido por las maestras en el PID-FPEIAP a través sus voces. Para ello, hemos tratado de construirlo y darle respuesta desde la interacción continua y simultánea con las maestras

durante todo el proceso (López Sánchez, 2016). De esta forma, la tesis doctoral realiza una descripción detallada de los ideales que guían al PID-FPEIAP, las metodologías utilizadas en él y los comportamientos de investigadores y participantes. También hemos tratado de mostrar la evolución de las maestras en el proceso formativo vivido en el PID-FPEIAP: sus inicios, sus decisiones, sus opiniones o su grado de participación. En esta línea, también hemos mostrado las consecuencias derivadas de su participación en el PID-FPEIAP, cómo fue el proceso de puesta en práctica, cómo se transformó la realidad, las problemáticas que surgieron, las luchas contra fuerzas de poder y cómo se abordaron. Además, para recoger una comprensión profunda del proceso se han expuesto las tensiones encontradas durante la formación que afectaron a las maestras y sus realidades. Aunque este proceso de descripción ya denota un intento de los investigadores por otorgar a la investigación un carácter crítico, la exposición detallada del proceso y el trabajo con los participantes también son aspectos propios de una perspectiva interpretativa (Guba & Lincoln, 1994; Vallés, 1997).

La perspectiva socio-crítica en el proceso de investigación es necesaria para contribuir a la justicia y el cambio social (Kellner, 1990). El enfoque socio-crítico no acepta que la explicación interpretativa finalice con la simple exposición de los resultados (Sandín-Esteban, 2003), ya que se trata de una forma reduccionista de clarificar las intenciones y significados de los actos sociales (Carr & Kemmis, 1988). Así, una perspectiva socio-crítica en el proceso de investigación no sólo se tiene que preocupar narrar con detalle lo acontecido, sino que debe ser un primer paso hacia formas de acción política que corrijan las injusticias detectadas (Kincheloe & McLaren, 2005). En esta tesis doctoral hemos analizado y criticado las relaciones de poder experimentadas por las participantes durante su proceso formativo. A través de una comprensión profunda de los fenómenos desde la perspectiva de las maestras hemos tratado de conocer cómo se produjeron dichas presiones y exponer cómo a través de esta investigación se buscó apoyar a las maestras en estos momentos.

En cuanto al aspecto de educación que señalaba Hansen (1993), esta tesis doctoral ha buscado participar en el proceso de autoformación de las maestras. La utilización de la metodología del PID-FPEIAP a través de investigación-acción participativa tenía como una de sus finalidades conseguir dotar de autonomía emancipadora a los participantes (Greenwood & Levin, 2007; Stringer, 2007). De esta forma se buscaba que las maestras fueran capaces de adquirir una liberación frente a posibles presiones, haciéndolas frente a través de la reflexión y la acción (Freire 1968/2007). Esta tesis doctoral ha tratado de apoyar también este proceso, mediante la continua devolución de los datos en reuniones, conversaciones informales o jornadas, hemos tratado de hacer más consciente al profesorado de su proceso de formación, las presiones contra las que ha tenido que luchar, las injusticias que se ha encontrado y cómo el PID-FPEIAP les ha ayudado en alguno de esos momentos. Además, en este proceso, hemos hecho llegar a las participantes algunos trabajos derivados de esta tesis doctoral, como comunicaciones a congresos o artículos científicos, con la idea de poder mostrarles una relación de sus experiencias con la teoría científica. De esta forma hemos tratado de apoyar su proceso formativo desde otra perspectiva, tratando así de ayudarles a poder rebatir las presiones que en ciertos momentos sufrieron en sus contextos.

Como observamos, la utilización de una perspectiva debe acompañar a todo el proceso investigador y no se puede reducir únicamente a la realización del informe final (Guba & Lincoln, 1994). Para ello, es muy importante la posición que toma el investigador durante el desarrollo.

En la investigación cualitativa socio-crítica, una postura común de los investigadores es la de erigirse como *bricoleurs* (Denzin & Lincoln, 2012). Este término se usa para remarcar la posición activa del investigador, quien construye activamente los métodos de investigación a partir de las herramientas que posee (o crea, si hace falta), en lugar de asumir pasivamente un modelo. En la investigación cualitativa los investigadores son considerados como profesionales que ensamblan y utilizan toda clase de métodos, materiales o estrategias que se encuentren disponibles (Becker, 1998). El término *bricoleur* describe a un personal de mantenimiento que hace uso de las herramientas disponibles para completar una tarea (Kincheloe, 2001). Se trata de una persona que utiliza todo aquello que está a su alcance, que inventará o rearmará herramientas y técnicas, para hacer frente a los obstáculos que se le irán presentando a lo largo de su tarea (González Gil, 2009). El *bricoleur* comprende la complejidad y heterogeneidad de la experiencia humana y entiende que cualquier objeto de investigación es inseparable de su contexto, su lenguaje y su experiencia (Kincheloe, 2001), lo que requiere una conciencia del investigador de sí mismo y del contexto. De esta forma, se entiende el proceso de investigación cualitativo como un bricolaje o construcción del investigador con sus propias manos, adaptándose a las circunstancias y alejándose de esquemas cerrados aplicables universalmente (Kincheloe, McLaren, Steinberg, & Monzó, 2017). Un proceso que se irá construyendo, cambiará y tomará nuevas formas a medida que el *bricoleur* tome decisiones (Weinstein & Weinstein, 1991). Esta perspectiva de la investigación cualitativa y el investigador fue la que nos permitió adaptarnos a los múltiples contextos en los que se produjo la acción en nuestro trabajo. Como expondremos más adelante, los métodos, instrumentos o técnicas utilizadas se adaptaron a las circunstancias del PID-FPEIAP y a las maestras, tales como la ampliación en el número de participantes, la multitud de contextos y experiencias o el lenguaje.

Dentro de las diferentes posturas que existen de *bricoleurs* (Denzin & Lincoln, 2012), ya hemos avanzado que en nuestra investigación optamos por una posición socio-crítica. Autores como Kincheloe y McLaren (2005) señalan que los investigadores críticos formulan sus trabajos como una forma de acción que trate de corregir las injusticias. Así, si nuestro trabajo como *bricoleurs* no se hubiese realizado desde una perspectiva socio-crítica, podríamos haber estado ante la posibilidad de no conseguir luchar contra las injusticias (McLaren, 2001). El *bricoleur*, desde una perspectiva crítica, es capaz de negociar una serie de técnicas de recolección de datos y una variedad de constructos teóricos interpretativos (Steinberg, & Kincheloe, 2011), que le permitan alejarse de la búsqueda de la objetividad y le acerquen a la comprensión de las fuerzas de dominación de los individuos para contribuir a la transformación social (Kincheloe et al., 2017). En esta tesis doctoral se han utilizado múltiples técnicas, instrumentos y métodos. Esta variedad siempre se ha guiado por una finalidad transformadora que nos permitiese apoyar a las maestras durante su formación. Más adelante se justifica esta situación de forma extensa, para que se pueda comprender el cómo y el porqué de dichas elecciones en cada momento.

4.2.3. Método de investigación cualitativa utilizado en la investigación

Como afirmábamos al principio de este capítulo, la elección de un método no fue sencilla. Las múltiples posibilidades que nos ofrecían los contextos nos permitían guiarnos por diferentes métodos cualitativos. Además, nuestra postura crítica de *bricoleurs* nos obligaba a no centrarnos en un único método para conseguir que fuese la propia acción de la investigación la que guiase el proceso. De esta forma, en el informe de redacción de esta tesis doctoral podemos observar esa utilización de múltiples métodos. En la

introducción hemos realizado una indagación autobiográfica para conocer mejor al autor de esta tesis doctoral y su posicionamiento como investigador participante del PID-FPEIAP. Mientras que el capítulo de análisis de resultados lo hemos realizado como un estudio de caso descriptivo, mostrando el proceso de formación vivido por las maestras en el Proyecto a través de sus voces. Y es que “ambos métodos, junto a cualquiera que se quiera utilizar de forma crítica, son parte de la investigación-acción participativa y la realización crítica de un bricolage. Esta metodología permite la unión de diferentes métodos para tratar de conseguir su finalidad de transformación social” (conversación con la Dr. Shirley Steinberg. 29/11/2018).

Por esta razón, aunque hemos utilizado diferentes métodos cualitativos a lo largo de la investigación, a continuación hemos elaborado un proceso metodológico centrado en la investigación-acción participativa como el método seguido en esta tesis doctoral.

4.2.3.1. La investigación-acción

Uno de los primeros trabajos académicos en lo que se trata la investigación-acción es el de Lewin (1946). Para este autor la investigación-acción debía surgir como una forma de investigar y dar solución a prácticas sociales:

La mejor caracterización de la investigación necesaria para la práctica social es la de investigación para la gestión social o la ingeniería social. Es un tipo de acción-investigación, una investigación comparativa sobre las condiciones y los efectos de diversas formas de acción social y una investigación que conduce a la acción social. La investigación que no produce más que libros no es suficiente. (Lewin, p. 35)

La propuesta de Lewin rompía con la investigación establecida hasta el momento, basada en encuestas y métodos estadísticos (Somekh & Zeichner, 2009). Este autor buscó alejar la investigación únicamente de la producción científica, para dedicarla a mejorar las formaciones sociales de sus participantes al involucrarlos en procesos cíclicos de investigación, planificación, exploración y evaluación, guiados por un experto externo (Lewin, 1948). Años después, siguiendo esta línea, Corey (1953) definió la investigación-acción como, “el proceso por el cual los prácticos intentan estudiar sus problemas científicamente con el fin de guiar, corregir y evaluar sistemáticamente sus decisiones y acciones” (p. 6). Este autor continúa la idea inicial de Lewin, al remarcar la importancia de centrar el proceso cíclico en la mejora de las habilidades profesionales y la resolución de problemas. Sin embargo, esta perspectiva fue cambiando con los años.

Stenhouse (1984), aboga por llevar la investigación-acción más allá de la resolución de problemas y unirla al currículum. Para este autor, la investigación-acción no puede ser utilizada únicamente para ocasionar cambios, sino que la unión de la investigación y la práctica debe producirse mediante el currículum. De esta forma, considera que el profesorado debe convertirse en investigador y hacer de esta característica la base de su desarrollo (Stenhouse, 1987). Siguiendo esta línea, se encontró también Elliott, discípulo de Stenhouse, y quien definió la investigación-acción como:

El estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que generan no dependen tanto de pruebas ‘científicas’

de verdad, sino de la utilidad de ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. (Elliott, 1993, p. 88)

Stenhouse y Elliott destacan el potencial de la investigación-acción para producir mejoras en la acción y, por tanto, afirman que debe ser llevada a cabo por los participantes del grupo. Desde esta postura, la investigación-acción se trata de una forma de ampliar la comprensión de los docentes hacia sus problemas prácticos (Latorre, 2003).

Debatiendo esta visión de la investigación-acción, nos encontramos con Carr, Kemmis y McTaggart (Carr & Kemmis, 1988; Kemmis & McTaggart, 1988). Estos autores afirman que la investigación-acción no solo debe dirigirse a que el profesorado realice mejoras en sus prácticas de manera individual; sino que este tipo de investigación debe tener un componente colectivo que le lleve a la transformación de los entornos sociales en los que se desarrolla:

Es una forma de investigación autorreflexiva colectiva realizada por participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo. (Kemmis & McTaggart, 1988, p. 1)

A través de esta definición, podemos comprobar como los autores destacan el proceso de participación colectivo por parte de los implicados. Siguiendo las opiniones de Lewin (1952), los precursores de esta nueva visión prestan especial atención al proceso participativo como una forma única de asegurar el compromiso de los participantes con la vida social (Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2015).

Para estos autores y el equipo investigador de la Universidad de Deakin, institución a la que pertenecían, la investigación-acción deja de tener un componente simplemente práctico, para pasar a convertirse en un proceso crítico y emancipatorio (Sandín-Esteban, 2003). Este método pasa a adquirir una comprensión más amplia de la transformación, incluyendo ahora las prácticas educativas, los entendimientos educativos y los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como las estructuras sociales e institucionales en torno a las que se realizan las actuaciones de dichas personas (Carr & Kemmis, 1988).

Por último, presentamos la perspectiva de la investigación-acción de Greenwood y Levin (2007). Para estos autores, la investigación-acción sigue teniendo un marcado componente crítico y de acción en las prácticas y las estructuras sociales en las que se genera, pero consideran que su encasillamiento rompe su esencia. Greenwood (2000) defiende que en investigación-acción todo proceso que se realice desde la ética y la intelectualidad de manera colaborativa, sin relaciones de poder, es aceptable de considerarse investigación-acción:

La investigación-acción no es una disciplina, ni una facultad, ni un método. Es un grupo de prácticas multidisciplinares orientadas a una estructura de compromisos intelectuales y éticos. La investigación-acción es investigación social desarrollada mediante una colaboración entre un investigador profesional y los «dueños del problema» en una organización local, una comunidad o un grupo intencional creado para un propósito específico. (Greenwood, 2000, p.32)

Desde esta perspectiva, la investigación-acción deja de tener validez por el formato de trabajo con el que se lleva a cabo y empieza a tenerlo únicamente por los resultados. La investigación-acción deja de identificarse como un método único, cerrado, para acoger todas las opciones que sean aceptables críticamente durante el desarrollo de un proceso. Dicha aceptabilidad se juzgará por su utilidad para transformar los contextos en pro de la democratización (Greenwood & Levin, 2007). Si todo el proceso, indiferentemente de las elecciones tomadas durante él, se ha realizado dialógica, igualitaria, intelectual y democráticamente, será válido y su éxito pasará a depender solo de los resultados, “la investigación-acción se compromete abiertamente con el cambio social democratizante, y su éxito o fracaso se juzga según el grado en que las acciones diseñadas en el proceso producen tal cambio” (Greenwood, 2000, p.33).

Como hemos podido observar a través de la selección de algunos de los autores referentes y cuyas publicaciones han sido más seguidas, el término investigación-acción comportó una constante transformación y ampliación a lo largo de los años. La perspectiva en la que se apoyaban los autores que lo definían llevó a esta diferenciación. Por ello, desde la literatura científica se afirma que existen tres modalidades en la investigación-acción acordes con cada una de estas etapas.

A continuación, analizaremos estas tres modalidades y expondremos en cuál de ellas articulamos esta investigación.

4.2.3.2. Modalidades de la investigación-acción

Comenzaremos este apartado exponiendo de dónde surge la clasificación en modalidades en la investigación-acción. Habermas (1972), a través de su teoría de “los intereses constitutivos del saber”, afirma que van a ser estas necesidades naturales e intereses las que regirán los procesos del saber en las diferentes actividades humanas. Dichos intereses van a ser los que guíen los diferentes modos de pensamiento y, por tanto, la forma en la que se constituya la realidad y se actúe sobre ella (Carr & Kemmis, 1988). A partir de esta teoría, Habermas defiende la constitución de tres tipos de saberes, denominados por él como “técnico”, “práctico” y “emancipador”. Estas modalidades del saber fueron más adelante trasladadas a la investigación-acción (Walker, 1993).

La principal aplicación de los tres intereses constitutivos de Habermas para la investigación-acción fue realizada por Grundy (1982) y Carr y Kemmis (1988). Aunque hubo más categorizaciones de las modalidades de investigación- acción (Berg, 1989), todas ellas son comunes y pueden agruparse en función de sus características, en: (a) técnica; (b) práctica; y (c) crítica-emancipadora. Las principales diferencias entre estos tres modelos se encuentran en las cuestiones de poder y control del proceso investigador, que puede ser más dirigido por los investigadores o por los participantes (Eilks, Markic, & Witteck, 2010; Eilks & Rallel, 2002).

Técnica

Este modelo de investigación-acción se vincula, principalmente, a las investigaciones realizadas por sus precursores, como Lewin o Corey. La forma de investigación-acción a través de esta modalidad consiste en la planificación y aplicación de un plan de intervención para la resolución de problemas en la práctica (Colmenares & Piñero, 2008). El diseño, los propósitos y las pautas que se deben seguir son definidas por expertos externos a la investigación (Masters, 1995), quienes realizan un plan de actuación cerrado para que los docentes lo lleven a la acción y les permita solucionar sus problemas. Estas

características hacen identificar el modelo con una racionalidad técnica e instrumental, cuya única diferencia con la perspectiva positivista se encuentra en la búsqueda de resolución de problemas en la práctica y la incorporación de los participantes como co-investigadores (Colmenares & Piñero, 2008).

Este modelo de investigación-acción se alejaba de nuestro propósito en la tesis doctoral. La supeditación de los participantes al trabajo de personas externas al grupo, con la finalidad de desarrollar un modelo cerrado, se alejaba de las características de trabajo que hemos venido defendiendo con esta tesis. Además, la finalidad única de solucionar los problemas de los participantes hacía imposible que pudiésemos haber conseguido la mayoría de nuestros objetivos, dedicados a comprender y apoyar la formación de las maestras en todos sus ámbitos, pero nunca a dirigirla.

Práctica

Esta perspectiva de la investigación-acción se encuentra representada, principalmente, en los trabajos de Stenhouse y Elliott. En esta modalidad, la investigación-acción se trata de un proceso centrado en la transformación de la conciencia y las prácticas de los participantes (Latorre, 2003). Desde este modelo, el profesorado adquiere un papel protagonista y más autónomo que en el modelo técnico. A través de este diseño, el profesorado es quien realiza procesos de indagación y reflexión de su práctica. Ya no existe la separación entre investigador e investigado, sino que se combina una cooperación estrecha y una negociación mutua entre expertos externos y practicantes mediante ejercicios diseñados para identificar problemas y sugerir acciones potenciales (Laudonia, Mamlok-Naaman, Abels, & Eilks, 2017). Los expertos son consultores o asesores que participan para apoyar y facilitar la participación colaborativa de los participantes (Latorre, 2003). Así, este modelo de investigación-acción se encuentra representado por la búsqueda de la interpretación de los significados que los participantes hacen de su realidad (Colmenares & Piñero, 2008).

Aunque el modelo de investigación-acción práctico se acercaba más a nuestros objetivos de investigación que el modelo técnico, presentaba limitaciones que nos impidieron encuadrarnos en él. El papel del investigador resultaba únicamente de gestor y no proporcionaría ninguna información más que la que generaba el grupo (Sandín-Esteban, 2003). Sin embargo, nuestro proceso junto a las maestras trataba de ser más amplio que el acompañamiento. Siempre tratamos de que esta investigación apoyase los procesos transformadores de las maestras, como, por ejemplo, a través de la devolución y el co-debate de informes o denunciando socialmente y apoyando a las participantes ante las presiones sufridas. De esta forma, tratamos de ampliar su conocimiento para que pudiesen identificar las contradicciones o las presiones limitadoras en su proceso de transformación y pudiesen liberarse de ellas, contando siempre con nuestra investigación para conseguirlo. Esta fue una forma de apoyar su proceso de consecución de una autonomía emancipadora. Por tanto, este papel del investigador más allá de la interpretación de la práctica de las maestras nos alejaba de este enfoque.

Crítica-emancipadora

En la modalidad de investigación-acción crítica encontramos como principales defensores del modelo a Carr, Kemmis, Grundy, Greenwood o Levin. Este es un modelo destinado a la praxis y a la emancipación del profesorado (Latorre, 2003). A través de este modelo se fomenta que la investigación permita al profesorado replantearse y transformar las estructuras restrictivas, como una manera de entender las limitaciones de

la práctica (Bausela, 2004). De esta forma, las transformaciones producidas superarán el aspecto puramente práctico y permitirán a los participantes luchar en pro de su liberación. En esta modalidad de investigación-acción se eliminan las jerarquías, no existen expertos y todos los participantes son responsables de las acciones y las transformaciones que se generan, como parte de un proceso co-investigativo (Colmenares & Piñero, 2008). Todos los participantes, de forma colaborativa, “definen la meta del proyecto de investigación-acción, diseñan el proceso de investigación, desarrollan las preguntas y las capacidades investigadoras de todos los colaboradores, llevan a cabo la investigación, desarrollan y ponen en acción los resultados” (Greenwood, 2000, p. 32). Esta modalidad incorpora así las ideas de la teoría crítica (Carr & Kemmis, 1988). Los autores defensores de este modelo defienden que la investigación-acción debe producir una transformación profunda de las organizaciones sociales en las que se produce, hacia posturas democráticas y de justicia social (Zeichner & Diniz-Pereira, 2006).

Este modelo, encajaba perfectamente con la investigación que venimos definiendo hasta el momento; sin embargo, en los últimos años ha surgido una nueva modalidad más próxima a la perspectiva de esta tesis doctoral. Se trata de la investigación-acción-participativa-crítica (Kemmis & McTaggart, 2005). Como veremos a continuación, el modelo es muy próximo a la investigación-acción crítica-emancipatoria que aquí hemos señalado, pero con una mayor preocupación por los procesos participativos, éticos y críticos.

4.2.3.3. Investigación-acción-participativa-crítica

Antes de comenzar este apartado, nos gustaría hacer una aclaración respecto al término investigación-acción participativa. Este modelo de investigación comienza a desarrollarse al unirse varias tendencias críticas de investigación y escuelas de pensamiento crítico (Rocha, 2016). En la década de los 70, ante el auge del capitalismo y la modernización globalizante, las comunidades tuvieron que hacer frente a una crisis de valores (Fals Borda, 2008). De esta necesidad, surge una reorientación de la teoría y la práctica social, formándose la perspectiva de la investigación participativa, que trataría de acabar con las formas tradicionales de investigación, así como de legitimar el saber popular frente al saber dominante (López de Ceballos, 2012). Este modelo trataba de ser una filosofía alternativa a la investigación social tradicional que ideológicamente se posicionaba a favor de los más poderosos (Freire, 1982; Greenwood & Levin, 2007). Por tanto, la investigación participativa y el modelo de investigación-acción propuesto por Lewin se fueron autocompletando, dando lugar a un modelo de investigación-acción participativa cuya finalidad era la participación, la acción y el empoderamiento de los participantes, para que pudiesen transformar sus vidas por sí mismos (Park, 1992).

Definir la investigación-acción participativa es muy difícil. Como afirma McTaggart (1991) “cualquier búsqueda bibliográfica que use los descriptores investigación participativa, investigación-acción e investigación-acción participativa identifica una diversidad confusa y sin sentido de enfoques de la investigación. Es imposible averiguar de tal muestra qué es investigación- acción-participativa” (p.169). Para este autor, los múltiples enfoques desde los que ha surgido la investigación-acción participativa, hacen imposible una definición cerrada que pueda dar cabida a la variedad de aportaciones que cada ciencia hace al método. Sin embargo, a través de definiciones abiertas vamos a tratar de aproximarnos al método.

Argyris y Schön (1989), tratan de aproximarse a una definición de investigación-acción participativa, afirmando que es:

Una forma de investigación-acción que involucra a los profesionales como sujetos y como investigadores centrales. Se basa en la proposición de Lewin de que las inferencias causales sobre el comportamiento de los seres humanos tienen más probabilidades de ser válidas e inaccesibles cuando los seres humanos en cuestión participan en su construcción y prueba. Por lo tanto, tiene como objetivo crear un entorno en el que los participantes den y obtengan información válida, tomen decisiones libres e informadas (incluida la opción de participar) y generen un compromiso interno con los resultados de su investigación. (p. 613)

En esta misma línea, para autores como McTaggart o Kemmis, la investigación-acción participativa conlleva una mayor amplitud del término participación del que proponía Lewin en la investigación-acción, aunque esté inspirado en su trabajo (Kemmis et al., 2015). Estos autores defienden el término “investigación-acción participativa”, en la unión con la investigación (acción) participativa, ya que afirman que hasta que ambos aspectos no empezaron a contemplarse juntos en su totalidad, los trabajos de investigación-acción denotaban una falta de diálogo entre los grupos de diferentes practicantes y defensores (Kemmis & McTaggart, 2005).

Para todos estos autores, las ideas con las que surge la investigación-acción con la propuesta de Lewis, son la base de la investigación-acción participativa. Se trata de una forma de investigación-acción que presta especial atención a los procesos de decisión y participación de todos los participantes durante la investigación en la acción. Los participantes intercambian sus conocimientos para tratar de mejorar los resultados en todos los contextos. Este fue el proceso que se siguió durante el desarrollo de esta tesis doctoral. Nuestro conocimiento, más próximo a la teoría, y el conocimiento de las maestras, más próximo a la práctica, se fueron intercambiando en las reuniones mensuales, en jornadas o a través de devolución de informes por nuestra parte. De esta forma, dicho intercambio pretendía apoyar tanto a las transformaciones en los contextos de las maestras como ampliar las voces de las maestras para plasmarlas en esta tesis doctoral.

El intercambio de datos no fue el único momento en el que las maestras participantes vieron reflejados sus intereses durante el proceso de investigación de este trabajo. Los objetivos de nuestra tesis doctoral se han visto modificados y definidos a lo largo del proceso de investigación. El objetivo general de la investigación fue compartido con las maestras al comienzo del estudio; sin embargo, la mayoría de los objetivos específicos se fueron creando a medida que las maestras mostraban preocupaciones en torno a una temática. En la investigación-acción participativa esta es una característica definitoria, las realidades son cambiantes y, como tales, los investigadores pueden modificar los objetivos y los puntos centrales de la investigación a medida que se adquieren nuevos conocimientos y/o las condiciones cambian (Kincheloe, 2005; Martin, LisaHunter, & McLaren, 2006)

En la investigación-acción participativa la colaboración entre participantes e investigadores debe ser activa durante todo el proceso (Greenwood, 2000). Para Whyte, Greenwood y Lazes (1991), el proceso de colaboración debe darse desde el diseño inicial hasta la presentación de resultados y la discusión de las implicaciones en la acción. En la misma línea Vollman, Anderson y McFarlane (2004) definen la investigación-acción

participativa como “un enfoque filosófico de la investigación que reconoce la necesidad de que las personas estudiadas participen en el diseño y la realización de todas las fases (por ejemplo, diseño, ejecución y difusión) de cualquier investigación que las afecte” (p.129. Citado en McDonald, 2012). En nuestro proceso de tesis doctoral tratamos de cumplir con estos aspectos. Nuestra intención de ir apoyando a las maestras en su proceso formativo y transformador, a través de darles otra visión fue bien valorado. Durante la investigación se fueron acotando los objetivos específicos. Los intereses de las maestras fueron los que guiaron la consecución de dichos objetivos, a veces hablados con ellas y a veces descubiertos en el análisis. Además, la recogida de datos y los instrumentos se adaptaron a las necesidades de las maestras y del grupo, como analizaremos a continuación. En cuanto a la difusión de los datos, todos los años del PID-FPEIAP se ha realizado una devolución de los datos a través de jornadas internas del Proyecto. Cuando los datos eran sobre un caso concreto, el proceso de devolución se ha realizado de forma individual con la maestra. Así hemos podido debatir, verificar y encontrar las necesidades que las maestras más recalcan, para comprender cómo podíamos acceder a esas necesidades desde la investigación. De esta forma, el proceso final de difusión siempre ha conllevado un diálogo previo entre participantes e investigadores.

Siguiendo esta línea, Kemmis (2011) defiende la realización del proceso desde la colectividad, como la única forma de comprender lo ocurrido y sus consecuencias. Este autor afirma que los procesos de investigación colectivos, participativos y en torno a prácticas sociales como la investigación-acción participativa, solo pueden expresarse teniendo en cuenta todos estos factores:

Dado que las prácticas se forman colectivamente, una comprensión rica de las prácticas sociales y una transformación legítima de las prácticas, los profesionales y los entornos de práctica involucrados, solo pueden lograrse a través de una discusión abierta, fluida y colectiva y la formación voluntaria. (Kemmis, 2011, p.14)

De esta forma, Kemmis, junto a sus colegas Carr y McTaggart, defienden que la investigación-acción a veces no ha tenido en cuenta estos procesos (Carr & Kemmis, 2005; Kemmis, 2006); la investigación-acción se ha dirigido a veces por aspectos demasiado técnicos, en lugar de por la perspectiva crítica con la que Carr y Kemmis trataron de guiarla (Carr & Kemmis, 1988). Por ello, estos autores defienden una nueva concepción de la investigación-acción participativa, como una investigación-acción-participativa-crítica.

La concepción de investigación-acción-participativa-crítica surge como una forma de hacer más explícitos los aspectos fundamentales de este tipo de investigación. Kemmis (2011) trata de dar una definición de la investigación-acción-participativa-crítica amplia, que permita conocer los compromisos teóricos, sociales y políticos de esta perspectiva:

1. Es una investigación realizada colectivamente por participantes en una práctica social para lograr la autoconciencia histórica (o “conciencia histórica efectiva” dirigida tanto a la conciencia histórica de un objeto histórico como a la historicidad de la persona que la interpreta) en y de su práctica como praxis, es decir, como una acción comprometida e informada moralmente, orientada por la tradición, que responde sabiamente a las necesidades, circunstancias y detalles de una situación práctica, no solo por parte de cada uno sino también a través de la deliberación colectiva dirigida a la autocomprensión colectiva.

2. Como un proceso en el que se reflejan críticamente y autocríticamente en:

- Su praxis como participantes individuales y colectivos en la práctica (acciones que pueden resultar desfavorables en términos de sus efectos o consecuencias a largo plazo).
- Sus entendimientos de la práctica formados históricamente e intersubjetivamente compartidos (que quizás puedan resultar ideológicamente o de otra manera distorsionados).
- Los campos cultural-discursivos, sociales y material-económicos formados históricamente que constituyen las condiciones de su práctica y las situaciones y los entornos en los que se lleva a cabo (condiciones, situaciones y entornos que pueden resultar destructivos).

3. Abriendo un espacio comunicativo, es decir, un espacio para la reflexión colectiva y la autorreflexión a través de la acción comunicativa dirigida al acuerdo intersubjetivo, la comprensión mutua y el consenso no forzado sobre qué hacer, en el que los participantes puedan esforzarse juntos, subjetiva e intersubjetivamente, para llegar a compartir ideas y decisiones sobre qué hacer en relación con la naturaleza y la formación histórica de su práctica en términos de

- Cómo ha evolucionado su práctica a lo largo del tiempo en sus dimensiones interconectadas (ya veces contradictorias o disputadas) cultural-discursivas, sociales, material-económicas y personales.
- Temas y cuestiones que surgen como preocupaciones comunes como consecuencia de las tensiones e interconexiones dentro y entre sus mundos de vida compartidos (que proporcionan contenidos y recursos constituidos en los logotipos compartidos de lenguaje y supuestos de fondo compartidos en la dimensión cultural, solidaridades en la dimensión social) , y competencias y capacidades en la dimensión personal), por un lado, y, por otro, los sistemas administrativos y económicos que estructuran y limitan las posibilidades de su acción en la situación.

4. Interviniendo en su historia colectiva desplegada a través de acciones exploratorias para investigar su realidad compartida con el fin de transformarla y transformar sus realidades compartidas con el fin de investigarlas, es decir, haciendo cambios en lo que hacen y reuniendo evidencia de la conducta observable y las consecuencias históricas de sus acciones para diferentes personas y grupos involucrados y afectados en términos del carácter cultural-discursivo, social, material-económico y personal, la conducta y las consecuencias de la práctica.

5. Con el objetivo práctico de actuar correctamente (en términos de adecuación moral) y con sabiduría (basada en la tradición y la experiencia interpretadas críticamente) y la prudencia en respuesta a un problema o inquietud actual que los enfrenta en su situación particular.

6. Con los objetivos emancipatorios de eliminar, en la medida de lo posible, el carácter, la conducta o las consecuencias que sean desfavorables, distorsionadas, destructivas o insostenibles porque son
- Irracional (discursivamente insostenible).
 - Injusto (causando o apoyando la dominación o la opresión), alienando o excluyendo (insostenible moral y socialmente).
 - Improductivo (material-económicamente insostenible).
 - Las causas injustificadas de sufrimiento o insatisfacción para personas o grupos particulares y de mejorar la capacidad de los participantes para la acción histórica colectiva, a menudo en el contexto de movimientos sociales. (Kemmis, 2011, pp. 13-19)

Esta definición de Kemmis trata de poner de manifiesto los principales aspectos que guían a algunos investigadores en la investigación-acción-participativa-crítica. Este método presta especial atención a los procesos activos que conlleva investigar en la acción. Se destacan la búsqueda de la emancipación de los participantes los procesos transformadores en los contextos donde se realiza la investigación y la transformación de las circunstancias, condiciones o habilidades de quienes participan. De esta forma, los resultados no son solo expuestos o válidos en función del conocimiento de la investigación, sino que estos se deben exponer y juzgar desde las historias los investigadores, las comunidades, las personas con quienes interactúan y las comunidades de práctica (Kemmis & McTaggart, 2005), tratando de mostrar cómo dichas historias podían ser diferentes de no haber actuado en la transformación de la práctica. En esta tesis doctoral hemos tratado, de mostrar dichas historias y sus transformaciones, así como la propia historia del investigador al interactuar con el contexto de estudio. Desde la perspectiva de las maestras hemos intentado comprender como el PID-FPEIAP afectó a su formación, a sus contextos, a sus relaciones o a sus perspectivas y habilidades en torno a la educación.

Si bien, la definición de Kemmis (2011) es muy amplia, creemos que el proceso seguido en esta tesis se comprenderá mejor analizándolo desde las características de la investigación-acción-participativa-crítica.

4.2.3.4. Características de la investigación-acción-participativa-crítica

De la mano de Lewin (1946, 1948), la investigación-acción se caracterizó en sus inicios por guiarse por un proceso cíclico de actuación. Para Lewin, el objetivo de la investigación-acción se conseguía a través de un proceso cíclico de investigación, planificación, acción exploratoria y evaluación (Lewin, 1948), donde existía además una fase previa, la búsqueda del objetivo general de la investigación (Coghlan & Brannick, 2005). Durante años, esta espiral ha sido utilizada y adaptada por múltiples autores (Figura 4.1), como Stringer y su modelo "look-think-act" (Stringer, 2007) o Zuber-Skerritt quien expone un ciclo para unir la investigación-acción y el aprendizaje activo (años más tardes lo realizó con la investigación-acción participativa) (Zuber-Skerritt, 2000, 2001, 2018). A pesar de que el modelo propuesto por Lewin es tecnicista y hay que comprenderlo desde el carácter temprano de la propuesta (Somekh & Zeichner, 2009), para muchas personas la imagen de la espiral de ciclos de autorreflexión se ha convertido

en el rasgo dominante y característico de la investigación-acción (Kemmis & McTaggart, 2005).

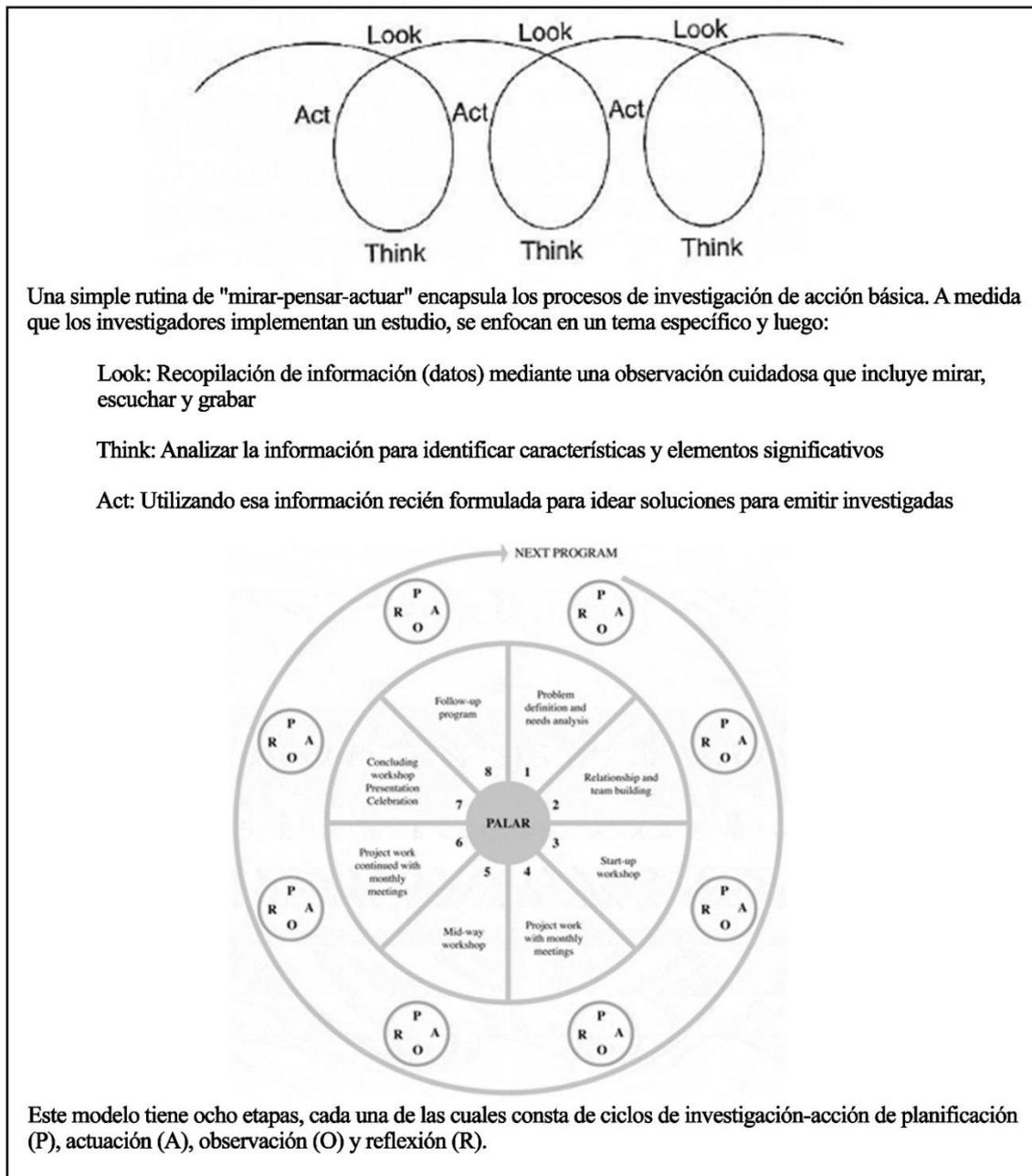


Figura 4.1. Modelos de hélice de investigación-acción (Stringer, 2007) y para el aprendizaje de acción participativo y la investigación-acción (Zuber-Skerritt, 2018).

Con el paso de los años y el acercamiento de la investigación-acción y la investigación-acción participativa a la perspectiva crítica, los límites del modelo en espirales se volvieron más difusos y con ello las características que se le atribuyen. Así, por ejemplo, nos encontramos con la propuesta de Greenwood (2000), quien considera que la investigación-acción (participativa) más que guiarse por espirales autorreflexivas debe ser guiada por tres elementos: (1) acción, ya que tiene como objetivo alterar la situación inicial del grupo, organización o comunidad en la dirección de un estado más autogestionado, liberado y sostenible; (2) participación, al tener que ser un proceso participativo en el que todos los involucrados asuman cierta responsabilidad; e (3)

investigación, al ser un proceso de reflexión individual y colectivo sistemático, siendo esta una de las formas más poderosas de generar nuevos conocimientos de investigación. Para este autor, sin la aparición o equilibrio de estos tres elementos la investigación podrá ser válida, pero no podría ser considerada investigación-acción (participativa).

En nuestro caso, para explicar las características seguidas en nuestra investigación, seguiremos la propuesta de Kemmis y McTaggart (2005). Para estos autores, la investigación-acción participativa desde la perspectiva crítica debe cumplir siete características, que son, al menos, tan importantes como la espiral autorreflexiva. A continuación, exponemos en una tabla (Tabla 4.2) las características que estos autores dan y cómo aparecen en nuestra investigación.

Tabla 4.2

Características de la investigación-acción participativa (crítica) y su relación con nuestra investigación

Características de la investigación-acción participativa	Definición de la característica	En nuestra investigación
Proceso social	Explora deliberadamente la relación entre los ámbitos del individuo y lo social. Es un proceso que se sigue en la investigación en entornos como el de la educación y el desarrollo comunitario, cuando las personas, individual y colectivamente, intentan comprender cómo se forman y reforman como individuos, y en relación con otras en una variedad de entornos.	Nuestra investigación ha tratado de ayudar a las maestras a comprender el proceso social que vivieron durante su formación. A través de la devolución de informes y dando nuestro punto de vista en las reflexiones colectivas, hemos tratado de ayudarles a tener una comprensión mayor de los procesos, el entorno y cómo influía en ellas.
Participativa	Es un proceso en el que todos los individuos en un grupo tratan de entender las formas en que su conocimiento moldea su sentido de identidad y agencia y reflexionan críticamente sobre cómo su conocimiento actual enmarca y restringe su acción.	Como podemos observar en el capítulo de análisis, los momentos de recogida de datos de esta investigación les ayudaron a reflexionar colectivamente sobre aspectos que, hasta el momento, únicamente habían reflexionado individualmente, como la transformación de su lenguaje, la identidad docente o la identidad como grupo y sus consecuencias en el avance de su formación.

Continúa

Tabla 4.2

Características de la investigación-acción participativa (crítica) y su relación con nuestra investigación (continuación)

Características de la investigación-acción participativa	Definición de la característica	En nuestra investigación
Práctica y colaborativa	Involucra a las personas en el examen de las prácticas sociales que las vinculan con otras personas en la interacción social. Los investigadores participativos pretenden trabajar juntos en la reconstrucción de sus interacciones sociales mediante la reconstrucción de los actos que los constituyen.	Como hemos venido exponiendo en este capítulo de metodología, y como se expresa más adelante, esta investigación ha sido creada a través de la construcción colaborativa y la reconstrucción continúa entre nosotros, los investigadores, y todas las participantes del PID-FPEIAP.
Emancipatoria	Tiene como objetivo ayudar a las personas a recuperarse y liberarse de las limitaciones de las estructuras sociales irracionales, improductivas, injustas e insatisfactorias que limitan su autodesarrollo y autodeterminación.	Como ya hemos expuesto, esta investigación ha tratado de mostrar tanto en el momento en que se recogían los datos como en la escritura de este informe, las injusticias y relaciones de poder vividas por las participantes como una forma ayudarles a liberarse.
Crítica	Es un proceso en el que las personas deliberadamente refutan y reconstituyen formas irracionales, improductivas (o ineficientes), injustas y / o insatisfactorias (alienantes) de interpretar y describir su mundo (por ejemplo, lenguaje, discursos), formas de trabajar (trabajo), y formas de relacionarse con los demás (poder).	La perspectiva crítica seguida en la tesis doctoral nos ha permitido trabajar junto con las maestras un proceso de investigación crítico, al tratar de conocer sus realidades mediante la reflexión, interpretación y las historias de las propias maestras. Discutiendo sus consecuencias en los procesos de transformación personales, de identidad, de las prácticas o de las relaciones.

Continua

Tabla 4.2

Características de la investigación-acción participativa (crítica) y su relación con nuestra investigación (continuación)

Características de la investigación-acción participativa	Definición de la característica	En nuestra investigación
Reflexiva	Tiene como objetivo ayudar a las personas a investigar la realidad para cambiarla y (podríamos agregar) cambiar la realidad para investigarla. Es un proceso social deliberado diseñado para ayudar a grupos de personas que colaboran a transformar su mundo para aprender más sobre la naturaleza de las relaciones recursivas entre las siguientes: Sus prácticas (individuales y sociales). Su conocimiento de sus prácticas. Las estructuras sociales que dan forma y restringen sus prácticas. Las redes sociales en las que se expresan sus prácticas.	Una finalidad de la tesis ha sido apoyar a las maestras en su comprensión de las realidades, darles otros puntos de vista sobre los que reflexionar y abrirles nuevas vías de debate que les hiciesen cuestionarse aspectos de su formación y sus contextos.
Tiene como objetivo transformar tanto la teoría como la práctica	No considera la teoría o la práctica como preeminente en la relación entre la teoría y la práctica; más bien, tiene como objetivo articular y desarrollar cada uno en relación con el otro a través del razonamiento crítico sobre la teoría y la práctica y sus consecuencias. Tiene como objetivo transformar las teorías y prácticas de los profesionales y las teorías y prácticas de otros cuyas perspectivas y prácticas pueden ayudar a configurar las condiciones de vida y el trabajo en entornos locales particulares.	Consideramos que nuestra tesis doctoral ha sido una forma de ayudar a las maestras en el proceso de unir la teoría y la práctica. Sin querer anteponer una a la otra, hemos tratado de ayudar a las maestras a conectar sus conocimientos teóricos y sus prácticas con otras realidades ya investigadas, para ampliarles las posibilidades de dicha relación.

Fuente: Adaptada de Kemmis y McTaggart (2005)

Como podemos comprobar, la investigación-acción-participativa-crítica fue el modelo seguido en esta tesis doctoral. Este modelo nos otorgaba la posibilidad de trabajar junto a las maestras participantes de forma continua y colaborativa. De esta forma, nuestras aportaciones como participantes del PID-FPEIAP, desde la perspectiva de investigadores, iban a poder apoyar al profesorado participante en su proceso formativo y emancipador. Desde el posicionamiento crítico, nuestro trabajo, más próximo a la teoría, podía complementar el trabajo de las maestras participantes en la práctica. Así, se ha buscado la co-construcción de un conocimiento, en el que todos los participantes nos viésemos beneficiados.

A continuación, exponemos las técnicas, instrumentos y el proceso de recogida de datos seguidos en esta tesis doctoral, mostrando su adecuación con el diseño metodológico aquí presentado.

4.3. Recogida de datos

En la investigación-acción participativa desde una perspectiva crítica la viabilidad de las técnicas y los instrumentos se valoran en función de su aporte al proceso de transformación social (Greenwood & Levin, 2007). De esta forma, desde un paradigma participativo y socio-crítico como el seguido en esta tesis doctoral, se pueden usar técnicas e instrumentos cuantitativas y cualitativas (Barba, Barba-Martín, & González-Calvo, 2015; Greenwood & Levin, 2007; Kincheloe et al., 2017; Steinberg, & Kincheloe, 2011). De este planteamiento subyace la idea clave de que las técnicas e instrumentos no pueden limitar la investigación. Lo importante en la investigación es el proceso de investigación y su aporte a la transformación social, siendo el uso de múltiples técnicas e instrumentos un apoyo para conseguirlo.

A continuación presentamos las técnicas e instrumentos utilizados durante el proceso de recogida de datos en nuestra investigación, exponiendo el porqué de su elección para adaptarnos al proceso, al contexto y/o a las participantes.

De acuerdo con Angrosino (2012), las principales técnicas de recogida de datos en investigación cualitativa son: (a) observación, la cual nos permite comprobar de manera sistemática y formal los aspectos que caracterizan la investigación, pudiendo realizarse de forma participante o no participante; (b) entrevista, esta técnica nos ayuda a conocer, a través de la conversación, las perspectivas personales y compartir los códigos de los participantes en la investigación; y, (c) investigación de archivos (o análisis documental), mediante el cual se analizan los materiales archivados por el grupo y los individuos. En nuestra investigación, usamos las tres técnicas que propone Angrosino (2012). Además, el gran número de participantes del PID-FPEIAP nos hizo utilizar otras técnicas, como un cuestionario cualitativo, el cual se basa en recoger información de los participantes mediante preguntas a las que pueden responder ampliamente.

La recogida de datos en esta tesis doctoral se realizó en tres fases, coincidiendo con cada curso académico. Los datos comenzaron a recogerse desde el comienzo del PID-FPEIAP en el curso académico 2013/2014, hasta el final de curso académico 2015/2016, aunque algunos procesos relacionados con el análisis, la cristalización y la validación de los datos se prolongaron hasta el año 2018.

Tabla 4.3

Fases y explicación del proceso de recogida de datos

Fases de la recogida de datos	Explicación del proceso de recogida
1ª fase. Desde noviembre de 2013, momento de comienzo del PID-FPEIAP, hasta junio de 2014	Esta fase consistió en una exploración inicial, la recogida de las primeras impresiones de las maestras respecto al PID-FPEIAP y los primeros datos sobre las transformaciones producidas en los contextos. Se comenzó la recogida de datos con un cuestionario cualitativo a todas las participantes y la realización de observaciones, en las reuniones del PID-FPEIAP y en las escuelas. Además, durante esta fase se hicieron actividades en el Proyecto que conllevaron la elaboración de documentos, que también han sido analizados. Finalmente, se acordó con las maestras la realización de entrevistas individuales. Esta última técnica fue posible gracias a que todas las maestras participantes se agrupaban en tres centros educativos únicamente. De esta forma se pudo acordar con las docentes la realización de las entrevistas sin interferir ampliamente en su tiempo.
2ª fase. Desde septiembre de 2014 hasta junio de 2015	La incorporación de nuevas maestras al PID-FPEIAP desde una multitud de centros educativos hizo que el segundo año la recogida de datos versase en torno a dos circunstancias: (a) se recogieron datos sobre el asentamiento en el Proyecto de aquellas maestras que participaron el primer año. La recogida de datos se realizó principalmente a través de observaciones y entrevistas individuales al comienzo de la fase a aquellas maestras con las que no se pudo acordar un momento el primer año y a una maestra cuyo caso particular nos interesaba especialmente; y (b) se realizó un estudio exploratorio con las maestras que accedieron nuevas, parecido al de la primera fase. En esta fase se obviaron las entrevistas individuales, más allá de las ya acordadas desde el año anterior. Fue necesaria la reorganización de la investigación y su adaptación a las nuevas condiciones del PID-FPEIAP y de las participantes. Esta nueva situación fue consecuencia del aumento en el número de nuevas maestras, de centros educativos a los que pertenecían y de un momento de indecisión del PID-FPEIAP que produjo una fluctuación en la participación de algunas docentes y que analizaremos a través de sus voces en el análisis. Todas estas razones, nos llevaron a tomar la decisión de no realizar nuevas entrevistas para no interceder en el PID-FPEIAP y en el proceso formativo de las maestras en un momento de inestabilidad y agobio que se podría haber visto acrecentado por nuestra presencia.
3ª fase. Desde septiembre de 2015, hasta noviembre de 2015 y desde febrero de 2016, hasta junio de 2016	En esta fase se comenzó realizando un estudio en la línea de la segunda fase. Sin embargo, debido al fallecimiento del coordinador, el PID-FPEIAP y la recogida de datos se detuvieron entre los meses de noviembre y febrero. Cuando el PID-FPEIAP comienza de nuevo en febrero de 2016 tomamos la decisión de realizar un trabajo final de recogida de datos ante el cambio en las circunstancias del Proyecto. Esta circunstancia nos guio a la utilización de técnicas diferentes a las de las fases anteriores que nos permitiesen recoger una gran cantidad de datos en un espacio más breve de tiempo, como el grupo de discusión.

Fuente: elaboración propia

En la siguiente tabla (Tabla 4.4) se presentan las tres fases de trabajo con las técnicas que se utilizaron. Como se puede observar, se muestra una variación en el número de técnicas utilizadas en cada fase, esta circunstancia tiene relación con las situaciones mencionadas en la anterior tabla (Tabla 4.3).

Tabla 4.4

Técnicas de recogida de datos utilizadas en esta tesis doctoral, distribuidas por fases

	1ª fase	2ª fase	3ª fase	Total
Entrevistas	11	3	1	15
Observaciones participantes	15	14	5	34
Cuestionarios cualitativos	16	8	0	24
Análisis documental	4	0	0	4

Fuente: elaboración propia

4.3.1. Observación

Mediante la observación, el investigador accede al entorno del campo para tratar de comprender las prácticas, las interacciones y los eventos que ocurren en un contexto específico (Flick, 2009). De esta forma, la principal ventaja de la observación es que permite a los investigadores contemplar a las personas en sus entornos naturales para comprenderlas más profundamente (Williamson, 2013), a través de ver las actividades y las relaciones tal y como suceden (Barba, 2013). El investigador trata de reconstruir casos individuales, como los eventos de un entorno específico, las actividades de una determinada persona o la interacción concreta de varias personas juntas (Flick, 2009). La observación es capaz de mejorar la calidad de la recolección e interpretación de los datos e incluso facilita el desarrollo de nuevas preguntas de investigación (DeWalt & DeWalt, 2002). Se trata, por tanto, de una técnica de recolección de datos única para conocer de primera mano los entresijos de lo acontecido en los contextos que se estudian. Sin embargo, la capacidad para conocer en profundidad dichos entresijos va a venir determinada por el tipo de observación que el investigador realice.

Existen diferentes tipos de observación en función de factores como la estructuración o el grado de participación del investigador (Williamson, 2013). La estructuración o no de las observaciones está vinculada con el método utilizado por el investigador en el estudio, así las observaciones estructuradas suelen relacionarse con métodos cuantitativos, siendo una técnica utilizada para garantizar la estandarización y el control, mientras que las observaciones no estructuradas lo hacen con métodos cualitativos (Adler & Adler, 1994). En este segundo formato es muy importante que el investigador trate de dejar al lado sus ideas preconcebidas y no dé nada por supuesto. De esta forma el proceso de observación avanzará desde la captación y el registro con detalle de todo lo que acontece, hasta la diferenciación y concentración de la observación en asuntos importantes (Angrosino, 2012).

En cuanto al grado de participación del investigador en las observaciones, estas pueden considerarse observaciones participantes o no participantes. Estas últimas son llevadas a cabo por el investigador “desde fuera” sin participar en los contextos del grupo que investiga. Por su parte, en la observación participante, el investigador forma parte de la vida del grupo y trata de establecer un contacto lo más estrecho posible con los miembros (Piñeiro, 2015). En este tipo de observación el investigador participa junto a los miembros de la investigación en las actividades del grupo durante un periodo largo de tiempo, que

le permitan comprender mejor los comportamientos, culturas y actividades de los participantes (Kawulich, 2005). Así, se puede definir la observación participante como:

La investigación que se basa en vivir con (o cerca de) un grupo de informantes durante un período extendido de tiempo, durante el cual se mantienen conversaciones largas con ellos y se participa en algún grado en la vida local. (Greenwood, 2000, p. 30)

En la observación participante es importante el posicionamiento del investigador durante la observación y la forma en la que esta se realiza. El investigador debe comprender que la observación participante no es únicamente la “charla” con participantes en sus contextos, ni la realización de interrogatorios a los informantes (Jociles, 2016). El fin de la observación participante no puede ser únicamente la obtención de información, sino que debe ser un proceso de convivencia en el que exista una reciprocidad entre investigadores y participantes (Angrosino, 2012). Para ello, el investigador debe comprender que el conocimiento generado en las observaciones es un constructo del grupo y no le pertenece al investigador en exclusiva (Greenwood, 2000).

En nuestra investigación, realizamos observaciones no estructuradas y desde una posición participante. La elección de hacer observaciones no estructuradas se debió a que nuestra finalidad era comprender las especificidades e individualidades de lo que ocurría en los diferentes contextos de las maestras. De esta forma, fuimos recogiendo observaciones durante las reuniones del PID-FPEIAP y cuando visitábamos las escuelas y las aulas de las maestras. Como afirmaba Angrosino (2012), en nuestro diario de investigación se puede observar cómo las primeras observaciones son muy amplias y genéricas, mientras que las últimas están más centradas en aspectos concretos. Al principio, tratamos de recoger todo aquello que a las maestras les parecía importante, incluso destacando frases literales o conversaciones de las docentes que nos permitiesen tomar una gran cantidad de datos con detalle y con la menor interpretación posible. A medida que el Proyecto y nuestra investigación fue avanzando, se puede observar como las observaciones son más ricas en aspectos puntuales que las maestras destacaban con más asiduidad, como problemas específicos de la práctica o aspectos concretos de la formación del PID-FPEIAP.

Respecto al carácter participativo, realizamos observaciones participantes. Esta es una postura lógica al realizar una investigación-acción participativa (Greenwood, 2000). El tratamiento de las observaciones participantes ha seguido nuestra perspectiva participativa, crítica y ética del diseño de la investigación. Así, nuestra finalidad con las observaciones no ha sido únicamente la obtención de información. Nosotros buscábamos recoger datos en los contextos de las maestras que les ayudasen a ampliar sus experiencias y puntos de vista, desde una perspectiva diferente. De esta forma, los datos recogidos en las observaciones eran continuamente expuestos a las maestras a través de reflexiones en las reuniones o conversaciones informales, donde destacábamos aspectos recogidos a través de las observaciones. Así, tratábamos de ayudar al debate y la reflexión de las maestras, ampliando su espectro de observación y análisis. Además, las observaciones en el campo nos permitieron comprender mejor los intereses, problemáticas, situaciones particulares y comportamientos de las maestras, lo que ayudó a ir guiando y centrando la investigación.

Llevamos a cabo un total de 34 observaciones participantes que se pueden diferenciar en función del contexto en: (a) observaciones en las reuniones mensuales y eventos formativos del PID-FPEIAP. Una vez al mes el grupo se reunía para debatir y reflexionar

colectivamente sobre lo sucedido en las diferentes aulas, analizar las experiencias de los contextos o solucionar problemas y encontrar propuestas de mejora. Además, una o dos veces por curso se realizaban jornadas formativas organizadas desde el PID-FPEIAP para que las maestras expusiesen sus procesos formativos, o para reflexionar junto a expertos sobre una determinada temática. En todos estos momentos los investigadores recogíamos información a través del punto de vista observacional que nos otorgaba ser un participante más del grupo; y (b) observaciones en las escuelas de las maestras participantes. Durante estas inmersiones los investigadores conocíamos el contexto de las docentes y accedíamos, con su consentimiento, a las diferentes aulas de las maestras que participaban en el PID-FPEIAP. A través de estos procesos de observación pudimos conocer de primera mano cómo se desenvolvían las participantes en la práctica, en el contexto escolar y en las relaciones con otros agentes educativos. En algunos casos, llegamos a participar como voluntariado en actividades en las aulas, lo que nos permitió poder conocer aún más desde dentro la labor de las maestras y su incidencia en el aprendizaje de su alumnado. Además, estas inmersiones nos permitieron establecer diálogos más largos e informales con las maestras que los que podíamos tener en las reuniones del PID-FPEIAP. Así, docentes e investigadores aprovechábamos estas visitas para dialogar sobre aspectos organizativos, problemáticas encontradas en el día a día o especificidades de los contextos. Todas estas observaciones se extendieron a lo largo de los tres cursos que duró la recogida de datos.

En la siguiente tabla (Tabla 4.5) se muestra el número total de observaciones realizadas en función de las fases de recogida de datos y los contextos señalados.

Tabla 4.5

Realización de observaciones en función del contexto y fases

1ª fase (de noviembre de 2013 a junio de 2014)	2ª fase (de septiembre de 2014 a junio de 2015)	3ª fase (de septiembre de 2015 a octubre de 2015 y de febrero de 2016 a junio de 2016)
9 observaciones en el PID-FPEIAP	10 observaciones en el PID-FPEIAP	5 observaciones en el PID-FPEIAP
6 observaciones en colegios	4 observaciones en colegios	

Fuente: elaboración propia

Todas las observaciones fueron escritas en un diario de investigación. El diario es un instrumento idóneo para la toma de notas y la reflexión alejada de la acción (Barba et al., 2014a). Se trata de una herramienta donde se registran observaciones y se analizan e interpretan las situaciones (Bolívar et al., 2001). En nuestro caso, el diario de investigación se divide en dos partes: una primera donde reflejamos las observaciones y, una segunda utilizada como medio de reflexión personal del investigador. La idea de realizar esta separación fue motivada por la decisión de que nuestra postura como participantes en el PID-FPEIAP influyese lo menos posible en los datos recogidos a través de las observaciones, intentando no emitir juicios o prefijar ideas. En la primera parte se describen las observaciones tal y como ocurrían, mientras que en la segunda parte el investigador realiza un análisis e interpretación de las observaciones con su vivencia como investigador participante. Ambas partes han sido empleadas en la tesis doctoral.

Para Angrosino (2012), tras la realización de observaciones la pregunta inevitable, y que a nosotros nos surgió, es: ¿Qué significan exactamente esos comportamientos? Para ello

es necesario preguntar a los participantes, siendo la entrevista una consecuencia lógica de la observación.

4.3.2. Entrevistas

La entrevista es una de las técnicas de recogida de datos más utilizada en la investigación. La entrevista se ha definido por diversos autores como “una conversación entre dos o más personas, en la cual uno es el que pregunta (investigador)” (López & Sandoval, 2006, p. s.n.), cuya finalidad suele ser la obtención de información “de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona” (Massot, Dorio, & Sabariego, 2004, p. 336). Es una técnica de investigación a través de la cual conocer las creencias, actitudes o valores de las personas que viven las acciones investigadas (Bisquerra, 2012). De esta forma, la entrevista es una técnica que permite dar voz a los participantes y conocer su historia a través del diálogo, basado en preguntas y respuestas entre investigador e investigado.

La entrevista en la investigación cualitativa, y desde la perspectiva crítica, trata de ser un proceso abierto y dialógico entre entrevistador y entrevistado (Denzin, 2001). No se trata solo de un investigador que formula preguntas y un informante que responde, sino de un proceso basado en el diálogo y la colaboración entre dos personas (Fontana & Frey, 2005). Para Denzin (2001), la entrevista es un privilegio que las personas conceden a los investigadores y, por tanto, el fin no puede ser la “utilización” del entrevistado con la única finalidad de obtener datos. En esta línea, otros autores (Alshenqeeti, 2014; Schostak, 2006) consideran que la entrevista debe ser un proceso reflexivo, crítico y dialógico entre entrevistador y entrevistado y no sólo ser un proceso ilustrativo.

Las entrevistas pueden realizarse con una persona o con varias personas de forma simultánea (Gaskell, 2000). En nuestra investigación hemos utilizado ambos tipos. Se han realizado 14 entrevistas individuales y un grupo de discusión (Tabla 4.6). Como hemos especificado anteriormente, las entrevistas individuales se realizaron a finales de la primera fase y en la primera mitad de la segunda fase, mientras que el grupo de discusión se realizó al terminar la tercera fase.

Tabla 4.6

Realización de entrevistas por número de participantes y fases

1ª fase (de mayo a junio de 2014)	2ª fase (de noviembre de 2014 a febrero de 2015)	3ª fase (junio de 2016)
11 entrevistas individuales	3 entrevistas individuales	1 grupo de discusión

Fuente: elaboración propia

4.3.2.1. Entrevistas individuales

Las entrevistas individuales son una forma de captar las perspectivas, sentimientos y opiniones de cada persona en los procesos que se investigan (Williamson, 2013). Se tratan de conversaciones entre dos personas (entrevistador y entrevistado) y, como en la vida, las conversaciones son el modo de conocer a otras personas, sus sentimientos, opiniones y el mundo que les rodea (Kvale, 2011). Para investigadores de campo, los procesos de conversación con los participantes son fundamentales (Vallés, 2002), a través de ellos se

confirman, debaten o critican todas las perspectivas recogidas y se reconocen nuevas vías de datos importantes para las participantes.

Las entrevistas se pueden realizar de forma presencial o no presencial y su duración puede variar. Actualmente, con el auge de nuevas tecnologías de comunicación, algunos investigadores defienden la posibilidad que ofrecen estas herramientas para realizar las entrevistas a través de plataformas online, como Skype, en lugar de cara a cara (Deakin & Wakefield, 2013). Sin embargo, la tradición habitual es su realización cara a cara. Por su parte, la duración es un aspecto variable en las entrevistas (Fontana & Frey, 2005).

Las entrevistas se diferencian en función de la estructura y el diseño con el que las prepara el investigador. En función de esta tipología nos podemos encontrar con tres formas diferentes de entrevista (Bisquerra, 2012): (a) estructuradas, esta modalidad de entrevistas se encuentra próxima a la técnica del cuestionario (Fontana & Frey, 2005). Consiste en la realización de una batería de preguntas cerradas por parte del entrevistador, donde el investigador sigue el orden de un guion elaborado con anterioridad, sin posibilidad de modificación (Bisquerra, 2012). El entrevistador realiza una serie de preguntas preestablecidas, de forma secuenciada y dirigida, limitando las posibilidades de respuesta por parte del entrevistado (Fontana & Frey, 2005; Vargas, 2011); (b) no estructuradas, se trata de la perspectiva más abierta de los modelos de entrevistas (Patton, 2015). En esta tipología, el entrevistador no realiza ningún tipo de preparación previa (Vallés, 2002). Las preguntas surgen con el devenir de la conversación. A medida que la entrevista avanza, el entrevistador expone preguntas, situaciones o temas al entrevistado, en relación con la historia que está contando. Por lo general, las preguntas suelen ser de carácter abierto y el entrevistado puede construir sus propias respuestas (Vargas, 2011); y (c) semiestructuradas, son un modelo de entrevista guiado, pero flexible. Es un tipo de entrevista más cercana al modelo no estructurado que al estructurado (Williamson, 2013). A pesar de contar con un guion preestablecido, al igual que la entrevista estructurada, su forma de realización es próxima a la reflexión y apertura de la entrevista no estructurada. El guion preestablecido consiste en la realización por parte del entrevistador de una lista de verificación con las principales preguntas de investigación (Alshenqeeti, 2014). El entrevistador crea unas líneas temáticas (y puede crear preguntas) con las que tratará de guiar la entrevista por las áreas relevantes de la investigación (Kvale, 2007). Sin embargo, a pesar de tener un guion preestablecido, el entrevistador deberá intentar conectar las respuestas del entrevistado con su guion (Bisquerra, 2012). De esta forma, con el devenir de la entrevista, el entrevistador puede realizar nuevas preguntas, eliminar algunas o ir modificando el orden del guion, para adecuarse a las respuestas del entrevistado y realizar una conversación fluida. Esta característica permite al investigador realizar un sondeo profundo, al tiempo que mantiene la entrevista dentro de los parámetros trazados por el objetivo del estudio (Berg, 2007).

El papel que el entrevistador toma durante todo el proceso de la entrevista es crucial. Para Vallés (1997) existen dos tipos de tácticas que el entrevistador debe tener en cuenta. La primera es la elaboración de un guion y la segunda son estrategias para la escucha, que el entrevistador debe fomentar durante la entrevista para hacer más comfortable la conversación al entrevistado; se trata de tácticas como la animación, la reafirmación o la aclaración. Para ello, es necesario que el entrevistador aprenda a escuchar, un aprendizaje que requiere de espera, silencio y dar tiempo para la reflexión y el diálogo interior (Sierra Nieto & Blanco García, 2017). Por tanto, el entrevistador debe ser el encargado de crear una atmosfera comfortable para el entrevistado, donde ambos puedan hablar entre sí cosas importantes que les atañen, de forma natural (Taylor, Bogdan, & DeVault, 2015). Un

factor importante para conseguirlo es la confianza establecida entre entrevistador y entrevistado (Ruiz Olabuenaga, 2009).

En nuestro caso, decidimos realizar entrevistas porque durante meses habíamos recogido información a través de diferentes técnicas (observaciones participantes, análisis de documentos y cuestionarios cualitativos), pero queríamos dialogar con las maestras sobre todos estos datos y obtener citas directas de las participantes (Williamson, 2013). Todas las entrevistas individuales fueron realizadas a maestras participantes que accedieron al PID-FPEIAP el primer año. La mayoría se realizaron al final del primer curso académico y tres de ellas se postergaron a comienzos del curso siguiente. Aunque nuestra intención era haber continuado con esta técnica de recogida de datos durante los tres cursos, tuvimos que desechar esta idea ante los cambios vividos por el Proyecto durante los años siguientes, como hemos expuesto en la Tabla 4.3.

Realizamos las entrevistas individuales de forma presencial y con una tipología semiestructurada. Respecto al carácter presencial, nos decantamos por esta forma debido a nuestra posición participativa en el PID-FPEIAP y a la mayor facilidad que tendríamos para crear un espacio distendido y ameno, de conversación y reflexión con las maestras. Todas las entrevistas individuales se realizaron en los centros educativos de las maestras durante los recreos o antes de comenzar su jornada lectiva o al finalizarla. Las entrevistas individuales tuvieron una duración entre 20-30 minutos y cuando se realizaron durante los recreos se respetó un margen de entre 5-10 minutos antes de comenzar la entrevista y al finalizarla, para que las maestras pudiesen tener tiempo de finalizar sus actividades o preparar todo antes de recibir de nuevo al alumnado. Estas decisiones se consensuaron con las maestras. De esta forma, decidimos que fuesen los entrevistadores quienes se desplazasen hasta los centros educativos, aprovechar los momentos en los que las docentes pudiesen realizar la entrevista y adecuarnos al tiempo. Esta era la mejor forma de no suponer un perjuicio de tiempo o desplazamiento a quienes ya nos estaban brindando la posibilidad de conocer la realidad de sus contextos.

En cuanto a la tipología semiestructurada, los entrevistadores trazamos un guion previo a la realización de las entrevistas individuales (Tabla 4.7). Lo primero que acotamos fueron los objetivos de la entrevista, estos se dirigieron a obtener una visión global del proceso vivido por las maestras en el PID-FPEIAP y verificar o disentir algunos de los datos ya obtenidos mediante otras técnicas. Nos interesaba conocer su historia, sus inquietudes, sus deseos, sus ideales educativos o sus perspectivas y comprobar si estas se habían transformado con su paso por el Proyecto. Queríamos poder conversar con las maestras de forma reflexiva y crítica, haciendo que la entrevista les permitiese analizar la historia vivida en el PID-FPEIAP, de dónde habían partido y hasta dónde habían llegado. A partir de los objetivos, trazamos las preguntas temáticas. Se trataban de preguntas genéricas con las que dar contestación a los objetivos previamente marcados. Eran preguntas amplias y abiertas, a las que las entrevistadas podían dar múltiples contestaciones en función de sus experiencias o sus vivencias. Por último, trazamos las preguntas dinámicas que son una tipología de cuestiones más acotadas que las preguntas temáticas. Aunque este formato de preguntas no es necesario en las entrevistas semiestructuradas, mi inexperiencia como entrevistador hizo que decidiésemos realizarlas. De esta forma, ante los nervios o los momentos en los que la conversación se parase, podía ayudarme de estas preguntas y exponérselas directamente a las maestras. Este guion lo seguimos en todas las entrevistas individuales. En las primeras, el seguimiento del guion fue más estricto que en las últimas. Con el paso de las entrevistas aumentó mi experiencia y conocimiento, lo cual me ayudó a poder ir guiándolas de forma más abierta y cercana a una conversación informal. Sin

embargo, a pesar del uso del guion, siempre priorizamos la fluidez en la conversación a través del recordatorio de anécdotas o conversaciones ya vividas con las maestras, tratando así de incitar a la reflexión y provocar un proceso más informal de conversación, con el que las maestras se sintiesen cómodas.

Tabla 4.7

Guion de preguntas de las entrevistas individuales

Objetivo	Preguntas temáticas	Preguntas dinámicas
Conocer la realidad laboral para orientar las preguntas	1. ¿Cuál es el papel presente y futuro de los docentes en la escuela?	1.1 ¿Cuál es tu papel en la escuela? (maestra tutora, maestra de apoyo...) 1.2 ¿Cuántos años hace que eres maestro o maestra? 1.3 ¿Todo ellos en este colegio? 1.4 ¿El próximo año sigues en este colegio? <i>*Si es que NO... hacer la última pregunta más detallada</i>
Conocer a qué otro tipo de formaciones han tenido acceso	2. ¿Por qué se ha elegido esta formación respecto a otras?	2.1 ¿Qué otro tipo de formaciones continuas para docente conoces? 2.2 ¿Para qué sirve cada una de ellas? 2.3 ¿Habías participado en alguna otra formación? <i>*Si es que sí – 2.4 *Si es que no – 2.5</i> 2.4 ¿Qué tipo de formación era? ¿Has llevado algo a la práctica? 2.4.1 NO - ¿Por qué no? 2.4.2 SÍ - ¿El qué? ¿Te ha resultado más fácil esas veces o ahora con el PID-FPEIAP? 2.5 ¿Por qué crees que no has conocido otros proyectos o cursos? 2.6 ¿Qué ha tenido de diferente la forma de trabajar este PID-FPEIAP respecto a otras formaciones? (En función de lo antes contestado)
Conocer la valoración del PID-FPEIAP y aclarar algunas preguntas de la encuesta abierta	3. ¿Cuál es la valoración que hacen los maestros y maestras del PID-FPEIAP?	3.1 ¿Estabas interesada en la educación inclusiva antes de conocer este proyecto? 3.2 ¿Cuál ha sido tu papel? 3.3 ¿Qué crees que te ha aportado trabajar con la universidad? 3.4 ¿Qué valoración haces del PID-FPEIAP?
Conocer los cambios que se han producido en la práctica habitual del docente y sus relaciones	4. ¿Qué cambios se han producido en el docente, en la organización del aula y en el alumnado?	4.1 Antes de empezar el PID-FPEIAP, ¿qué forma de trabajo tenías con tu alumnado? (rincones, trabajo en grupo, etc.) 4.1.1 Fuera de los GI, ¿sigues haciéndolo? ¿Has cambiado algo? (actividades, tu papel, los grupos...) 4.2 ¿Ha cambiado tu relación con tus compañeras? 4.3 ¿Ha cambiado la relación con las familias dentro del aula? ¿Y fuera del aula?
Conocer que les ha aportado el PID-FPEIAP para su futuro docente y las intenciones para el próximo año	5. ¿Qué expectativas tenía sobre el PID-FPEIAP y cómo ve el futuro del mismo?	5.1 ¿Esperabas todos estos cambios en ti cuando decidiste participar? 5.2 ¿Crees que, después de esta formación, podrías llevar GI en otra aula sin necesidad de apoyo de la universidad? 5.3 El próximo año ¿Cuáles son las intenciones que tienes respecto al PID-FPEIAP?

Fuente: elaboración propia

Todas las entrevistas individuales que realizamos se grabaron, previo permiso de las maestras participantes, y se transcribieron íntegramente (Anexo A).

4.3.2.2. Grupo de discusión

Actualmente y durante años ha existido un debate acerca de la denominación y las características definitorias de los grupos de discusión (Barbour, 2013). Esta técnica ha sido confundida e intercambiada terminológicamente por otras como la entrevista grupal, entrevista en grupos de discusión o el grupo focal (Gutiérrez, 2011; Ruíz, 2016). Por ello, comenzaremos este apartado exponiendo que nosotros hemos seguido la postura de Barbour (2013), una autora referente en la investigación cualitativa y el uso de grupos de discusión, quien afirma que:

Uno de los textos más tempranos y citados con más frecuencia (Fontana & Frey, 1993) utiliza la expresión “entrevistas grupales”, pero describe un enfoque al que es más común hacer referencia bajo la denominación de “debates en grupo de discusión”, que se basa en generar interacción entre los participantes y analizarla, más que en plantear la misma pregunta (o lista de preguntas) a cada participante en el grupo que sería el enfoque favorecido por lo que más habitualmente se denomina “entrevista de grupo”. (pp. 24-25)

Por tanto, desde esta perspectiva puede definirse el grupo de discusión como:

Un proyecto de conversación socializada en el que la producción de una situación de comunicación grupal sirve para la captación y análisis de los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social [...] el grupo de discusión es fundamentalmente un dispositivo que se establece sobre la base de la identidad social y sus representaciones, siendo estas representaciones sociales las formas de conocimiento colectivamente elaboradas y compartidas. (Alonso, 1996)

De forma más sencilla, otros autores han definido los grupos de discusión como “cualquier debate de grupo se puede denominar grupo de discusión en la medida en que el investigador estimule activamente la interacción del grupo y esté atento a ella” (Kitzinger & Barbour, 1999, p.20). El factor principal de los grupos de discusión radica en la construcción del conocimiento de forma compartida a través de las interacciones de los participantes. De esta forma, se busca la obtención de una información donde las hablas individuales quedan superadas por el propio grupo (Suárez-Ortega, 2005). Los grupos de discusión son una técnica común de recogida de información al finalizar las investigaciones, ya que permite su utilización como método en combinación con las técnicas anteriormente utilizadas (Flick, 2009).

A continuación, analizaremos algunas de las características principales de los grupos de discusión y, de forma simultánea a cada una de ellas, explicaremos cómo las llevamos a cabo en nuestra investigación.

Existen diferentes perspectivas acerca del número de participantes que pueden participar en los grupos de discusión, así como su relación. Respecto al número de participantes, la mayoría de los autores afirman que lo idóneo es contar con entre 5 y 10 participantes (Mena & Méndez, 2009). Esta acotación se debe a que, al ser una dinámica basada en la interacción entre participantes, salirse de estas dimensiones puede provocar una dificultad

para generar un diálogo entre los participantes. Sin embargo, en las ciencias sociales y desde una perspectiva menos técnica, se considera que el número de participantes puede ser más flexible, entre 3 y 12 (Barbour, 2013). Este número se decidirá en función de factores como: el espacio en el que se desarrollará el grupo de discusión, el objeto de estudio, los criterios con los que se seleccionan a los participantes o la experiencia del entrevistador en procesos grupales (Suárez-Ortega, 2005). Respecto a la relación entre los participantes, también existen diferentes posturas dependiendo de los autores y las épocas. Las perspectivas más tradicionales consideraban que los participantes no deberían conocerse entre ellos antes de su participación en el grupo (Ortí, 1992). Esta perspectiva considera que realizar los grupos de discusión con grupos preestablecidos de personas puede sesgar los resultados de la investigación, e incluso autores como Suárez-Ortega (2005) afirman que quienes defienden esta postura consideran que, si el grupo de discusión se realiza con un grupo de amigos, compañeros o conocidos, es probable que tendiesen a hablar entre sí y no se conseguiría un sentimiento de grupo. Sin embargo, para comprender esta postura, es necesario entender que quienes lo afirman lo hacen dentro del ámbito de estudios de mercado (sector donde los grupos de discusión son muy utilizados), donde un grupo de conocidos podría llegar a sesgar a su favor la información (Barbour, 2013). Sin embargo, en el ámbito de las ciencias sociales los objetivos son muy diferentes, principalmente dedicados a la comprensión de fenómenos concretos, donde los grupos son reducidos y los contextos concretos. Por ello, en este ámbito es defendida la postura de que los participantes sí puedan conocerse (Barbour, 2013; Suárez-Ortega, 2005). Además, investigaciones como las de Nelson y Frontczak (1988) o Bloor, Frankland, Thomas y Robson (2001) han comprobado que realizar grupos de discusión con participantes que se conozcan también supone ventajas en cuanto a la variedad y el número de ideas emitidas, respecto a grupos de desconocidos.

En nuestra investigación realizamos el grupo de discusión con 7 docentes, todos ellos conocidos entre sí, ya que nuestro objeto de estudio era la comprensión del fenómeno vivido por las maestras en un determinado proyecto de formación docente. Además, la participación activa en el PID-FPEIAP fue uno de los requisitos para formar parte del grupo de discusión, lo cual hacía que solo fuese posible realizarlo con personas conocidas entre sí. De esta forma, tratamos de aprovechar la confianza entre las participantes y su sentimiento de grupo. Buscamos analizar el PID-FPEIAP a través de la reflexión y el recuerdo que les generaba el proceso vivido como grupo. Así, se puede comprobar en la transcripción, cómo las interacciones entre los participantes se potenciaron debido a la confianza y al poder recordar experiencias colectivas, lo cual dio lugar a la producción de un discurso compartido y creado de forma continua desde las diferentes perspectivas. Respecto al número de participantes, la decisión se tomó tras realizar un muestro que nos asegurase informantes claves y heterogeneidad.

La técnica del muestreo es el componente principal de la investigación a través de grupos de discusión (Barbour, 2013). A diferencia de los estudios cuantitativos, en los grupos de discusión se trata de identificar a los participantes “atípicos” que podrán otorgar un punto de vista diferente. Por tanto, la intención no es dar una muestra representativa, sino que el grupo sea capaz de reflejar la diversidad dentro de la población que se estudia (Barbour, 2013). Así, el muestreo se realiza de forma deliberada o intencionada, en el cual el investigador va a seleccionar a los participantes en función de sus características, con el fin de contar con buenos informantes. Los participantes deben poseer características homogéneas y heterogéneas (Suárez Ortega, 2005). Las características homogéneas las va a determinar el objeto de estudio y la población con la que se realice, mientras que las características heterogéneas, son las que van a conseguir que el grupo de discusión

muestre la diversidad de la población del estudio. La heterogeneidad en determinadas características son las que nos van a permitir que el grupo de discusión tenga diferentes puntos de vista y, sobre ellos, haya discusiones, debates y críticas que ayuden a crear un discurso de grupo más rico y diverso.

En nuestra investigación, la característica homogénea resultó ser maestras en activo que hubiesen pertenecido de manera activa al PID-FPEIAP durante, al menos, un curso académico. Esta característica era básica, pues nuestro objeto de estudio se centraba en comprender el proceso de formación de las maestras en el PID-FPEIAP. Respecto a la heterogeneidad, tuvimos en cuenta características como el género, la experiencia docente, situación laboral (fijo o interino), los años de participación en el PID-FPEIAP, así como características particulares que hacían de los participantes un informante clave. El muestreo que realizamos y las características definitorias para determinar los participantes del grupo de discusión se pueden ver de forma más detallada en la tabla 4.8. Todos los datos han sido ya codificados, como se explicará más adelante.

Tabla 4.8

Datos de los participantes en el grupo de discusión

Maestras participantes	Colegio	Género	Años de participación en el PID-FPEIAP	Observaciones
MAES01	A	Mujer	Participante durante los tres años del PID-FPEIAP.	Ha sido capaz de conseguir la inclusión de una alumna sordo-ciega en la comunidad gracias a hacerla participar en grupos interactivos, sobre los cuales se formó a través del PID-FPEIAP. Realizó un máster de investigación en la Facultad de Segovia
MAES02	H Los dos primeros años perteneció al colegio A.	Mujer	Participante durante los tres años del PID-FPEIAP en dos colegios diferentes.	Fue la primera maestra que decidió participar en el PID-FPEIAP. A través de ella se informaron en resto de compañeras del colegio A, la escuela con un mayor número de participantes.
MAES07	G El primer año perteneció al colegio A. Ha sido destinada al colegio K el próximo año	Mujer	Participante durante los tres años del PID-FPEIAP en dos colegios diferentes.	Ha ejercido un gran liderazgo en el segundo colegio. Entró en una escuela nueva e implantó lo aprendido en el PID-FPEIAP. Incluyó en el Proyecto a maestras de dicho centro con las que comenzó a hacer grupos interactivos y trabajar por rincones. Este año ya ha contactado con su nuevo colegio para empezar las transformaciones en él. Realizó un master de investigación en la Facultad de Segovia

Continúa

Tabla 4.8

Datos de los participantes en el grupo de discusión (continuación)

Maestras participantes	Colegio	Género	Años de participación en el PID-FPEIAP	Observaciones
MAES09	B	Mujer	Participante durante los tres años del PID-FPEIAP.	Accedió al PID-FPEIAP con otras compañeras de su centro, aunque en la actualidad es la única que sigue activa en el PID-FPEIAP y realizando transformaciones en su práctica.
MAES13	C Ha sido destinado al colegio J el próximo año	Hombre	Perteneciente al equipo directivo en C durante los tres años de PID-FPEIAP	Ha dado charlas en otros colegios y la universidad sobre las transformaciones que el colegio ha llevado a cabo gracias a participar en el PID-FPEIAP. Ha sido quien ha ejercido el liderazgo en uno de los centros que comenzó en el PID-FPEIAP y que ha llevado a cabo más transformaciones
MAES14	E	Mujer	No participó el primer año. Comenzó a formar parte del PID-FPEIAP el segundo año	Tiene un gran conocimiento sobre la educación inclusiva. Ha recorrido toda España conociendo centros singulares que fomenten la educación inclusiva.
MAES15	D Ha sido destinada al colegio I el próximo año	Mujer	No participó el primer año. Comenzó a formar parte del PID-FPEIAP el segundo año	Accedió al PID-FPEIAP junto a dos compañeras y se han mostrado muy activas. Realizan prácticas inclusivas en su aula diferentes a las realizadas por otros centros del PID-FPEIAP.

Fuente: elaboración propia

Una vez hecho el muestreo, el siguiente paso es realizar un acercamiento a las personas seleccionadas. El investigador debe contactar con los participantes, invitarles a formar parte en el grupo de discusión, explicarles su dinámica y finalidad, tratar de acordar un espacio y tiempo con ellos, así como cerciorarse de que, de querer participar, asistirán a la reunión (Suárez-Ortega, 2005). Se trata de un proceso a través del cual el investigador va ganando confianza con los participantes antes de llevar a cabo el grupo de discusión.

En nuestro caso, este proceso fue más sencillo de lo que relata la literatura científica. Como participantes del PID-FPEIAP, los investigadores teníamos ya una relación cercana con los participantes seleccionados, lo cual nos permitió llevar a cabo este proceso desde el diálogo y la confianza con ellos. A través de llamadas telefónicas y mensajes instantáneos en el móvil realizamos el proceso de invitación y explicación. Las participantes ya conocían de nuestra investigación, lo cual también facilitó el proceso. Todas las participantes seleccionadas en el muestreo aceptaron participar en el grupo de discusión. A partir de ahí, tratamos de acordar un espacio y una fecha que fuese buena

para todas ellas. Las maestras nos mostraron una gran predisposición desde el principio. La mayoría de ellas nos dieron la posibilidad de realizarlo varios días y en diferentes horas. De esta forma, fuimos realizando una tabla para tratar de cuadrar el día que todas pudieran. Una vez que lo tuvimos, volvimos a ponernos en contacto con las participantes para informarles de la fecha y hora y cerciorarnos de su asistencia. El espacio acordado fue un aula de la Facultad de Educación de Segovia, donde se realizaban las reuniones mensuales del PID-FPEIAP.

Otro aspecto importante en la preparación de un grupo de discusión es la creación de un guion. Se trata de una guía para que el moderador se asegure que los temas importantes serán tratados a lo largo del tiempo que dure el grupo de discusión (Suárez-Ortega, 2005). El guion debe ser flexible, adaptable y con un lenguaje acorde a los participantes. No se trata de realizar preguntas concretas buscando una respuesta por parte de uno o varios participantes, como en las entrevistas semiestructuradas, sino que deben ser preguntas que fomenten el debate y la reflexión entre los informantes (Suárez-Ortega, 2005). Además, en los grupos de discusión es difícil acotar un tiempo de realización, ya que dependerá de las interacciones entre los participantes y la extensión de sus reflexiones.

En nuestro caso, realizamos un guion basado en nuestro objeto de estudio y en los datos recogidos anteriormente a través de otros instrumentos. Se trató de un guion con 5 temas para debatir (Tabla 4.9). En función de los objetivos que pretendíamos con cada tema, extrajimos unas preguntas de investigación. A partir de ahí centramos las preguntas que realizaríamos en el grupo de discusión. En todos los temas comenzamos por exponerles por qué nos interesaba tratar ese tema en la investigación, y después les lanzamos unas preguntas abiertas. Estas cuestiones no se necesitaban contestar, tenían la única función de ayudar a los participantes a concretar sus reflexiones e ideas. De esta forma, tratamos de que el guion únicamente fuese un elemento de ayuda tanto para el moderador como para los participantes; una herramienta en la que apoyarse o a la que recurrir cuando las conversaciones se desviaban en exceso del objeto de estudio o se estancaban. El grupo de discusión tuvo una temporalización de dos horas.

Tabla 4.9

Guion de preguntas del grupo de discusión

Objetivos	Preguntas de investigación	Preguntas para los participantes
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar la importancia de la participación para transformar el pensamiento del profesorado - Evaluar cómo las transformaciones en el pensamiento que han sufrido los docentes han afectado a sus prácticas - Analizar las transformaciones de la identidad docente 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo ha cambiado el pensamiento de las docentes acerca de la educación inclusiva desde que comenzaron en el Proyecto? • ¿Cómo ha influido en este proceso de cambio el modelo formativo del PID-FPEIAP? 	<p>Un tema importante en estos proyectos es como ha ido evolucionando vuestro pensamiento profesional acerca de la educación inclusiva. Algunas cuestiones específicas para hablar podrían ser: ¿Creéis que ha cambiado desde que comenzasteis en el Proyecto? ¿Cómo ha sido ese cambio? ¿Cómo ha afectado a vuestra práctica ese cambio en vuestro pensamiento? ¿En qué medida la participación en el PID-FPEIAP ha influido en dicho cambio?</p> <p>Otro de los temas que nos gustaría tratar es vuestra identidad docente. Para ello algunos temas para hablar podrían ser: ¿Cuáles creéis que son las labores docentes?, ¿Qué motivación tenéis?, ¿Qué funciones tiene que realizar un maestro o una maestra?, ¿Para qué es útil esta profesión? y, así mismo, si estas cuestiones han cambiado en los últimos tiempos y si ha influido o no la participación en el PID-FPEIAP.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar las ventajas y desventajas que la investigación-acción participativa proporciona en un proceso de formación permanente a través del análisis de 3 años del PID-FPEIAP - Evaluar los vínculos transformadores entre maestras de escuela y docentes de universidad 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué ventajas y desventajas consideran las maestras que tiene el modelo formativo del PID-FPEIAP? • ¿Cómo ha influido en los procesos de transformación la figura de los investigadores del Proyecto? 	<p>Nos interesa valorar si realizar procesos de investigación-acción participativa, como en este PID-FPEIAP, tiene ventajas en el proceso de formación permanente del profesorado. Os agradecería que reflexionara y dialogara sobre este tema. ¿Creéis que esta forma de organizar el PID-FPEIAP tiene alguna ventaja o desventaja?</p> <p>También nos gustaría analizar el papel del profesorado universitario que participa en el Proyecto, especialmente en qué medida aporta algo o ayuda en los procesos de transformación que estáis realizando en vuestras aulas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar en qué grado se aplica sistemas y buenas prácticas de evaluación formativa en el ejercicio profesional de las maestras y su relación con la formación inicial recibida - Analizar si la formación permanente del PID-FPEIAP ha ayudado a las docentes a transformar sus prácticas de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo evalúan las docentes a su alumnado? • ¿En qué medida la forma de evaluar que utilizan las docentes está influida por la evaluación que vivieron durante su formación inicial? • ¿La participación de las maestras en el PID-FPEIAP ha modificado su forma de evaluación? 	<p>Otro de los temas que estamos investigando es si en vuestra práctica docente estáis llevando a cabo sistemas y procesos de evaluación formativa y, en caso positivo, en qué medida la forma de evaluar que utilizáis está influida por la evaluación que vivisteis durante vuestra formación inicial.</p> <p>Otro aspecto complementario es si vuestra participación en el PID-FPEIAP os ha ayudado a modificar, transformar o mejorar la forma de evaluación que hacíais antes.</p>

Continua

Tabla 4.9

Guion de preguntas del grupo de discusión (continuación)

Objetivo	Preguntas de investigación	Preguntas para los participantes
<ul style="list-style-type: none"> - Comparación de los tipos de formación permanente y cómo estos pueden ayudar a transformar las escuelas - Analizar la formación permanente colaborativa cómo factor para apoyar a las maestras a emprender transformaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aporta el PID-FPEIAP para poder transformar las aulas y los centros, que otra formación no? • En las transformaciones que se han llevado a cabo en las aulas y colegios, ¿cómo ha influido la colaboración con otros compañeros y otras escuelas? 	<p>Otro tema importante es comparar la formación permanente que supone el PID-FPEIAP con otros tipos de formación permanente del profesorado-FPP- (cursos, talleres, jornadas, congresos, lectura, estudios universitarios, etc.). En este sentido: ¿Cuáles de todos esos procesos de FPP tienen más potencial a la hora de transformar las aulas y los centros educativos?</p> <p>En las transformaciones que se han llevado a cabo en las aulas y colegios, ¿cómo creéis que ha influido la colaboración con otros compañeros y otras escuelas?</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar los procesos de autonomía de las docentes que pertenecen al PID-FPEIAP. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El Proyecto ha dotado de autonomía a las maestras para seguir formándose por su cuenta? • Respecto a las prácticas que han llevado a cabo, ¿podrían las maestras ponerlas en práctica en otros centros sin el apoyo del PID-FPEIAP? 	<p>El último tema del que queremos hablar es si consideraréis que participar en el PID-FPEIAP ayuda a generar procesos de emancipación profesional (autonomía profesional, capacidad de autoformación, capacidad de seguir generando cambios y transformación en vuestro centro, aunque no sigáis en el PID-FPEIAP, etc.).</p>

Fuente: elaboración propia

Igual que en las entrevistas individuales, en la realización y organización de los grupos de discusión es clave el papel del moderador. Como hemos analizado, el moderador realiza un arduo trabajo ya desde la preparación del grupo de discusión. Su labor fundamental es conseguir crear desde el principio un clima de distensión, confianza y relajación, que no coarte la expresión de ningún participante (Suárez Ortega, 2005). Durante el desarrollo del grupo de discusión es importante que el moderador domine algunas técnicas de dinamización de grupos.

En nuestro caso, el investigador era novel en la utilización de los grupos de discusión. Para tratar de suplir esta situación realizamos una gran cantidad de lecturas previas al grupo de discusión, que nos permitieron comprender la importancia de adoptar una postura más flexible y relajada que en las primeras entrevistas individuales. A este aspecto se sumó la predisposición y deseo de las participantes por debatir y reflexionar. Acostumbradas a los debates en grupo durante las reuniones mensuales del Proyecto, no surgió ningún conflicto y las discusiones fluyeron de forma natural, lo cual supuso que nuestro papel durante el grupo de discusión fuese únicamente de incitador a la reflexión y al debate en momentos puntuales.

El grupo de discusión, previo consentimiento de los participantes fue grabado y, posteriormente, transcrito en su totalidad (Anexo B).

4.3.3. Análisis documental

Un individuo o grupo tiende a recoger materiales y documentos por escrito cuando trabaja. En dichos materiales, las personas suelen reflejar a menudo aspectos pertinentes a su historia, sus logros o sus planes de futuro (Angrosino, 2012). Estos archivos, creados por los propios participantes, son una amplia fuente de información y, por tanto, el análisis de estos documentos puede resultar de gran valor en la investigación.

El análisis documental es el método que los investigadores utilizan para incluir en sus estudios los documentos elaborados por los participantes. Así, el análisis documental se define como “una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos” (Massot et al., 2004, p.34). Dichos documentos son elaborados y almacenados por los participantes con fines de investigación, servicio u otros propósitos tanto oficiales como no oficiales (Angrosino, 2012). A través de esta técnica, el investigador lee los documentos almacenados por los participantes para darles sentido e incorporar la información a su investigación. Los datos obtenidos a través de esta técnica son utilizados, generalmente, para corroborar y completar la información recogida a través de otras técnicas como la entrevista o la observación (Massot et al., 2004; Yin, 2009).

En nuestro caso, el análisis documental fue utilizado para completar la información recogida a través del resto de documentos. Una vez que realizamos los primeros análisis de las entrevistas y las observaciones, decidimos recurrir al análisis documental para obtener más información y la corroboración en diferentes temáticas. Así, analizamos un total de 4 documentos.

Los documentos analizados son comunicaciones que los participantes del PID-FPEIAP elaboraron para un congreso internacional de investigación educativa. En dichas comunicaciones los participantes, repartidos en grupos de 3 a 9 autores, expusieron diferentes aspectos de su práctica y el papel del PID-FPEIAP en su formación. En la tabla 4.10 se muestran los detalles de los documentos analizados.

Tabla 4.10

Documentos analizados

Número de autores	Contenido del documento
3	Experiencia de las maestras sobre su proceso de formación y la puesta en práctica de Grupos Interactivos en sus aulas.
3	Experiencia de las maestras para haber podido poner en práctica Grupos Interactivos en aulas multinivel.
4	Proceso de reflexión de las maestras para realizar materiales y actividades para Grupos Interactivos que se adaptasen a la diversidad de sus aulas.
9	El proceso de transformación vivido en el colegio como consecuencia de la participación de gran parte de su profesorado en el PID-FPEIAP.

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la tabla, los documentos nos permitían conocer cómo las maestras narraban sus procesos de transformación acontecidos en sus aulas y cómo el PID-FPEIAP había influido. La búsqueda de datos en esta línea fue la seguida con el resto de los

instrumentos. Por ello, decidimos incluir el análisis de las comunicaciones en nuestra investigación, como una forma de completar y corroborar los datos.

4.3.4. Cuestionario cualitativo

Los cuestionarios se pueden definir como un “instrumento que consiste en aplicar a un universo definido de individuos una serie de preguntas o ítems sobre un determinado problema de investigación del que deseamos conocer algo” (Sierra, 1994, p. 194). Su potencialidad radica en la posibilidad que otorga al investigador de acceder a un gran número de participantes en un breve periodo de tiempo (Casas, García, & González, 2006; Martín Arribas, 2004).

En función del tipo de preguntas que realicemos en el cuestionario estos se pueden diferenciar entre cerrados y abiertos (García, Alfaro, Hernández, & Molina, 2006) o entre cuantitativos y cualitativos (Johnson & Christensen, 2012). Los cuestionarios cerrados o cuantitativos suelen utilizar preguntas cerradas cuya respuesta viene definida previamente por el investigador, y donde el participante solo tiene la posibilidad de marcar una opción (Corral, 2010). Por su parte, los cuestionarios abiertos o cualitativos utilizan preguntas abiertas a través de las cuales los participantes pueden realizar amplias respuestas. Este último tipo de cuestionarios son principalmente utilizados para estudios exploratorios (Johnson & Christensen, 2012).

En nuestro caso, elegimos realizar los cuestionarios gracias a su capacidad para acceder a un gran número de participantes en un espacio corto de tiempo. Cuando comenzó el PID-FPEIAP queríamos recabar información que nos ayudase a guiar la investigación. Buscábamos comprender cuáles habían sido los deseos, inquietudes y perspectivas que las maestras tenían para haber decidido participar el PID-FPEIAP. El amplio número de maestras y la posibilidad de que los datos se viesan afectados si esta recogida de datos se prolongaba en el tiempo, nos hizo decidirnos por la utilización de cuestionarios. Realizamos un único cuestionario que fue rellenado por un total de veinticuatro maestras, dieciséis de las cuales lo realizaron el primer año y ocho el segundo año (Anexo C). Todos los cuestionarios fueron realizados por las participantes de forma anónima y se llevaron a cabo durante el primer mes de cada curso, antes de que las maestras comenzasen la puesta en práctica.

Elegimos un modelo de cuestionario cualitativo, con preguntas abiertas (Tabla 4.11). Los cuestionarios del primer año tenían siete preguntas, mientras que los cuestionarios utilizados el primer año fueron brevemente ampliados y adaptados, y contaron con nueve preguntas. La selección de este formato nos permitía adaptar las cuestiones a las particularidades de cada maestra, su contexto y sus circunstancias. Además, este tipo de preguntas nos iban a dar la oportunidad de conocer más en profundidad la variedad de motivaciones, intereses y expectativas con las que las maestras se sumaron al PID-FPEIAP. Los cuestionarios cualitativos se entregaron a las maestras en mano durante una reunión del Proyecto. El cuestionario fue realizado por las docentes de forma anónima.

Tabla 4.11

Preguntas del cuestionario cualitativo

Preguntas cuestionario 1ª Fase	Preguntas cuestionario 2ª Fase
1. ¿Cómo te enteraste de este proyecto?	1. ¿Cómo te has enterado de este proyecto?
2. ¿Qué necesidades, inquietudes, etc. te llevaron a querer formar parte del proyecto?	2. ¿Qué necesidades, inquietudes, etc. te han llevado a querer formar parte del proyecto?
3. ¿Qué esperabas, respecto a tu formación, cuando te apuntaste?	3. ¿Qué esperas, respecto a tu formación, que te aporte participar en el Proyecto?
4. ¿Qué te añade este tipo de formación a la formación que ya tienes como maestro?	4. ¿Crees que participar en este Proyecto cambiará la relación que tienes con los compañeros y compañeras? 4.1. Si la respuesta es afirmativa ¿Cómo? 4.2. Si la respuesta es negativa ¿Por qué?
5. ¿Tu participación ha supuesto algún cambio en tu práctica docente? ¿Cuál?	5. ¿Crees que tu participación supondrá algún cambio en tu práctica habitual de aula, más allá de poner en marcha los grupos interactivos? 5.1. Si la respuesta es afirmativa ¿Cuáles? 5.2. Si la respuesta es negativa ¿Por qué?
6. Respecto a la forma de trabajo en el proyecto ¿Qué valor le das a las reuniones periódicas? 5.1. ¿Y a la heterogeneidad de participantes?	6. La participación en este Proyecto de uno o varios maestros y maestras de tu centro, ¿Crees que puede hacer que se produzcan cambios en el propio centro? 6.1. Si la respuesta es afirmativa ¿Cuáles? 6.2. Si la respuesta es negativa ¿Por qué?
7. Sugerencias o cambios	7. Respecto a la forma de trabajo en el Proyecto ¿Crees que te ayudará que haya reuniones periódicas? 7.1. Si la respuesta es afirmativa ¿Cómo? 7.2. Si la respuesta es negativa ¿Por qué?
	8. Respecto a la heterogeneidad de participantes, ¿Crees que aportará algo en tu formación? 8.1. Si la respuesta es afirmativa ¿Cómo? 8.2. Si la respuesta es negativa ¿Por qué?
	9. Sugerencias o cambios

Fuente: elaboración propia

4.4. Análisis de datos

El análisis de datos constituye una de las tareas más atractivas dentro del proceso de investigación. Los datos recogidos por el investigador resultan insuficientes por sí mismos para arrojar luz acerca de los problemas o las realidades estudiadas, situando al analista frente al reto de encontrar significado a todo un cúmulo de materiales informativos procedentes de fuentes diversas. (Rodríguez, Gil Flores, & García, 1999, p. 197)

El análisis de datos se presenta como un gran puzzle que contiene la información de las diferentes realidades observadas y recogidas por el investigador. En esta fase del estudio resulta fundamental que la persona que lleva a cabo la investigación sea capaz de identificar, registrar y juntar aquellos datos que describen o ejemplifican una misma idea teórica o descriptiva, con la finalidad de dotarles de sentido y unión (Gibbs, 2012). Este ensamblaje dará lugar a un discurso completo que permitirá la descripción y comprensión de la investigación.

4.4.1. Organización de las categorías

El proceso de análisis de datos comenzó con la creación en formato escrito y digital de todos los datos recogidos. Para ello, digitalizamos y ampliamos las observaciones

realizadas en el cuaderno; transcribimos todas las grabaciones de las entrevistas a ordenador; se obtuvo la copia digital de los documentos que analizaríamos después y, por último, se digitalizaron todos los cuestionarios abiertos que las maestras nos entregaron en papel. A partir de ese momento comenzamos con la organización de los datos en categorías.

En la investigación que hemos llevado a cabo, uno de los momentos más complicados fue la organización de la información recogida bajo diferentes categorías de análisis. Para llegar a este punto de concreción pasamos por una serie de fases de análisis que nos llevaron a construir y (de)construir las categorías prefijadas, hasta encontrar el verdadero significado de los datos de los que disponíamos. Pasamos a contar cada una de estas fases de análisis:

En una primera fase tratamos de agrupar los datos de acuerdo a la literatura científica. Tras una lectura profunda de todos los datos transcritos intentamos categorizarlos a través de algunas características marcadas previamente por las publicaciones científicas. Sin embargo, en este intento de categorización nos dimos cuenta de que gran parte del discurso de las maestras se quedaba fuera. El análisis de datos no era posible ni lógico hacerlo desde la teoría, al no haberla utilizado desde el principio para conducir la investigación (Sandín-Esteban, 2018). Todo nuestro estudio fue una investigación empírica guiada por los acontecimientos y, como tal, este enfoque debía seguir en el análisis de datos. Así, desechamos la posibilidad de categorizar los datos desde el conocimiento teórico.

En la segunda fase volvimos a leer de forma exhaustiva los datos, tratando de dejar de lado nuestras concepciones teóricas. La idea era volver a ver los datos como quien lee del tema por primera vez. Por supuesto, esto no fue una tarea fácil y nos supuso un proceso de lectura e interiorización largo. Sin embargo, una vez realizada la lectura nos dispusimos a comenzar nuestro análisis de forma inductiva, donde el texto nos guiase en la construcción de las categorías y, posteriormente, de las proposiciones teóricas (Hernández Carrera, 2014). De esta forma fuimos capaces de ir comprendiendo el texto desde el significado que nos evocaba y dimos con el núcleo neurálgico (o tema principal) y los temas específicos.

Nuestra recolección de datos se realizó de forma continua y paralela al proceso formativo de las docentes. Por esta razón, descubrimos que los datos mostraban la línea temporal del proceso formativo de las maestras. La información recogida presentaba un discurso más amplio y profundo por parte de las maestras, a medida que el PID-FPEIAP avanzaba en el tiempo. De esta forma, comprendimos que el núcleo neurálgico de la investigación era “el proceso de formación vivido por las maestras durante el PID-FPEIAP”. Esta situación nos condujo a la idea de crear un discurso a través del análisis de los datos, donde se comprendiera el proceso formativo de las maestras. Para ello, debíamos ser capaces de abordar en el análisis de datos la totalidad de este proceso desde su punto de vista, destacando aquellos aspectos más importantes para ellas. Para comenzar tratamos de dividir el análisis de datos en temas que nos permitiesen, una vez ensamblados, llegar a comprender la totalidad del núcleo neurálgico y proporcionar al lector un discurso limpio y entendible. De esta forma, descubrimos que el discurso de las maestras pasaba por tres momentos: (1) un momento inicial, en el que comentaban aspectos tales como: por qué decidieron participar o qué esperaban; (2) un momento procesual, que trataba de dar respuesta a lo vivido durante el Proyecto; y (3) un momento final, en el que se podía ver una evaluación general del PID-FPEIAP, sus principales características y situaciones.

El siguiente paso fue renombrar estas nomenclaturas para unir las específicamente a nuestra investigación, creando los núcleos de significado que denominamos: “previo a la participación en el PID-FPEIAP”, “proceso y consecuencias de la participación en el PID-FPEIAP” y “análisis y valoración del PID-FPEIAP”.

A partir de la construcción del núcleo y los tres momentos fuimos destacando temas específicos dentro de cada uno (Figura 4.2). Dichos temas reflejaban las categorías de análisis sobre las que habría que hacer navegar el discurso posteriormente.

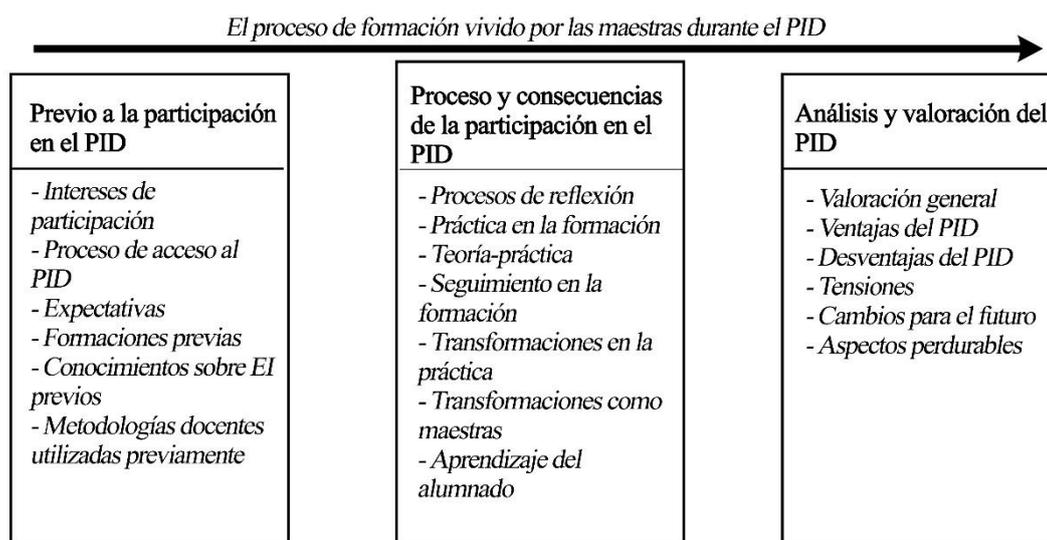


Figura 4.2. Núcleo y temas del análisis de datos

La tercera fase de nuestro análisis supuso ya la creación de categorías y la selección de los extractos. El proceso de categorización consiste en la creación de una estructura que permita guiar el análisis de datos (Cisterna Cabrera, 2005; Stake, 1998). Las categorías pueden ser creadas a priori o a posteriori (Stake, 1998). En nuestro caso, el camino de la investigación lo fueron marcando los acontecimientos. De esta forma, nuestra categorización se realizó a posteriori de la recogida de datos. Una vez descubrimos el núcleo neurálgico y los núcleos de significado pudimos reorganizar los temas incluidos dentro de ellos y dar sentido a la información en categorías y subcategorías.

Los temas anteriormente señalados dentro de cada núcleo de significado fueron agrupados, reorganizados y renombrados para dar lugar a categorías de análisis. En esta fase, volvimos a leer el texto y agrupamos los temas de cada núcleo en categorías. Algunos de los temas se fueron enlazando entre sí, mientras que otros los rompimos y fueron incluyéndose en diferentes categorías. A medida que hicimos este proceso fuimos descubriendo como dentro de cada categoría había pequeños subgrupos de ideas o subunidades que son los que dieron lugar a las subcategorías (Romero, 2005). Usamos los extractos ya incluidos en las categorías y los fuimos agrupando dentro de cada subcategoría. Durante este proceso nos surgieron nuevas subcategorías y algunas cambiaron de disposición respecto a nuestra idea inicial. En la tabla 4.12 se puede comprobar cuáles han sido las categorías y subcategorías de nuestra investigación.

Tabla 4.12

Categorías y subcategorías del análisis de datos

Categorías	Subcategorías
5.1. Los inicios y el comienzo de la creación del grupo de trabajo	5.1.1. Primeras aproximaciones al PID-FPEIAP 5.1.2. El grupo multinivel del PID-FPEIAP
5.2. Metodologías de formación docente en la trayectoria de las maestras del PID-FPEIAP. Análisis y comparaciones de las potencialidades y debilidades	5.2.1. La formación previa de las maestras 5.2.2. Metodología de formación en el PID-FPEIAP 5.2.3. Aspectos más valorados por las maestras en el proceso de formación realizado en el PID-FPEIAP
6.1. Transformaciones	6.1.1. Transformaciones producidas en las maestras por su participación en el PID-FPEIAP 6.1.2. Transformaciones producidas en la práctica por la participación de las maestras en el PID-FPEIAP
6.2. Aspectos destacados y tensiones del PID-FPEIAP encontrados por las participantes	6.2.1. Aspectos destacados del PID-FPEIAP 6.1.1. Tensiones surgidas en el PID-FPEIAP

Fuente: Elaboración propia

El análisis ha tratado de dar una visión global del proceso formativo de las maestras en el PID-FPEIAP y las especificidades de cada caso. A través de su unión, las categorías tratan de responder a la pregunta de investigación “¿*Qué ha aportado el modelo de investigación-acción participativa a la formación de las maestras participantes en el PID-FPEIAP?*” Por su parte, las subcategorías son una forma de acercarnos a las preguntas específicas de investigación “¿*A qué aspectos se prestó especial atención durante el proceso de formación de las maestras en el PID-FPEIAP? ¿Cuáles son las principales características que las maestras destacan en una formación docente y cómo fue su cumplimiento en el PID-FPEIAP en relación con otras formaciones? ¿Cómo han sido los procesos de transformaciones intrínsecos de las maestras, surgidos a raíz de su participación en el PID-FPEIAP? ¿Cuáles han sido las transformaciones en las aulas y en los contextos de las maestras? ¿Cuáles fueron las características del PID-FPEIAP más destacadas por las maestras y las principales tensiones vividas por ellas?*”. Todas ellas muestran un discurso a través de los principales temas destacados por las maestras. Sin embargo, este fue un procedimiento costoso, pues las vivencias de las maestras respecto al proceso formativo fueron diferentes entre sí.

Con la intención de que los discursos individuales se viesen reflejados dentro del informe global creamos unas líneas temáticas. El uso de este aspecto tenía como finalidad reunir los datos en torno a un tema lo máximo posible y crear así un discurso más fácilmente comprensible. A través de este proceso pudimos detallar aún más el contenido de las categorías de análisis y las subcategorías, organizando las líneas temáticas de forma que las individualidades siguiesen formando parte del discurso del grupo. Toda la categorización y codificación se llevó a cabo a través del software de análisis cualitativo de datos ATLAS.ti (2015).

En la tabla 4.13 mostramos todas las categorías, subcategorías y líneas temáticas que guiaron nuestro análisis.

Tabla 4.13

Líneas temáticas del análisis de datos

5.1. Los inicios y el comienzo de la creación del grupo de trabajo	
5.1.1. Primeras aproximaciones al PID-FPEIAP	5.1.1.1. El acceso de las maestras a la participación en el PID-FPEIAP <ul style="list-style-type: none"> - Primer curso - Cursos posteriores 5.1.1.2. Los intereses de participación de las maestras cuando accedieron al PID-FPEIAP <ul style="list-style-type: none"> - Primer curso - Cursos posteriores 5.1.1.3. Las expectativas formativas y de transformación de las maestras cuando accedieron al PID-FPEIAP <ul style="list-style-type: none"> - Primer curso - Cursos posteriores
5.1.2. El grupo multinivel del PID-FPEIAP	5.1.2.1. El proceso de creación y consolidación del grupo multinivel del PID-FPEIAP 5.1.2.2. La valoración de las maestras del carácter heterogéneo y multinivel del PID-FPEIAP para su formación
5.2. Metodologías de formación docente en la trayectoria de las maestras del PID-FPEIAP. Análisis y comparaciones de las potencialidades y debilidades	
5.2.1. La formación previa de las maestras	5.2.1.1. Tipos de formación previas al PID-FPEIAP 5.2.1.2. Motivaciones e intereses formativos de las maestras
5.2.2. Metodología de formación en el PID-FPEIAP	5.2.2.1. Participación en la toma de decisiones durante todo el PID-FPEIAP 5.2.2.2. Implantación de prácticas inclusivas por las maestras 5.2.2.3. Procesos de reflexión individuales y colectivos con el grupo
5.2.3. Aspectos más valorados por las maestras en el proceso de formación realizado en el PID-FPEIAP	5.2.3.1. La relación teoría-práctica 5.2.3.2. Adaptación al contexto y a las necesidades 5.2.3.3. El trabajo colectivo con otros agentes educativos 5.2.3.4. El seguimiento prolongado y el carácter longitudinal 5.2.3.5. La finalidad transformadora de la formación
6.1. Transformaciones	
6.1.1. Transformaciones producidas en las maestras por su participación en el PID-FPEIAP	6.1.1.1. Transformación y proceso de la identidad docente. El papel del grupo 6.1.1.2. Transformación del pensamiento docente y el conocimiento educativo <ul style="list-style-type: none"> - Transformación en la idea sobre educación inclusiva - Transformación en el lenguaje en torno al término educación inclusiva - Transformaciones en pensamiento docente de las maestras y cómo les ha afectado a su práctica diaria 6.1.1.3. Autonomía y liderazgo de las maestras
6.1.2. Transformaciones producidas en la práctica por la participación de las maestras en el PID-FPEIAP	6.1.2.1. El proceso de asentamiento de grupos interactivos <ul style="list-style-type: none"> - Cómo trabajábamos antes de entrar al PID-FPEIAP - El proceso de realización de grupos interactivos - Transformación en el aprendizaje del alumnado - Transformaciones en las relaciones con las familias - Cómo trabajamos después de hacer grupos interactivos

Continúa

Tabla 4.13

Líneas temáticas del análisis de datos (continuación)

6.2. Aspectos destacados y tensiones del PID-FPEIAP encontrados por las participantes	
	6.1.2.2. El proceso de transformación de los boletines informativos de evaluación para las familias <ul style="list-style-type: none"> - Los primeros boletines informativos. Replanteando su validez - Transformación del boletín informativo impuesto a un boletín informativo cualitativo-individualizado - Perspectivas de la comunidad escolar respecto a la transformación del boletín informativo
6.2.1. Aspectos destacados del PID-FPEIAP	6.2.1.1. Relación escuela-universidad <ul style="list-style-type: none"> - Percepción acerca de la conexión entre la escuela y la universidad - Principales aportaciones de la relación entre la escuela y la universidad en el PID-FPEIAP 6.2.1.2. El trabajo en grupo <ul style="list-style-type: none"> - El trabajo con compañeras dentro de la misma escuela. Una transformación de las relaciones - El papel del grupo multinivel del PID-FPEIAP en el apoyo emocional a las maestras
6.2.2. Tensiones surgidas en el PID-FPEIAP	6.2.2.1. Miedos e incertidumbres ante lo desconocido <ul style="list-style-type: none"> - Los primeros pasos de las maestras en el PID-FPEIAP - La ruptura con posiciones de comodidad 6.2.2.2. Agotamiento docente 6.2.2.3. Momento de estancamiento en el segundo año 6.2.2.4 La reducción del acompañamiento universitario cuando el grupo creció

Fuente: Elaboración propia

4.4.2. Informe de investigación

Todo el proceso de análisis de datos ha finalizado en la redacción de esta tesis doctoral. De acuerdo con las categorías, subcategorías y líneas temáticas previamente marcadas fuimos elaborando el informe final. La redacción de esta tesis doctoral se elaboró de forma lineal y cronológica. Los investigadores tratamos de crear una historia que reflejase los principales momentos destacados y vividos por las maestras durante su participación en el PID-FPEIAP. Para conseguirlo, y que se comprendiesen, era necesario mostrar al lector un desarrollo claro, donde los acontecimientos narrados fuesen explicando los siguientes. Sin embargo, esto no fue un procedimiento sencillo ya que nos encontramos con la dificultad de realizar este discurso a través de las vivencias individuales de las maestras, las cuales se solapaban y complementaban. Gracias a la ardua tarea previa de extracción de núcleos, categorías, subcategorías y líneas temáticas el trabajo se simplificó.

La redacción del informe se estructuró en dos capítulos, agrupando las cuatro categorías de análisis. En la primera categoría se exponen los procesos de acercamiento de las maestras al PID-FPEIAP y nos adentramos en los procesos formativos de las maestras. Comenzamos narrando cuáles fueron las razones para que las maestras conocieran el PID-FPEIAP, sus intereses para decidirse a participar y las expectativas. De esta forma

hacemos un repaso a las primeras decisiones colectivas que tomó el Proyecto para acercarse a maestras, el posicionamiento del coordinador o las necesidades formativas de las docentes, entre otros aspectos. Este capítulo continúa relatando cómo las maestras se asentaron en el PID-FPEIAP junto a compañeras de otros colegios y formaron un grupo que ha sido la base del trabajo formativo. En la segunda categoría de este capítulo el relato comienza por una retrospectiva a las formaciones permanentes a las que las maestras habían accedido antes de iniciar su formación en el Proyecto. De esta forma podemos analizar la variedad de formaciones ofertadas a las maestras, sus deseos formativos y sus motivaciones con estas formaciones. El capítulo continúa adentrándose por los modelos de formación vividos por las maestras hasta llegar al del Proyecto. A través de las vivencias de las maestras se analiza cómo ha sido su participación en el PID-FPEIAP, cómo fue la puesta en práctica y el papel que le otorgan a la reflexión individual y colectiva en todo el proceso. Por último, este capítulo nos guía a una comparación entre los modelos formativos vividos previamente por las maestras y el modelo de investigación-acción participativa del Proyecto. Las palabras de las maestras nos permiten analizar los diferentes modelos desde los aspectos de: relación teoría-práctica, la cercanía a las realidades de las aulas, la dilatación en el tiempo, el trabajo colectivo y, por último, las posibilidades transformadoras. En relación con dichas posibilidades, se inicia el siguiente capítulo.

Las transformaciones vividas por las maestras a raíz de su participación en el PID-FPEIAP forman la primera parte del segundo capítulo. Esta categoría está conducida a través de dos tipos de transformaciones y su implicación en el aprendizaje del alumnado. Por un lado, la transformación de la identidad docente de las maestras y cómo el PID-FPEIAP les ha afectado a aspectos profesionales, tales como su concepción sobre la educación inclusiva, su visión de la educación o su lenguaje y, por otro lado, el análisis de las transformaciones prácticas, donde se detallan los procesos de transformación de su práctica educativa a través de dos actuaciones concretas, los grupos interactivos y los boletines de evaluación. Dichas prácticas fueron las más recurrentes en el discurso de las maestras. Por último, este capítulo finaliza con una categoría destinada a realizar una evaluación general del Proyecto y sus particularidades. En ella se destacan los aspectos positivos del modelo de formación del PID-FPEIAP, así como los momentos problemáticos que las maestras vivieron durante su participación. En este capítulo podemos comprobar cómo la relación con la universidad o el trabajo en grupo es bien valorado por las maestras, mientras que diferentes decisiones tomadas en el PID-FPEIAP produjeron momentos de tensión.

En todos los capítulos de análisis de datos la narración va intercalando la voz de las maestras con la del investigador. La narración fluye a través de la voz de las maestras, recogida principalmente a través de las entrevistas y los cuestionarios abiertos, junto a la voz del investigador, mostrada principalmente a través de las observaciones en el diario. Sin embargo, en esta tesis doctoral siempre hemos apostado por un modelo de investigación que privilegia la palabra de las participantes.

Para la selección y organización de los extractos tuvimos en cuenta la triangulación. Mediante este proceso el investigador trata de visibilizar diferentes realidades de forma simultánea (Denzin & Lincoln, 2005), mostrando la información a través de la utilización de diferentes técnicas, participantes o momentos temporales (Stake, 2005, 2006). Así, a lo largo de nuestro informe van apareciendo las citas textuales con los códigos entre paréntesis que muestran el instrumento, el participante y la fecha de recogida. Este proceso de codificación lo expondremos de forma detallada en el siguiente apartado.

Por último, al finalizar la narración de cada una de las líneas temáticas realizamos una discusión de los datos más relevantes que nacen del discurso de las maestras con la literatura científica, lo que permitirá posteriormente llegar a conclusiones generales.

Todo el proceso de análisis de datos y redacción del informe lo podemos ver en la figura 4.3.

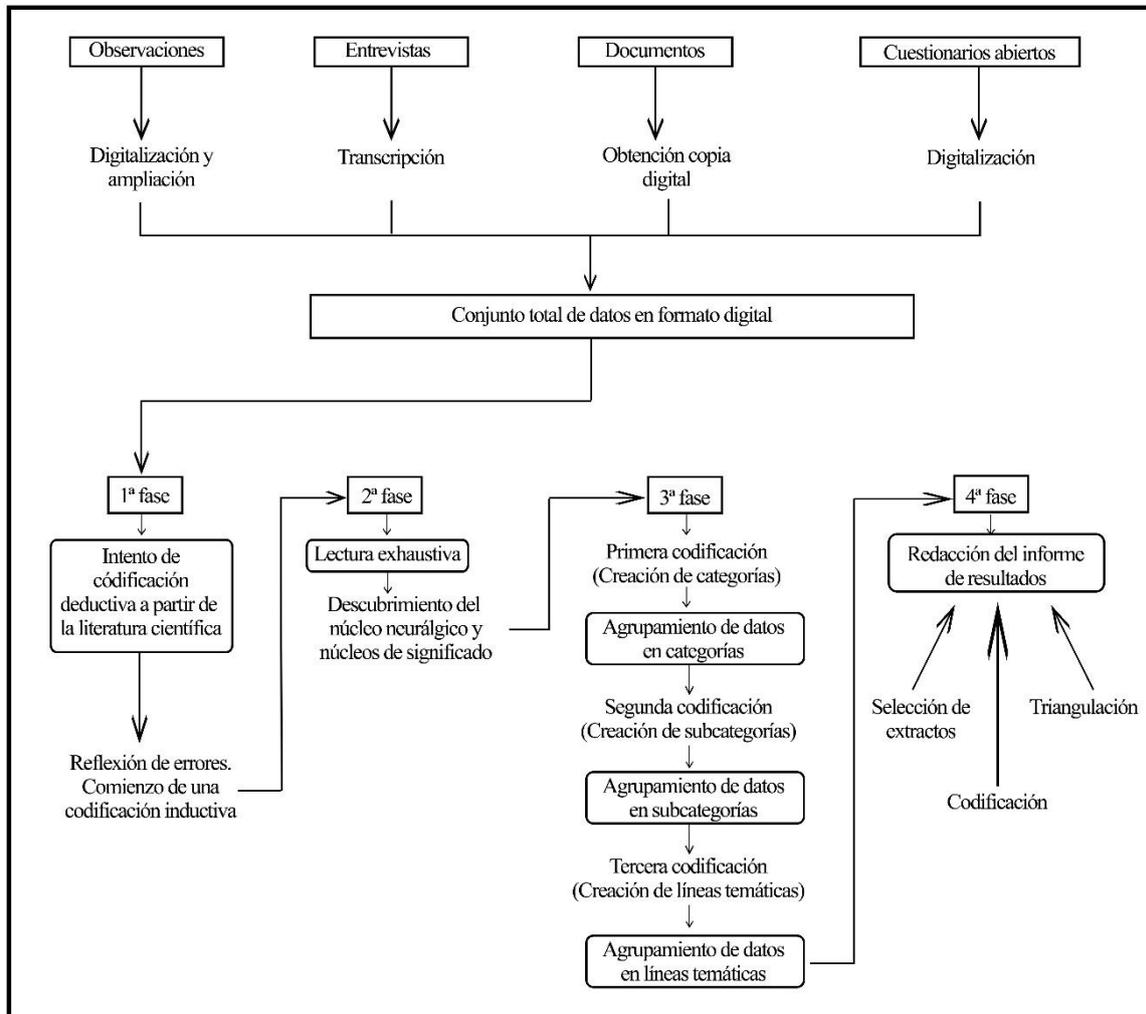


Figura 4.3. Proceso de realización del análisis de datos

4.4.3. Codificación de los datos

El primer proceso de codificación que realizamos fue respecto a los nombres de las maestras, de las personas que aparecían en los extractos y de los centros educativos a los que se referenciaban. A cada maestra se le ha otorgado un número precedido de la palabra “MAES”. Respecto a los investigadores asociados al PID-FPEIAP se ha realizado el mismo procedimiento y se les ha otorgado un número con el prefijo “INV”. A las alumnas de Grado participantes en el Proyecto se les otorgó también un número y el prefijo “ALUM”. Por último, a los centros escolares se les ha dotado de una letra y el prefijo “COLE”. De esta forma cuando ha aparecido alguno de los nombres de investigadores, maestras o sus centros educativos, han sido sustituidos por su pseudónimo. Este proceso se muestra en la tabla 4.14.

Tabla 4.14

Pseudónimos de los participantes

Código	Número
MAES. Maestras	01 a 22 (para las maestras)
INV. Investigadores	01 a 05 (para los investigadores)
ALUM. Alumnas	01 a 02 (para las alumnas)
COLE. Colegio	A a T (para los colegios)

Ejemplo

Hoy, MAES08 ha estado hablando con INV01 sobre cómo realizar una práctica en el COLEC.

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los instrumentos utilizados, estos también han sido codificados para dotar de anonimato a quienes pusieron sus voces y para poder otorgar una amplia información sobre ellos de forma concisa.

Todas las entrevistas y el grupo de discusión fueron codificados para su utilización en esta tesis doctoral como se muestra en la tabla 4.15

Tabla 4.15

Codificación de las entrevistas

Instrumento	Tipo de entrevista	Número asignado a la maestra	Colegio de pertenencia de la maestra entrevistada	Fase de recogida de datos
EN. Entrevista	IN. Entrevista individual	01 a 17	A a T	14. Primera fase
				15. Segunda fase
	GD. Grupo de discusión			16. Tercera fase

Ejemplos

ENIN05C14 – Entrevista individual a la maestra 05 perteneciente al colegio C durante la primera fase de recogida de datos.

ENGD07B16 – Entrevista en el grupo de discusión a la maestra 07 perteneciente al colegio B durante la tercera fase de recogida de datos.

Fuente: Elaboración propia

La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva

La codificación de las observaciones se realizó como se muestra en la tabla 4.16

Tabla 4.16

Codificación de las observaciones

Instrumento	Mes	Año	Formato de recogida de la información en el diario
Diario	Septiembre Junio	a 2013 a 2016	O. Observaciones R. Reflexiones

Ejemplos

Diario. Abril, 2014. O – Observación recogida en el diario de investigación durante el mes de abril del año 2014

Diario. Marzo, 2015. R – Reflexión realizada por el investigador en el diario de investigación durante el mes de marzo del año 2015

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la codificación de los documentos analizados, esta se realizó como se muestra en la tabla 4.17.

Tabla 4.17

Codificación de los documentos analizados

Instrumento	Nº Comunicación	Contenido de la comunicación	Fase
AD. Análisis documental	01 a 04	GI. Experiencia de las maestras sobre su proceso de formación y la puesta en práctica de Grupos Interactivos en sus aulas. GIM. Experiencia de las maestras para haber podido poner en práctica Grupos Interactivos en aulas multinivel. GIMT. Proceso de reflexión de las maestras para realizar materiales y actividades para Grupos Interactivos que se adaptasen a la diversidad de sus aulas. TRPF. El proceso de transformación vivido en el colegio como consecuencia de la participación de gran parte de su profesorado en el PID-FPEIAP.	14. Primera fase

Ejemplo

AD01TRPF14 – Análisis documental del primer documento referido al proceso de transformación vivido en el colegio como consecuencia de la participación de gran parte de su profesorado en el PID-FPEIAP durante la primera fase

Fuente: Elaboración propia

Por último, la codificación de los cuestionarios cualitativos se realizó como se expone en la tabla 4.18. En este caso los cuestionarios eran anónimos, pero se solicitó el nombre del centro educativo. Por ello, no se utilizan los números asociados con las maestras, pero sí las letras asociadas con los colegios.

Tabla 4.18

Codificación de los cuestionarios

Instrumento	Nº de cuestionario	Colegio	Fase
CST. Cuestionarios	01 a 24	A a K	14. Primera fase
			15. Segunda fase
Ejemplo			
CST05F14 – Cuestionario número 05 realizado por una maestra perteneciente al colegio F durante la primera fase			

Fuente: Elaboración propia

4.5. Procesos éticos de la investigación

La investigación cualitativa conlleva procesos participativos y éticos al mismo tiempo (Galeano, 2004). El investigador establece relaciones con los participantes, accede a sus contextos y recibe informaciones personales durante el proceso. Por ello, una mala actuación del investigador y del tratamiento de los datos puede llevar asociado unos daños o costes para los participantes (Gibbs, 2012). La persona que investiga siempre debe asegurarse de proteger y salvaguardar el bienestar físico, social y psicológico de los participantes durante toda la investigación (Galeano, 2004). En la búsqueda de información, el investigador debe tener siempre en cuenta estas cuestiones y anteponerlas a su búsqueda de avance en el conocimiento. La investigación debe asegurarse ser una práctica ética a través de la cual los daños o costes hacia los participantes sean mínimos y los beneficios los máximos posibles.

En nuestra investigación nos hemos enfrentado a esta problemática de forma constante. Realizar una investigación como participantes nos ha llevado a plantearnos debates en torno a la ética de forma continua durante toda la investigación. Algunas de estas reflexiones estuvieron relacionadas con el uso de instrumentos, el tratamiento de los datos y su publicación en esta tesis doctoral. Otros debates surgieron en torno a cómo afectaría a la investigación nuestro posicionamiento interno en el grupo. Pero el debate principal que nos persiguió durante todo el proceso fue cómo hacer de esta investigación un proceso colaborativo entre investigadores y maestras participantes donde ambos se viesen beneficiados. A continuación, señalamos los aspectos que hemos tenido en cuenta para tratar de hacer frente a las problemáticas mencionadas.

Es necesario que los participantes comprendan y consientan su participación en el estudio. En muchas ocasiones, los investigadores suelen utilizar consentimientos informados para mostrar a los participantes sus derechos y responsabilidades dentro de la investigación (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas, & Rebolledo-Malpica, 2012). De esta forma, los participantes conocen cuál será su papel en la investigación, cómo procederá el investigador con los datos o cómo se guardará su anonimato, pudiendo aceptar o rechazar

su participación en la medida en la que no se respeten sus creencias, valores e intereses (Botto, 2011). Sin embargo, de acuerdo con Abad (2016) este es un procedimiento de ética vacía, al tratarse de un proceso estandarizado y puntual que se aleja de la ética situada que debe producirse en estudios sociales cualitativos donde se trabaja junto a personas durante un tiempo prolongado. Por ello, en la investigación cualitativa en ciencias sociales es necesario que el consentimiento sea un proceso construido, negociado y reafirmado de forma continua, mediante los que se denomina “conversaciones éticas” (Neale 2013, p. 8).

En nuestro caso, el proceso de consentimiento se realizó de forma colaborativa y dialógica con las maestras participantes durante toda la investigación. Como ya hemos expuesto anteriormente, tanto los objetivos como los procedimientos de recogida de datos en esta tesis doctoral fueron construidos colaborativamente con las maestras participantes. La situación de las maestras, sus intereses y sus motivaciones fueron los aspectos sobre los que se tomaron decisiones como utilizar o desechar determinadas técnicas e instrumentos o centrar la búsqueda de información en una determinada línea. Esto solo fue posible gracias al trabajo colaborativo junto a las maestras durante todo el proceso, el cual ayudó a que las docentes comprendiesen las implicaciones de la investigación y pudiésemos mostrar de forma clara y concisa las cuestiones del estudio en cada momento. Esto permitió que siempre pudiesen ser modificadas en la medida en la que las maestras así lo considerasen. Nunca tratamos de que el consentimiento de las maestras a participar en la investigación fuese un proceso a través del cual exponer a las docentes las situaciones de la investigación y hacerlas así conscientes, sino que buscamos que fuese siempre un proceso dialógico mediante el cual construyésemos juntos todas las consideraciones del estudio.

El aspecto ético seguido durante toda la investigación es necesario que quede reflejado en la redacción del informe final, como una manera de acercarse a la búsqueda de rigor y calidad. La realización de informes en la investigación cualitativa conlleva un dilema ético, ya que el rigor y la calidad científica, metodológica y éticamente, va a depender de cómo se realiza este proceso (Abad, 2016). Así, Markham (2012) expone algunos indicadores de rigor y calidad que se deben abordar en el momento de interpretación de los análisis:

Identificar y describir los pasos seguidos en el proceso de construcción de significado, desde la experiencia cruda a la interpretación final. La descripción del proceso de formulación de preguntas relevantes, de toma de decisiones, de razonamiento analítico ayuda a demostrar la competencia interpretativa de quien asume la figura de investigador/a.

Hacer visible el rol de investigador/a en el campo, así como en el proceso analítico de transformación de la experiencia social en una experiencia analítica. Esto permite aliviar la presión que los y las investigadoras cualitativas pueden sentir hacia la presentación de un informe exhaustivo. Lo importante es clarificar los criterios de selección de la información y los criterios analíticos usados para “fabricar” una interpretación con sentido y fidedigna. (p. 348)

En el caso particular de perspectivas críticas de la investigación cualitativa, el rigor va a venir también determinado por cómo la investigación es capaz de mostrar su intención de transformación, impulsando reflexiones y contrastes de opiniones que ayuden a construir nuevos conocimientos que reviertan en la praxis educativa (Valera & Vives, 2016).

En esta tesis doctoral hemos trabajado por mostrar todos estos factores de forma amplia y detallada. A lo largo del capítulo de metodología hemos descrito todos los pasos seguidos desde el comienzo de la investigación y la elección del diseño metodológico hasta cómo se redactó el informe final, describiendo entre medias las decisiones tomadas para la elección de las técnicas e instrumentos o para la realización del análisis. En estas descripciones hemos tratado de dar cuenta de cómo se han producido todas las decisiones, quién ha participado en ella y los factores o situaciones que fueron guiando la investigación en cada momento. Se ha tratado de mostrar cómo cada decisión que se ha tomado en esta investigación ha estado apoyada por la búsqueda de proporcionar un apoyo a las maestras participantes en su finalidad formativa y transformadora. Por otra parte, hemos sido conscientes de la importancia de hacer visible el rol del investigador. Por ello, hemos comenzado la redacción de este informe con un capítulo autobiográfico del doctorando en que hemos tratado de exponer cuáles fueron sus intereses y motivaciones para realizar este estudio, pero también sus relaciones con las participantes y consideraciones teóricas, políticas y sociales, así como sus emociones y sentimientos. Tratando de mostrar nuestra conciencia por la implicación que ello puede haber supuesto durante la investigación, tal y como luego destacamos en las conclusiones del estudio.

En el tratamiento de los datos, también existen procesos éticos y de rigor. En la investigación cualitativa el rigor en el tratamiento de los datos viene determinado por los procesos de triangulación o cristalización (Barba, 2013). Mediante estos procesos el investigador va a otorgar credibilidad a su investigación. No se trata de seguir procesos estandarizados de rigor, sino que son procesos mediante los cuales el investigador va a utilizar diferentes técnicas e instrumentos, va a trabajar con diferentes participantes, va a prolongar su trabajo en el campo, va a usar diferentes perspectivas, va a recoger datos en diferentes momentos, etc. con la finalidad de enfrentar los datos y contrastarlos (Guba, 1983). Para ello, la triangulación debe producirse durante toda la investigación y no solo en la redacción del informe (Denzin, 1978). De esta forma, se tratará de mostrar la realidad a través de un espectro más amplio y contrastado.

En nuestra tesis doctoral se siguieron todos estos procesos. Hemos utilizado 5 instrumentos de recogida de datos, con una amplia variedad de participantes. Nuestro trabajo en el campo ha durado 3 años en los cuales se ha recogido información en diferentes momentos y toda ella ha sido contrastada tanto con expertos, en congresos nacionales e internacionales, como con los participantes a través de la devolución de la información recogida.

Los datos de esta tesis doctoral han sido devueltos y reflexionados junto a los participantes en varios momentos. Como hemos venido explicando a lo largo de la metodología, ha existido un proceso constante de retroalimentación entre el investigador y los participantes. Todos los datos extraídos en la investigación han sido presentados a los participantes, previo a su publicación en esta tesis doctoral, de diferentes modos: (a) cuando los datos provenían de instrumentos individuales, como las entrevistas, fueron devueltos a cada maestra individualmente y debatidos con ella cara a cara; y (b) cuando los datos provenían de prácticas grupales fueron expuestos en las reuniones del PID-FPEIAP o a través de jornadas internas del Proyecto. La devolución en reuniones consistió en la aportación del punto de vista del investigador en reflexiones iniciadas por las maestras. De esta manera pudimos contrastar los datos y mostrarles a las maestras la información que nosotros estábamos recogiendo. La devolución a través de jornadas fue un proceso más exhaustivo, donde contábamos con un tiempo para exponer los datos, nuestra interpretación y debatirlo con las maestras participantes. Estas jornadas se

desarrollaron en varios momentos del PID-FPEIAP, por lo que los datos les fueron expuestos a las maestras en función de la información recogida hasta el momento. Las primeras jornadas donde se devolvieron los datos fueron en mayo del año 2014 a través de la comunicación “Avance del Trabajo Fin de Máster. Análisis de la formación continua de los docentes en el Proyecto de Innovación Docente de Educación Inclusiva en Educación Infantil”. Más tarde en marzo de 2015 volvimos a exponer nuevos resultados mediante la ponencia “Evaluación del Proyecto de Innovación Docente de Educación Inclusiva y participación familiar. Logros, avances y resultados”. Y, por último, expusimos los datos en junio de 2018 mediante la ponencia “Informe: La evaluación y los informes de evaluación. Perspectiva de las maestras participantes en el PID-FPEIAP”. Aunque la recogida de datos terminó en 2016, todos los procesos de devolución de datos se han alargado hasta 2018, año en el que terminó de ser construido el informe de investigación.

Todos los datos personales recogidos únicamente han sido visibles por el investigador y se han mostrado a la comunidad científica de forma anónima.

La transcripción de los datos es otro aspecto importante dentro de una práctica ética en el tratamiento de los datos. Capturar con detalle la multitud de expresiones o significados que los participantes quieren expresar a través de un determinado gesto o frase no es una tarea sencilla. Las transcripciones deben tratar de reflejar la realidad lo más fielmente posible. Sin embargo, en ocasiones se presentan frases de los participantes de forma dubitativa, poco correctas gramaticalmente o con un habla demasiado coloquial que el investigador debe decidir si reflejar o no en el informe final (Gibbs, 2012). Cuando una persona habla es difícil que realice un discurso cerrado y completo. Por ello, el investigador debe ser capaz de diferenciar aquellos momentos de duda causados por el nerviosismo del participante frente a momentos dubitativos que generan información. Todo ello sin alterar el discurso de los participantes. En este proceso de transcripción, un factor clave es garantizar la confidencialidad y el anonimato del participante. Saltarse o fallar en este procedimiento es uno de los daños más probables y de mayor perjuicio para los entrevistados (Punch, 1994). La confidencialidad es el principal medio para proteger a los informantes. Una de las prácticas más utilizadas y la que seguimos en nuestro informe es la utilización de pseudónimos o códigos para nombrar a las personas participantes y algunos contextos. Sin embargo, aun así, los participantes a veces son fácilmente reconocidos por personas internas a la investigación (Christians, 2005), lo que les expone de nuevo. Para tratar de minimizar esta situación, en nuestro estudio hemos llevado a cabo un proceso de eliminación de datos que pudieran revelar la identidad de las maestras participantes y de otros actores asociados a la investigación. Únicamente se muestran los datos del investigador de esta tesis doctoral, como forma de que se comprenda su posicionamiento en la investigación y su posible y también se muestran los datos del coordinador del PID-FPEIAP, pues su implicación en la investigación, tanto en el desarrollo del Proyecto, como en la tesis doctoral consideramos no pueden ni deben ser ocultados. Todas estas apariciones se han realizado de forma que no supongan un perjuicio a quien aparece.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN (I): LOS INICIOS DEL PID-FPEIAP Y LA FORMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS MAESTRAS

Hemos dividido en dos capítulos el análisis de datos y la discusión en esta tesis doctoral, aquí se presenta el primero de ellos. Ambos constituirán el análisis de los datos extraídos durante la investigación y su unión con la literatura científica. A través de una interpretación de los resultados desde diferentes puntos de vista de las maestras, trataremos de construir un discurso que permita dar una visión de cómo las docentes vivieron su formación en el PID-FPEIAP.

En este capítulo comenzaremos analizando los primeros pasos de las maestras en el PID-FPEIAP, cómo fue su acercamiento al Proyecto y cuáles eran sus motivaciones y sus expectativas cuando comenzaron. Además, analizaremos cómo se formó el grupo y su proceso de asentamiento a lo largo de los tres años. En la segunda categoría de análisis de este capítulo analizaremos cuáles fueron las principales características del modelo de formación del PID-FPEIAP según las maestras y realizaremos una comparación con otros modelos de formación previos a los cuales habían asistido ya las maestras.

Todos estos datos se discutirán con la literatura científica al finalizar cada línea temática de análisis, tratando de encontrar sinergias y disentimientos con otras investigaciones ya existentes.

5.1. Los inicios y el comienzo de la creación del grupo de trabajo

5.1.1. Primeras aproximaciones al PID-FPEIAP

Uno de los aspectos fundamentales en la investigación-acción participativa son el grupo de personas participantes (López de Ceballos, 2012). Cuando comenzamos a analizar los datos del PID-FPEIAP vimos reforzada esta idea. La importancia de estos actores no solo afecta en el buen desarrollo de la propuesta, sino que también influye directamente en los resultados, en la motivación de quien lo dirige o en la ilusión compartida por lograr una meta, entre otros aspectos. Estas ideas nos hicieron reflexionar acerca de la importancia que los participantes tienen durante todo un proceso formativo de investigación-acción participativa. Por ello, decidimos conocer no solo las vivencias de las maestras durante su participación en el PID-FPEIAP, sino desde el momento en el que conocieron el Proyecto. Así, en esta primera categoría trataremos de analizar cuáles fueron las motivaciones que llevaron a la maestras a participar en el Proyecto. Lo haremos diferenciando el acceso de las maestras durante el primer curso y los cursos posteriores, pues al hacer un primer análisis de los datos descubrimos que algunos factores como el (des)conocimiento hacia el Proyecto fueron determinantes en dicha participación.

5.1.1.1. El acceso de las maestras a la participación en el PID-FPEIAP

El acceso de los participantes es un momento muy importante en cualquier proyecto de formación. Quien decida participar lo debe hacer convencido de querer formarse. Esta importancia aumenta en un proyecto de investigación-acción participativa debido a sus características. Estos proyectos se tratan de procesos colectivos que exigen una formación

prolongada en el tiempo y que requieren de constancia y esfuerzo por parte de las personas participantes; por ello, la confianza y la motivación se presentan como factores clave para conseguir el éxito.

Primer curso

La cercanía que nos unía al coordinador, nos ayuda a ver la ilusión que tenía este profesor por crear este Proyecto. El PID-FPEIAP comenzó en el curso 2013/2014, sin embargo, desde el año anterior, José Juan ya había empezado a plantear la posibilidad de que participasen en la iniciativa a maestras de su confianza.

Me lo comentó el pasado año un profesor de la universidad (J.J. Barba) (CST06A14).

A comienzos del curso académico 2013/2014 José Juan decidió hacer efectiva la propuesta y redactó una solicitud de proyecto para la convocatoria de Proyectos de Innovación Docente en la Universidad de Valladolid. En noviembre de 2013 le llegó la notificación de que el proyecto había sido aceptado y comenzó a organizarlo. Como acabamos de ver, José Juan ya había contactado con algunas maestras y algunos estudiantes para invitarles a participar. Las personas interesadas fuimos instadas a asistir a una reunión inicial para dar forma a la propuesta de trabajo y empezar a planificar posibles actuaciones. A través de un correo electrónico, el coordinador ya nos avanzó un borrador con algunas ideas que trabajaríamos en un ambiente distendido.

Hoy José me ha enviado un correo para participar en un Proyecto. Me ha dicho que ha invitado también a maestras y a otro compañero mío. Aunque ya nos lo había comentado hoy nos ha enviado un correo a todos que decía: “Hola a todas y todos, el curso pasado solicitamos un Proyecto de Innovación Docente (PID) sobre Educación Inclusiva en Educación Infantil. Para mí ha sido una suerte enorme que nos lo concediese, ya que es una oportunidad de trabajar con maestras, antiguos estudiantes y estudiantes actuales a los que admiro por su trabajo. Me gustaría convocaros a una reunión con pastas y café el miércoles 13 a las 18:30. Siento mucho la hora y el día, pero es en el único día y hora en que coincide libre el horario de las maestras y de los estudiantes de máster, y está reunión es importante para plantear el trabajo. Además la planificación es que no nos reunamos más de seis veces a lo largo del curso. El orden del día es: 1) Breve presentación del PID-FPEIAP; 2) Breve presentación de los trabajos ya realizados: Aprendizaje cooperativo en un aula rural de Educación Infantil, y co-evaluación entre niños de un aula rural de Educación Infantil; 3) Detección de líneas de trabajo para este curso desde las necesidades de la práctica y posibilidades de actuación. El fin es conseguir desarrollar materiales que se apliquen en el aula desde una perspectiva inclusiva. Por último, podría ser posible ampliar el grupo, con lo que si conocéis a personas interesadas en Educación Inclusiva en Educación Infantil se lo podéis decir. Saludos” (Diario. Noviembre de 2013. R).

En esa primera reunión fuimos muy pocos los asistentes (dos maestras, dos alumnos del Máster de Investigación de la Facultad de Educación Segovia y el coordinador). En la reunión se notaba aún el desconocimiento y nerviosismo de ser el primer día, pues José Juan nos decía que éramos nosotros los que debíamos hablar, ya que el Proyecto estaba organizado para hacerse lo que los participantes decidiésemos. Como ninguno nos atrevíamos a hablar, decidimos seguir el orden del día y cada uno de nosotros presentó

brevemente sobre qué aspectos de la educación inclusiva habían versado nuestras últimas prácticas o investigaciones educativas. En general, eran prácticas aisladas que se habían llevado a cabo durante momentos puntuales.

En la reunión de hoy José nos ha contado brevemente en qué consistía el Proyecto. Además, hemos expuesto los trabajos que cada uno ha hecho en torno a la educación inclusiva. En mi caso he expuesto el que realicé para mi Trabajo Fin de Grado sobre aprendizaje cooperativo en una Comunidad de Aprendizaje. Una maestra ha expuesto una práctica de co-evaluación que llevó en su aula. Otra maestra, sus trabajos habituales en el aula y cómo fomenta la participación del alumnado y mi compañero ha hablado también de su Trabajo Fin de Grado en el que fomentó el aprendizaje cooperativo en un aula de Educación Infantil durante su Prácticum (Diario. Noviembre de 2013. O).

Cuando finalizábamos la reunión el coordinador preguntó cuál creíamos que era el camino por el que podríamos avanzar. Las docentes participantes consideraron que, ante su todavía desconocimiento sobre el PID-FPEIAP y como forma de hacérselo llegar a otras compañeras, podía ser una buena opción organizar unas jornadas de presentación en las que se expusiese el Proyecto y algunas prácticas inclusivas que llevar a la escuela. De esta manera, ellas tratarían de que sus compañeras asistiesen y se les podrían explicar de forma más detallada la iniciativa e invitarles a participar.

Las maestras han dicho que podríamos organizar unas jornadas sobre el PID-FPEIAP y la educación inclusiva. De esta manera, ellas invitarán a asistir a sus compañeras y ya allí que vean cómo funcionaría, para que se decidiesen a participar. A todos nos ha parecido bien la idea, así que nuestra primera tarea es invitar a nuestras compañeras y compañeros a asistir. José se va a encargar de organizarlo todo (Diario. Noviembre de 2013. O).

Las jornadas se organizaron para el 13 y 14 de diciembre de 2013 y a aquel encuentro asistieron cincuenta personas. El coordinador había contactado con compañeras y compañeros expertos en educación inclusiva, quienes expusieron una amplia variedad de prácticas y hablaron de la temática a nivel teórico. En estas jornadas el coordinador también promovió la construcción de espacios informales que fomentasen el contacto entre los asistentes mediante cafés-debate y una cena, tratando así de hacer una jornada distendida (en línea con el primer correo electrónico que nos envió), que generase un acercamiento entre los asistentes y de estos con el coordinador.

La Comisión europea da una gran importancia a la Educación Infantil, ya que se considera clave a la hora de superar las desigualdades sociales que sufren algunos niños y niñas. Desarrollar este potencial supone innovar utilizando experiencias de éxito. La Educación Inclusiva aporta ese tipo de experiencias, a partir de tres principios, que son: presencia, participación y resultados.

En estas jornadas se comprobarán experiencias metodológicas y de colegios que a partir de la Educación Inclusiva están transformando sus realidades.

Metodología

Las charlas se dividirán en dos partes: (1) exposición de prácticas inclusivas, y (2) debate con las personas asistentes

Objetivos

- Conocer y debatir que es la Educación Inclusiva
- Conocer aplicaciones de Educación Inclusiva en Educación Infantil.

Ponentes

Los ponentes son expertos en educación inclusiva tanto en investigación como en la práctica en los aulas

Lugar

Salón de Grados de la E.U. de Magisterio de Segovia
Plaza de Colmenares, 1
40001 Segovia

Programa

Viernes 13 de diciembre de 2013. Jornada de tarde

16:00-16:15	Presentación de las Jornadas	José Juan Barba Martín (U. de Valladolid)
16:15-17:15	Igualdad y diversidad en educación, anatomía de un desencuentro.	Luis Torrego Egido (U. de Valladolid)
17:15-17:30	Café-debate	
17:30-19:00	Experiencia de Educación Inclusiva en la Comunidad de Aprendizaje CEIP La Pradera	Begoña Duque Arroyo (CEIP La Pradera)
19:00-20:00	Experiencias de Aprendizaje Cooperativo en Educación Infantil	José Juan Barba Martín
20:00-21:00	La participación familiar en la Educación Inclusiva	Lars Bonell (Centro de Estudios Universitario La Salle)

Sábado 14 de diciembre de 2013. Jornada de mañana

9:00-10:30	Experiencias de Escuelas Inclusivas Singulares	Alejandro Martínez González (Centro de Estudios Universitario La Salle)
10:30-11:45	Bases de la Educación Inclusiva en Educación Infantil	Henar Rodríguez Navarro (U. de Valladolid)
11:45-12:00	Café-debate	
12:00-13:30	Cómo atender a la Diversidad desde la Educación Inclusiva	Mariano Rubia Aví (U. de Valladolid) y María José Arroyo González (U. de Valladolid)
13:30-14:00	Presentación de Acoge	Henar Rodríguez Navarro y Luis Torrego Egido
14:00-14:30	Conclusiones y despedida	José Juan Barba Martín

Figura 5.1. Díptico de las I Jornadas de Educación Inclusiva en Educación Infantil: Presencia, Participación y Buenos Resultados.

En estas jornadas iniciales el coordinador presentó el PID-FPEIAP de una forma abierta y volvió a destacar la idea de que fuese dirigido desde por los participantes desde sus intereses. Se trató de unas jornadas con muchos espacios de debate, con exposiciones teóricas por parte de expertos, pero también con momentos prácticos y experiencias de maestras en sus aulas. De esta manera, el coordinador comenzaba a romper con el modelo de formaciones tradicionales puramente teóricas.

La primera formación previa creo que la necesitábamos [...] con experiencias de otros coles, con gente entendida, bien la parte teórica pero siendo práctica (ENIN02A14).

Tras las jornadas muchas maestras mostraron una gran motivación por querer participar en el Proyecto. La invitación por parte de alguien cercano para asistir fue lo que animó a muchas de ellas a participar.

Dos compañeras me invitaron a participar en las jornadas sobre inclusión en Educación Infantil y a partir de ahí empecé a formar parte de este grupo (CST09B14).

Cuando estas maestras fueron preguntadas acerca de cómo se informaron del PID-FPEIAP, la mayoría aluden a que fue a través de una compañera del mismo centro escolar.

Una compañera del Colegio nos lo comentó (CST01A14).

En algunos casos tenían una relación personal con la compañera, además de una relación profesional.

A través de una amiga (CST08B14).

Las maestras participantes en la primera reunión del PID-FPEIAP, encargadas de hacer llegar la información de las jornadas a sus compañeras, aprovecharon los espacios de contacto que tenían con estas para hacerlo. Así, las docentes utilizaron los momentos en que se reunieron con algunas de sus compañeras en pequeños grupos para tratar de despertar su interés.

A través de una compañera del colegio donde trabajo. Nos lo comentó en una reunión de ciclo y nos interesó (CST02A14).

Las maestras también usaron los momentos donde se encontraba todo el claustro para explicarles brevemente el PID-FPEIAP e invitarles a las jornadas que ya estaban preparándose.

Una compañera del colegio, lo comunicó en una reunión y nos explicó un poco de qué iba (CST04A14).

El coordinador también hizo llegar la información de las jornadas a más maestros y maestras que él conocía en la provincia de Ávila y les pidió que se lo hiciesen llegar a sus compañeros y compañeras de centro.

Me ha sorprendido que hoy en las jornadas haya maestros de Ávila. Al preguntarle a una de las maestras que estuvo en la primera reunión, me ha dicho que José los conocía de haber trabajado juntos anteriormente en el colegio cuando era maestro y que fue él quien les invitó (Diario. Diciembre de 2013. R).

Los maestros invitados por el coordinador informaron a todos sus compañeros de centro. De esta forma, más maestras explican que participaron en las jornadas, y posteriormente en el PID-FPEIAP, desde la invitación de una persona de confianza en el aspecto profesional. Parece que el jefe de estudios del centro y algún compañero (que además en algunos casos coinciden con ser una persona de confianza en el ámbito personal) son los que hicieron esta propuesta.

Un amigo que a la vez es mi jefe de estudios (CST13C14).

A partir de este momento el PID-FPEIAP comenzó a funcionar durante el curso académico, lo que supuso que para las maestras que accedieron en años posteriores ya no existiese un desconocimiento hacia el modelo de formación.

Cursos posteriores

En cursos posteriores el acercamiento al PID-FPEIAP fue diferente. Las transformaciones producidas en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de las maestras durante el primer año se fueron expandiendo. En estos inicios de cursos no se realizaron unas jornadas de presentación como el primer año. El Proyecto estaba abierto a nuevas incorporaciones, pero estas se hicieron directamente con la asistencia de las interesadas a las reuniones mensuales. Así, las maestras que accedieron el segundo y tercer curso ya conocían cómo funcionaba el PID-FPEIAP gracias a la información que les habían hecho llegar compañeras que participaron el primer curso.

Este año una compañera que asistió el curso pasado nos dio la información (CST23E15).

Las nuevas maestras también conocieron el PID-FPEIAP gracias al profesorado universitario participante, ya que algunos se dedicaban a impartir cursos de formación en

los centros escolares. De esta forma, cuando durante el año 2014 fueron llamados desde los centros educativos para dar formación en educación inclusiva aprovecharon la ocasión para animar a las maestras a participar en el PID-FPEIAP.

A través de INV01. Al interesarse el centro por las nuevas metodologías se programó un seminario dónde participó INV01 (CST18D15).

Algunas de estas maestras destacan al centro educativo como el agente que les informó sobre el Proyecto, en lugar de a la figura del profesorado universitario, al haber sido el colegio quien llevó al investigador del PID-FPEIAP a darles formación e informarles sobre el Proyecto.

A través del equipo directivo de mi centro (CST19D15).

El PID-FPEIAP se expandió tanto durante su primer curso de andadura que algunas maestras revelan que accedieron al Proyecto el segundo curso por la recomendación de terceras personas que habían participado.

Por una compañera que estaba en contacto con otras de un centro que se había iniciado en grupos interactivos (CST17F15).

La mayoría de las maestras que entraron el segundo año fue por la recomendación de participantes que ya lo habían vivido el primero. Sin embargo, hubo otras maestras que accedieron el segundo curso al PID-FPEIAP, a pesar de conocer de su existencia y haber sido invitadas a participar el primer año. Estas maestras explican que a pesar de conocer el Proyecto no pudieron participar el primer curso debido a problemas de coordinación de sus horarios. En las primeras reuniones del PID-FPEIAP tras las jornadas las maestras decidieron elegir un día fijo para realizar las reuniones, lo que supuso que algunas maestras que se enteraron después no pudiesen participar ante la imposibilidad de reorganizar el horario de su centro a mitad de curso para no coincidir con el del Proyecto.

Creo que lo hacíais los jueves y no podíamos y así, entonces, al final fue como vosotros, el segundo año (ENGD14E16).

El coordinador mantuvo informadas a estas maestras durante el primer curso con la intención de que al siguiente año pudiesen participar desde el inicio, lo que les permitiría coordinar los horarios del centro con los del PID-FPEIAP.

El curso pasado recibíamos información de J. Barba, pero se hacía en días en los que no podíamos asistir (CST23E15).

Al curso siguiente estas maestras decidieron asistir a las primeras reuniones del PID-FPEIAP para conocer de primera mano en qué consistía este tipo de formación, conocer al grupo, al coordinador y comprobar si creían que les sería útil para su formación. De esta manera, tras este primer contacto decidieron participar.

Fuimos un día y dijimos, pues para adelante, porque nos pareció muy buena idea y nos gustó. Y fue eso, el segundo año, el primero no estábamos (ENGD15D16).

Síntesis y discusión

Todas las maestras que participaron en el PID-FPEIAP el primer curso lo hicieron a través de la invitación de alguien cercano a ellas. En esta lógica de acercar a las docentes al PID-FPEIAP desde la confianza, el coordinador muestra como subyace una idea de dar

seguridad a las maestras ante un modelo de formación novedoso y desconocido para ellas. José Juan siguió una postura en la que primó los aspectos emocionales y psicológicos del profesorado durante su acercamiento al PID-FPEIAP. El coordinador trató de cuidar la dimensión emocional de las participantes y generar sentimientos positivos hacia el Proyecto, a través de procurar un acercamiento abierto, voluntario y en compañía. Esta idea sigue la línea defendida por autores como Hargreaves (1998) o Schutz y Lanehart (2002), quienes consideran que la educación está ampliamente relacionada con el aspecto emocional. Sin embargo, la postura de José Juan no es la habitual. Las políticas educativas y otros procesos asociados con la educación, como el liderazgo o la formación, se han dirigido habitualmente por factores racionales, primando los contenidos o conocimientos e ignorado las emociones de los docentes (Crawford, 2011; Day & Chin-kin, 2011; Hargreaves, 1998; Sutton & Wheatley, 2003). Sin embargo, esta postura de obviar las emociones, contraria a la que desarrolló el PID-FPEIAP, resulta ilógica en procesos asociados con la educación, ya que la enseñanza lleva implícita una dimensión emocional (Nias, 1996), latente en todas las relaciones que tienen los maestros (Hargreaves, 1998). Por esta razón, autores como López-Pastor et al. (2016) defienden que en proyectos de formación permanente colaborativos, como los del PID-FPEIAP, es necesario construir unas buenas relaciones personales entre el grupo. El coordinador buscó la participación desde la estimulación de unas emociones positivas en las maestras, como el interés o la confianza, que les ayudasen a adquirir una motivación por participar en el PID-FPEIAP. Esta finalidad ha sido expresada por diversos autores, quienes consideran que una motivación y un carácter positivo en los docentes les ayuda a generar mejores estrategias de aprendizaje y, con ello, lograr mejores resultados en las aulas (Bolhuis y Voeten, 2004; De Pablos & González-Pérez, 2012; Hoekstra, Beijgaard, Brekelmans y Korthagen, 2007).

José Juan organizó unas jornadas para que las maestras descubriesen el PID-FPEIAP y se relacionasen, se conociesen y se crease un vínculo entre ellas. De esta forma, el coordinador motivó que las participantes pudiesen comprender qué, cómo y con quién iban a trabajar si su decisión, finalmente, era formar parte del PID-FPEIAP. Esta actitud, ha sido defendida por autores como Montero (2011), quien considera que ni siquiera los mejores contenidos y procesos formativos serán efectivos en el profesorado si ellos no los sienten como suyos.

En el análisis realizado sobre los cursos posteriores, la confianza y la cercanía de quien invita a participar sigue siendo muy importante, aunque ahora las maestras ya participantes invitaron a compañeras con el convencimiento de que el PID-FPEIAP funcionaba.

Una de las razones que llamó la atención de otras participantes en cursos posteriores fue el impacto que creó la aplicación del PID-FPEIAP en las escuelas y comunidades. Esto fue posible gracias a que el Proyecto estaba sustentado en propuestas innovadoras avaladas por la ciencia. En esta línea Flecha y Molina (2015) afirman que cuando los propios participantes aplican dichas evidencias en sus contextos educativos y sociales, son capaces de conseguir un impacto social a pequeña escala, en las propias comunidades.

En cursos posteriores también destaca el papel del coordinador, quien mantuvo un contacto e intercambio de información con maestras que no pudieron participar el primer curso. Esta postura de José Juan sigue, en parte, la línea marcada por Ainscow, Hopkins, Southworth y West (2001), quienes consideran que el papel de un coordinador debe estar también orientado a controlar las redes de comunicación que canalizarán la información sobre los avances y logros. Sin embargo, el trabajo de coordinación de José Juan, externo

y paralelo al proyecto formativo en acción con la intención de cuidar a posibles participantes, amplía la literatura que encontramos al respecto de la figura de un coordinador, interno o externo, en la formación permanente, donde, generalmente, las publicaciones analizan sus labores dentro del grupo de trabajo y con los participantes del proceso de formación en activo (Fernández & Lázaro, 2008; Moriña & Parrilla, 2006; Pérez, Aguaded, & Fandos, 2009).

A continuación, en relación con el tipo de acercamiento al PID-FPEIAP que las maestras vivieron, examinaremos cuáles fueron los intereses que les surgieron para decidirse a participar.

5.1.1.2. Los intereses de participación de las maestras cuando accedieron al PID-FPEIAP

Analizar los intereses de participación con los que las maestras accedieron al PID-FPEIAP nos dará una visión de la importancia que para ellas tenía encontrar una formación vinculada a sus intereses y a su vez conocer cuáles eran estos.

Primer curso

Como es lógico, los intereses de las maestras fueron muy diversos cuando accedieron al PID-FPEIAP, sin embargo, al analizar sus palabras hemos encontrado dos temas principales que mueven su motivación: (a) un tema recurrente fue la temática del Proyecto, la educación inclusiva; y (b) las maestras afirman que el interés recayó en el modelo del PID-FPEIAP como una formación diferente que podía ayudarles a continuar aprendiendo sobre educación.

Las maestras que acceden al PID-FPEIAP el primer curso aluden al tema de trabajo, la educación inclusiva, como el principal interés de su participación. Como hemos analizado hasta el momento, la mayoría de las maestras se sumaron al Proyecto tras las primeras jornadas en las que se hizo una exposición de la educación inclusiva y de algunas prácticas innovadoras en escuelas. Ver los resultados de promover la educación inclusiva en las aulas de Educación Infantil llamó tanto la atención de las maestras que para la mayoría ese fue el desencadenante de que quisiesen participar en el PID-FPEIAP.

El que fuera un Proyecto de Innovación dedicado a Infantil sobre la educación inclusiva, es decir, el propio tema (CST02A14).

En las jornadas, las maestras conocieron muchos de los aspectos positivos que conllevaba el desarrollo de la educación inclusiva en las aulas y que fueron los que les animaron a participar, como por ejemplo, la transformación de los contextos donde desarrollaban su labor.

Me pareció que podía ser interesante y enriquecedor para el aula del que soy tutora, para mí como maestra y para el centro en general, por lo que fueron estos los motivos que me hicieron participar (CST07A14).

Las docentes consideraban que el PID-FPEIAP les ayudaría a transformar sus prácticas de aula por otras inclusivas, lo cual les permitiría potenciar los aprendizajes de su alumnado.

Porque era un Proyecto que iba a beneficiar a mis alumnos y me proporcionaba una manera nueva de trabajar (CST14C14).

El aprender una nueva metodología, forma de trabajar... y sobre todo porque he pensado desde un principio que sería muy positivo para mis alumnos (CST13C14.)

El discurso de las maestras durante este primer curso muestra una necesidad de cambio hacia otro tipo de prácticas innovadoras, que se alejasen de los modelos tradicionales individualistas de dar clase en las aulas.

Buscar un poco de cambio e innovación en mi aula con mis alumnos (CST05A14).

Las maestras buscaban prácticas que promoviese más el aprendizaje activo, que conectase mejor con los intereses del alumnado y que por tanto, probablemente, fuese más eficaz para que este aprendiese y se encontrase motivado en la escuela.

Incorporar nueva metodologías al aula y hacer tu trabajo distinto para hacérselo al alumnado, más ameno y novedoso (CST08B14).

Las transformaciones que buscaban siempre estaban centradas en eliminar los procesos segregadores en sus aulas, al realizar prácticas innovadoras en torno al fomento de la educación inclusiva y la mejora del aprendizaje de todo el alumnado.

El interés por dinamizar y potenciar los aprendizajes de los alumnos en el aula y no separarlos en función de sus dificultades (CST11C14).

Para otras maestras, estos intereses que hemos analizado se centraban, específicamente, en los grupos interactivos y no en la educación inclusiva a nivel general. Estas maestras afirman que fue dicha práctica, expuesta en las jornadas, y sus resultados positivos lo que realmente les llamó la atención para participar.

Sobre todo saber qué son los grupos interactivos, ya que me parece algo nuevo y muy interesante para poner en práctica en el aula (CST10C14).

Los grupos interactivos ya anticipaban unos resultados beneficios en el fomento de la participación familiar en las aulas y la inclusión comunitaria del alumnado.

Nos parecía una actividad interesante en la que podríamos trabajar la integración en el aula y fomentar la participación de las familias en el aula (CST12C14).

Si bien la educación inclusiva fue el interés principal de la mayoría de las maestras, otras docentes reflejaron intereses más asociados a la formación docente, el PID-FPEIAP o su metodología de trabajo. Así, algunas maestras afirman que su deseo de formarse continuamente fue lo que hizo que quisiesen participar.

Mi interés por la formación docente (CST09B14).

Las maestras cuyo interés se asociaba a la formación mostraban un deseo por seguir aprendiendo, renovándose y conociendo modelos innovadores pedagógicos.

La necesidad de actualización e innovación pedagógica (CST03A14).

El PID-FPEIAP les permitía no solo aumentar sus aprendizajes, sino pertenecer a un proyecto de formación colectivo con más profesores y profesoras, lo que algunas maestras valoraron como importante para su formación.

La necesidad de aprender más y formar parte de un proyecto educativo (CST01A14).

El PID-FPEIAP era un proyecto de formación colectivo que rompía con las formaciones tradicionales a las que habían accedido hasta el momento. Para estas maestras el PID-FPEIAP era una formación innovadora con una metodología de formación participativa, que más allá de ayudarles a formarse representaba un modelo de trabajo educativo desde lo colectivo.

Participar en algo nuevo, innovador, diferente... y sobre todo la metodología o forma de trabajo que representa (CST15C14).

Para estas docentes el propio Proyecto fue el interés principal para participar, aunque el tema de la educación inclusiva también fue importante.

Quería seguir haciendo cosas, pero que me valieran realmente para el aula, para el día a día y para la práctica docente, entonces el proyecto de innovación, hombre, no sé a lo mejor si el tema hubiera sido que no me hubiera llamado nada nada, pero que no fue el hecho de la educación inclusiva sino el hecho de un proyecto de innovación más lo que me llamó (ENIN07A14).

El primer curso, las maestras centraron sus intereses en la educación inclusiva y en sus necesidades formativas. Aunque el desconocimiento que aún tenían del PID-FPEIAP hizo que sus respuestas fuesen muy genéricas, sus intereses muestran a docentes preocupadas por seguir aprendiendo sobre educación para tratar de mejorar el aprendizaje de su alumnado. A continuación, analizaremos cómo en cursos posteriores el conocimiento sobre el PID-FPEIAP de nuevo juega un papel importante en las respuestas de las maestras.

Cursos posteriores

Las maestras que accedieron al PID-FPEIAP el segundo curso ya conocían los resultados de la puesta en práctica del Proyecto durante el primer año y tenían un conocimiento más claro acerca de su finalidad y su forma de trabajo. Por ello, en el análisis hemos encontrado diferencias con los intereses de las maestras que accedieron el primer curso. La principal diferencia es que apenas hay maestras que aludan a la educación inclusiva o los grupos interactivos como el aspecto motivador para participar, y quien lo hace muestra un amplio conocimiento por la metodología de trabajo del PID-FPEIAP, sabiendo ya que lo va a poner en práctica y a intercambiar su experiencia.

Aprender a trabajar y compartir experiencias de educación inclusiva y medidas de éxito educativo (CST23E15).

Este segundo curso también hay maestras que afirmaban tener una necesidad formativa que querían suplir con el PID-FPEIAP. Pero a diferencia de las maestras que accedieron el primer curso, estas docentes destacaban el intercambio de experiencias como el método con el que querían aprender, estar motivadas y formarse.

Inquietud de querer aprender o acercarme a experiencias de otros compañeros que me faciliten mi trabajo y querer seguir aprendiendo, no estancarme, seguir con ENTUSIASMO en mi trabajo (CST19D15).

Un método que consideraban no sólo bueno para acabar con su estancamiento, sino con el de un centro escolar que no les acompañaba en sus deseos de transformación. Lo que hacía que trabajar a través del intercambio experiencias le permitiese conocer otros contextos activos.

Apatía en el centro en general y a nivel personal conocer nuevas experiencias (CST17F15).

Las docentes buscaban también adquirir herramientas, recursos y actividades que poner en práctica, destacando de nuevo el intercambio de experiencias como la estrategia propicia para ello y una de las razones de su interés por participar.

Compartir experiencias, recursos... innovadores con otros maestros, para ponerlos en práctica en el aula (CST20D15).

Algunas maestras aluden a la necesidad de compartir experiencias para poder realizar trabajos conjuntos con otros participantes que les ayudasen a mejorar sus prácticas.

La necesidad de compartir experiencias con maestros que están realizando las mismas actividades con el propósito de enriquecer el mío (CST21D15).

En este proceso de intercambio, las maestras también destacaban la potencialidad del análisis sobre su práctica para poder poner en marcha en sus aulas los conocimientos que adquirieran.

Dentro de mi formación profesional, analizar y poner en práctica estas metodologías activas (CST18D15).

Las docentes esperaban que esto les ayude a transformar sus prácticas educativas hacia una mejora de la educación en sus aulas.

Mejorar la práctica educativa (CST24B15).

Destaca que ninguna maestra que accedió en años posteriores hace alusión a querer formarse en grupos interactivos. Sin embargo, como analizaremos en la última categoría sobre las tensiones del Proyecto, el interés de las maestras que accedieron el segundo año por formarse sólo en grupos interactivos está en el origen de una de las mayores tensiones del PID-FPEIAP.

Síntesis y discusión

Las docentes muestran un deseo de mejorar la educación de su alumnado a través del tema propuesto por el PID-FPEIAP, la educación inclusiva. La elección de este contenido por parte del coordinador del Proyecto y el posterior interés de las maestras persiguen la búsqueda de equidad en la educación. Las maestras se encuentran interesadas en

participar en una formación capaz de mejorar la educación de su alumnado, pero para autores como Ainscow, Booth, Dyson, Apple y Beane (Ainscow, 2001, 2012; Ainscow, et al., 2004, 2006; Apple & Beane, 2001), esto solo se puede entender desde procesos de transformación que garanticen el éxito de todos los niños y niñas.

En el análisis, algunas maestras relatan su deseo de poner en práctica aspectos concretos de la educación inclusiva, como la participación familiar o los grupos interactivos. Las docentes muestran cómo sus intereses se centran en que sean estas las prácticas que les ayuden a mejorar la educación de todo su alumnado y es que, como ha demostrado el proyecto INCLUD-ED Consortium (2011) y múltiples investigadores (Elboj & Niemelä, 2010; Valls & Kyriakides, 2013), ambas actuaciones son unas de las mejores formas de conseguir el éxito educativo.

Este posicionamiento de las maestras contradice el de algunos académicos, quienes se resisten a la idea de una educación inclusiva como forma de éxito para todo el alumnado (Brantlinger, 1997; Freire & César, 2003) y concuerda con las ideas relatadas por Aubert et al. (2008), quienes consideran que en la sociedad de la información, donde los maestros y maestras tienen acceso a múltiples conocimientos, los docentes deben basar su educación en evidencias y resultados que les certifiquen una mejor educación para todo su alumnado, como han demostrado la educación inclusiva o las actuaciones de éxito basadas en la participación familiar.

Otro de los aspectos que más destacan las maestras del primer año y con el que, principalmente, coinciden con las maestras de años posteriores es el método formativo del PID-FPEIAP. Las maestras destacan los procesos de reflexión y el intercambio de experiencias como un método de formación motivador y que realmente puede llegar a transformar sus prácticas de aula partiendo desde el análisis de la propia práctica, al igual que destaca la literatura científica (Hargreaves & Shirley, 2009; Imbernón, 2006; Zhou, 2014).

En toda esta línea temática del análisis, al igual que defienden Flecha y Molina (2015), las maestras muestran su exigencia de que los procesos formativos, tanto en sus contenidos como en el modelo seguido, sean capaces de garantizarles mejoras basadas en evidencias

5.1.1.3. Las expectativas formativas y de transformación de las maestras cuando accedieron al PID-FPEIAP

En relación a la categoría anterior, los intereses de las maestras, quisimos preguntar a las docentes acerca de sus expectativas cuando comenzaron en el PID-FPEIAP. Intereses y expectativas pueden ir relacionados, y es que cuando un grupo de maestras deciden participar en una formación por lo general tratan de adquirir unos conocimientos, recursos o herramientas que les amplíen su aprendizaje y les ayuden a mejorar o cambiar su práctica educativa. Que la formación sea capaz de conseguir estas expectativas e incluso superarlas es un factor de éxito y motivación para las maestras. Así, cuando a lo largo del análisis tratemos las transformaciones que se produjeron en el PID-FPEIAP, conocer las expectativas con las que las maestras accedieron nos otorgará una visión más completa de la dimensión transformadora del Proyecto desde el punto de vista de las docentes.

Primer curso

Cuando las maestras comenzaron en el PID-FPEIAP el primer curso, las dudas sobre cómo funcionaría hicieron que las expectativas fuesen muy genéricas y girasen, en algunos casos, únicamente en torno a conocer este tipo de formación y comprender cuál sería el papel que ellas tendrían.

Saber qué era el Proyecto, como funcionaba, cuál era mi papel y cuáles los objetivos a conseguir (CST14C14).

Otras maestras afirmaban que ellas únicamente tenían la expectativa de aprender y por eso decidieron participar, ya que el PID-FPEIAP podía ser una formación que completase la que ya tenían y les ampliase su conocimiento en otros campos.

Sobre todo aprender y complementar mi formación (CST10C14).

El Proyecto les dotaba de una experiencia formativa que desconocían, al usar una metodología diferente a la de otras formaciones docentes más comunes.

Tener una experiencia nueva y ampliar conocimientos (CST16C14).

El tipo de formación del PID-FPEIAP les ayudaría a mantener un contacto con otros maestros y maestras, con profesorado universitario y con alumnado de Magisterio, lo que les ayudaría a obtener un acercamiento a otros miembros de la comunidad educativa, más allá de sus compañeros de colegio.

Ampliar formación y obtener contactos de otras personas de la comunidad educativa (CST03A14).

Trabajar en grupo les permitiría a las maestras salir de sus contextos e interactuar con más docentes de Educación Infantil. Algunas maestras trabajaban en Centros Rurales Agrupados o Centros de Educación Obligatoria con un número muy bajo de alumnado, lo que suponía tener pocos compañeros de centro; incluso, en algunos casos, siendo ella la única maestra de Educación Infantil del centro. Por ello, para algunas docentes ese acercamiento a otros compañeros fue la principal expectativa.

Relacionarme más con docentes del mismo campo educativo (CST09B14).

Algunas maestras ya buscaban que el PID-FPEIAP les aportase un cambio en su práctica educativa, aunque sus expectativas seguían siendo muy genéricas y con la principal idea de aprender.

Aprender sobre la temática del Proyecto y la forma de llevarla al aula (CST01A14).

Fue importante que el Proyecto fuese una formación que les ayudase a hacer algo diferente en su día a día o que les ayudase a realizar alguna transformación durante su jornada escolar.

Aprender a trabajar de manera distinta en algún momento de la jornada (CST08B14).

Las maestras esperaban del PID-FPEIAP una formación que les guiase en todos los aspectos de la puesta práctica, desde los más genéricos como la organización de las aulas, hasta los más específicos como el papel de las propias maestras.

Aprender cómo poner en marcha este proyecto, como se desarrollaba en el aula, su organización, mi papel en el aula y los objetivos a conseguir (CST13C14).

A pesar de que algunas maestras afirmaban que cuando comenzaron en el PID-FPEIAP la temática de educación inclusiva les era totalmente desconocida, su deseo era formarse en ella para aprender a transformar su aula.

Aprender lo que era la educación inclusiva y como podía llevarla a la práctica en mi aula (CST06A14).

Para otras docentes el deseo de transformar la práctica se tornaba en necesidad, al tener casos de alumnado con necesidades educativas especiales en su aula. Estas docentes esperaban que la formación del PID-FPEIAP les ayudase a subsanar aspectos concretos de su realidad educativa, a través de la obtención de recursos o herramientas que fomentase la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en sus aulas.

Obtener recursos que me permitieran trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales (CST02A14).

Algunas maestras aludían al fomento de la participación familiar como la expectativa que tenían cuando se iniciaron en el PID-FPEIAP. El interés de estas docentes se debía a que su decisión de participar en el PID-FPEIAP se produjo después de la primera reunión tras las jornadas, donde entre todos los participantes se decidió formarse para fomentar la participación familiar en las aulas.

Implicación y participación activa de toda la comunidad educativa (CST11C14).

Para las docentes el PID-FPEIAP era el medio a través del cual esperaban aprender cómo conseguir una participación activa de las familias en la escuela. Querían aprender recursos, metodologías y prácticas que les ayudasen a incluir a las familias en el aprendizaje del alumnado dentro del propio centro.

Aprender cosas nuevas, nuevas formas de enseñanza, nuevas formas de implicación de las familias (CST04A14).

El fomento de la participación familiar sería lo que ayudaría a las docentes a subsanar necesidades que tenían en la práctica, como se pone de manifiesto en el caso concreto de una maestra (Barba-Martín, González-Calvo, & Martínez-Scott, 2018), quien consideraba la participación familiar como la forma ideal de conseguir que una alumna sordo ciega fuese conocida por las familias que entraran al aula, fomentando así su inclusión en la comunidad, fuera de la escuela.

El hecho de involucrar a la comunidad educativa aunque complicado, por experiencias anteriores, me parecía interesante ya que es un tema que se suele dejar mucho de lado en los centros educativos. Además, consideraba que podía ser una experiencia muy positiva para la alumna sordo ciega de mi clase, ya que nuestro objetivo con ella es que se integre y se relacione y sin embargo, muchas familias no la conocían o no lo suficiente, por lo que el estar con ella iba ayudar a que la conocieran, integraran y valoraran (CST07A14).

Para algunas maestras sus expectativas respecto al PID-FPEIAP cuando comenzaron eran bastantes negativas. Sus experiencias previas en formación les habían hecho tener unas expectativas muy bajas y únicamente la curiosidad de una formación metodológicamente diferente es lo que les llamó la atención.

Cuando me apunte, pensé que no me aportaría mucho en mi formación, por lo que no esperaba demasiado, pensé que sería como muchos otros cursos, actividades... que he realizado que aunque comienzas con ilusión al final no te aportan tanto como pensabas (CST07A14).

Como hemos podido analizar, las expectativas que las maestras tenían al acceder al PID-FPEIAP el primer curso eran muy genéricas y poco ambiciosas. Sin embargo, esto no significa un punto negativo, pues como analizaremos más adelante al tener unas expectativas muy generales cuando comenzaron a ver los primeros cambios en la práctica la motivación y el entusiasmo se apoderó de ellas, y ayudó enormemente a que la formación avanzase mejor y con mayor ilusión.

Cursos posteriores

Las maestras que accedieron al PID-FPEIAP en cursos posteriores muestran principalmente dos expectativas. La primera de ellas es similar a la de las maestras que accedieron el primer curso, y es que para la mayoría de las docentes el deseo de transformación fue su principal expectativa. A veces este deseo de transformación se centraba en sus centros educativos.

Adquirir y conocer diferentes vías de cambios en la escuela (CST17F15).

Otras veces el deseo de transformación se concretaba en su práctica en las aulas, de manera que implicase el fomento de la educación inclusiva.

Mejorar mi práctica educativa (CST22E15).

De manera más específica, también aludían a la expectativa de que su participación en el PID-FPEIAP le ayudase en su crecimiento personal y profesional.

Crecimiento a nivel profesional y personal (CST18D15).

El segundo bloque de expectativas en el que se puede agrupar a las maestras que accedieron al PID-FPEIAP en cursos posteriores nos muestra un conocimiento del Proyecto y su metodología de trabajo. Para estas maestras, sus expectativas giraban en torno a que dicho intercambio fuese el que les ayude a formarse.

Enriquecerme con las opiniones y experiencias de otras personas (CST20D15).

Las docentes esperaban que conocer las experiencias de otros compañeros fuese la forma idónea para aprender y formarse, beneficiándose de que el PID-FPEIAP trabajaba basando su metodología en compartir el trabajo que las participantes desarrollaban en sus aulas.

Aprender del trabajo de los demás y aprovecharme de ello (CST21D15).

La compartición de experiencias sería la llave a través de la cual estas maestras buscaban conseguir transformar sus aulas de la misma forma que lo estaban haciendo otras compañeras.

Conocer las experiencias de otros compañeros y llevarlas a cabo en el aula (CST24B15).

Para las maestras el PID-FPEIAP debía ser capaz de conseguir una serie de transformaciones que incidían a nivel profesional, personal y en su práctica.

Estar ENTUSIASMADA, IMPLICADA y con muchas ganas de INNOVAR, TRABAJAR, EXPERIMENTAR con el fin de MEJORAR mi PRÁCTICA DIARIA (CST19D15).

Síntesis y discusión

La intención con la que preguntamos acerca de las expectativas en nuestro cuestionario cualitativo era poder comprender qué esperaban las maestras del PID-FPEIAP, para dárselo a conocer al coordinador y, más adelante, poder reflexionarlo junto a las maestras con carácter retrospectivo. Esta intención que nos marcamos en la tesis doctoral sigue la línea de otros proyectos como las Comunidades de Aprendizaje, donde en una de sus fases iniciales todos los participantes exponen sus sueños a cumplir a corto, medio o largo plazo, como la forma de guiar las futuras actuaciones (Aubert, García, & Racionero, 2009; Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2005; Elboj, Valls, & Fort, 2000; Flecha, & Puigvert, 2005; García, Lastikka, & Petreñas, 2013).

Las maestras muestran una gran variedad de expectativas. Aprender, establecer relaciones o fomentar la participación de las familias son las principales motivaciones de las participantes. Unas expectativas donde las maestras priman los nuevos conocimientos, pero también el contacto con compañeros y familias o la posibilidad de participar en un proyecto que las entusiasme y motive. Esta variedad nos evoca a las palabras de Paulo Freire (1997) cuando expone que “la educación, en verdad, necesita tanto de la formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía” (p. 34).

En un proceso como el PID-FPEIAP, destinado a la transformación, es necesario que sus participantes tengan un deseo y motivación previos para mejorar su realidad escolar, así como una visión optimista de la educación. Así, las maestras mostraron una variedad de planes y proyectos enfocados a la mejora de la educación a nivel personal, con su alumnado y en sus escuelas. Estas expectativas están en contraposición a las posturas neoliberales de la formación que consideran que los cambios deben venir marcados únicamente por la competitividad y el acceso a mercados (OCDE, 2005), y se acercan a posturas como las de Giroux (2006) o Flecha y Álvarez (2015), al considerar que las transformaciones educativas en pro de la equidad solo se pueden emprender desde la relación entre la rigurosidad científica y las utopías. En definitiva, como explica Rivas (2014), conocer la manera subjetiva de entender la educación desde el pensamiento de los docentes, tomando en cuenta sus deseos, sentimientos y emociones, no solo resulta fundamental para entender los procesos educativos y poder transformarlos, sino que, además, supone una construcción de la propia realidad educativa con una clara intención liberadora

Este capítulo del análisis, nos ha mostrado el proceso, los intereses y las expectativas con los que las maestras accedieron al PID-FPEIAP. Hemos podido comprender como la

auto-selección de las maestras para participar en el Proyecto iba a acompañada de motivación, ilusión e intenciones y deseos de formación, transformación o solución de problemas. Se ha evidenciado cómo el Proyecto, ya desde un principio, se inició con la idea de transformar la práctica y a las maestras a través de una metodología de intercambio y participativa. Y es que todas estas ideas que el PID-FPEIAP transmitió son las que hemos podido observar en el análisis de este capítulo.

5.1.2. El grupo multinivel del PID-FPEIAP

La investigación-acción participativa es una metodología de formación colectiva que permite promover procesos colaborativos de reflexión, de solidaridad entre compañeros, de intercambio, de diálogo reflexivo y de planificación conjunta de experiencias innovadoras (González-Calvo & Barba, 2014; Perrenoud, 2010). Para ello, es muy importante el trabajo en grupo entre todos los participantes. Una de las características principales en el PID-FPEIAP fue la organización de un grupo de carácter multinivel con el que fomentar todos estos aspectos en los participantes. El Proyecto estuvo formado por maestras de Educación Infantil en ejercicio (más adelante se incluiría la Educación Primaria), estudiantes y egresados de Magisterio y profesorado de universidad.

Aunque en esta tesis doctoral analizamos únicamente la perspectiva de las maestras en ejercicio, consideramos conveniente analizar cómo el grupo del PID-FPEIAP y su carácter multinivel afectaron a su formación. Para ello, comenzaremos analizando el proceso de creación y consolidación del grupo multinivel, para después analizar los puntos fuertes y las debilidades en torno a la característica multinivel que las docentes han encontrado en relación a su formación.

5.1.2.1. El proceso de creación y consolidación del grupo multinivel del PID-FPEIAP

Como hemos analizado en la anterior categoría “5.1.1. Primeras aproximaciones al PID-FPEIAP” el coordinador contactó con dos maestras y dos alumnos del Máster en Investigación en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de Segovia para la primera reunión del PID-FPEIAP. Entre otras cosas, ese día se trabajó cómo hacer llegar el Proyecto a más personas interesadas. Se decidió realizar unas jornadas a las que invitar a compañeras y compañeros a asistir para que valorasen la posibilidad de participar posteriormente en el Proyecto, tratando de crear así un grupo multinivel más amplio. Cada uno de los asistentes en esa primera reunión se comprometió a informar a sus compañeros sobre el trabajo que se iba a realizar. Al ser ya un grupo multinivel pequeño esto supuso que el día de la jornada los asistentes también cumplieren esta característica. Así, a la jornada asistieron maestras en ejercicio, egresados de Magisterio, estudiantes de la universidad (de Magisterio y del Máster) y profesorado universitario.

Hoy tenemos la primera parte de la jornada del Proyecto. Ha venido mucha gente a la jornada, las maestras han conseguido que vengan muchas de sus compañeras. Además, hay alumnado de la universidad y antiguos compañeros míos de la carrera. Creo que José o INV01 se habrán puesto en contacto con ellas (Diario. Diciembre, 2013. O).

Tras las jornadas, mucha gente se sumó al PID-FPEIAP desde los diferentes niveles educativos, creándose un grupo multinivel más amplio, en torno a veinticinco participantes. El grupo más numeroso fue el de maestras de Educación Infantil, con aproximadamente quince participantes. El grupo de alumnado del Máster no aumentó y

fuimos dos participantes. Por su parte, el grupo de profesorado de universidad aumentó del coordinador a tres participantes y además se sumaron al PID-FPEIAP dos alumnas de 1º de Grado en Educación Primaria y aproximadamente tres maestras egresadas que no estaban impartiendo docencia en ninguna escuela y eran antiguas alumnas de la Facultad de Educación de Segovia.

En la reunión de hoy hay muchísima gente. Somos aproximadamente 25 o 30 personas. José me ha pedido que haga una especie de acta de la reunión. Pero me está costando un poco porque apenas conozco a nadie, a mis compañeros o excompañeros de la carrera y al profesorado de la universidad, sí los conozco y las alumnas de Magisterio es fácil porque son dos. Pero hay más de 12 maestras y no he podido aprenderme el nombre de todas cuando se han presentado (Diario. Diciembre, 2013. R).

Este grupo permaneció, con altas y bajas en todos los niveles, trabajando durante los tres años que se analizan en esta tesis doctoral. En líneas generales, los participantes del PID-FPEIAP aumentaron cada año, pero si analizamos estos datos desde los diferentes subniveles, sí que apreciamos que el crecimiento fue dispar. El grupo de maestras fue el subgrupo con mayor crecimiento año tras año. Del primer al segundo curso, a petición de las maestras participantes, se acordó que el PID-FPEIAP incluyese también al profesorado de Educación Primaria, lo que aumentó el espectro de docentes que podían participar. Las transformaciones que se realizaron el primer curso también llamaron a muchas maestras a sumarse en años posteriores y, además, algunas de las maestras del primer curso cambiaron. Alguna lo hizo voluntariamente, a través del concurso de traslados, lo cual supuso que invitasen a participar a las nuevas compañeras. De esta forma, se aumentó el número de maestras en ejercicio, pero también el de colegios en el que alguna maestra participaba, de tres centros que hubo el primer curso a casi una decena de colegios diferentes durante el tercer curso.

En la primera reunión de hoy hay más maestras que el año pasado. Algunas habían venido ya a las últimas jornadas del año pasado, pero otras es la primera vez que las veo en el PID-FPEIAP. Este año hay muchos más colegios que los tres que éramos el año pasado (Diario. Septiembre, 2014. O).

El profesorado universitario (o investigadores) que trabajó de manera activa en el PID-FPEIAP se mantuvo estable durante los tres años. Si observamos las solicitudes del proyecto, nos damos cuenta de que el colectivo del profesorado universitario es el subgrupo que más oscila, pues aparece profesorado diferente en alguno de los cursos. Ello es debido a que algunos de estos profesores entran en el PID-FPEIAP para temas de asesoramiento en momentos puntuales, pero no son miembros que desarrollasen una actividad continuada. Así, el grupo de profesorado universitario que trabajó de manera constante en el PID-FPEIAP, junto al coordinador, se mantuvo de forma invariable con tres miembros.

El profesorado universitario sigue siendo el mismo, José, INV01 e INV02. José me ha dicho que lo mismo algún día viene INV3 para ayudar con temas de tertulias ahora que van a empezar a trabajarlas este segundo año (Diario. Septiembre, 2014. R).

El alumnado universitario también se mantuvo estable, aunque en un número muy reducido. Durante el segundo y el tercer año el profesorado de universidad invitó a participar a su estudiantado de Magisterio, pero este alumnado se unía al PID-FPEIAP de

forma esporádica o participaban únicamente en actividades o jornadas, por lo que sólo las dos alumnas de Magisterio que comenzaron el primer curso en el PID-FPEIAP fueron las que continuaron de forma estable los tres cursos.

El otro día vinieron a la reunión alumnos de 1º de Grado en Educación Primaria de la clase de José, pero hoy ya no han venido. ALUM01 y ALUM02 son las únicas alumnas que sí que vienen de manera estable a las reuniones, las jornadas –en las últimas del curso pasado incluso expusieron su experiencia- e incluso visitan las escuelas (Diario. Marzo, 2015. O).

El número de maestras sin experiencia docente fue disminuyendo a lo largo de los tres cursos hasta extinguirse. Este subgrupo nunca fue realmente activo durante el primer curso. Su situación era muy difícil ya que a pesar de que el PID-FPEIAP no ocupaba mucho tiempo en la asistencia presencial a las sesiones, este subgrupo lo tenía que compaginar con preparar oposiciones, impartir clases particulares o realizar un Máster. Todo ello supuso que tuviesen que tomar la decisión de abandonar el PID-FPEIAP.

El otro día me encontré con MAES16 me ha dicho que aunque el año pasado ya al final vino poco, este año no podrá venir. Tiene academia en Madrid un día a la semana, que estudiar oposiciones y da clases particulares por las tardes para poder ganar algo, lo que apenas la deja tiempo (Diario. Septiembre, 2014. R).

El subgrupo de alumnado del máster o jóvenes investigadores, también disminuyó a lo largo de los años. Al ser un colectivo de estudiantes asociado al Master, cuando terminaron sus estudios en el curso 2013/2014 uno de los participantes decidió abandonar la investigación educativa y dedicarse íntegramente a preparar oposiciones, por lo que se encontró en la misma situación que las maestras egresadas. El otro participante, autor de este trabajo, sí decidió continuar asociado a la investigación educativa y realizar su tesis doctoral asociada al PID-FPEIAP, incluyéndose en el subgrupo de investigadores.

INV04 me comentó que este año tampoco podrá estar. Tratará de venir lo máximo posible e ir a las jornadas, pero va a empezar a dar clases particulares y a prepararse oposiciones. Le atrae la idea de dar clase en un aula de Educación Infantil, por lo que al igual que yo, ha tenido que decidir entre intentar las oposiciones o seguir con la tesis doctoral. Hemos tomado diferentes caminos (Diario. Septiembre, 2014. R).

Hay que recalcar que durante los años siguientes tampoco se sumó nuevo alumnado del Máster al PID-FPEIAP. Eso sí, el segundo año, las maestras que se habían integrado en el Proyecto desde el año anterior, se matricularon en el máster y realizaron sus trabajos finales de investigación en torno al PID-FPEIAP y la transformación de las prácticas docentes en sus aulas.

José me ha dicho que se van a apuntar al máster 4 profesoras del PID-FPEIAP (Diario. Septiembre, 2014. R).

Aunque en el análisis de esta categoría hemos clasificado a las personas participantes del PID-FPEIAP en cinco subgrupos, su heterogeneidad nos hubiese permitido hacerlo en muchos más.

Somos todos distintos, tenemos desde directores, jefes de estudio, gente de magisterio, gente de aquí de la universidad, maestro de infantil, de primaria... (ENGD07G16).

De esta forma se consolidó un grupo multinivel que siempre estuvo abierto a nuevas incorporaciones. Con altibajos, el grupo llegó a tener un número de participantes cercano al medio centenar pertenecientes a, aproximadamente, doce centros educativos de Primaria e Infantil y la Facultad de Educación de Segovia. Y aunque este gran aumento de participantes a veces supuso tensiones en el PID-FPEIAP, como analizamos en la categoría “6.2.2. Tensiones surgidas en el PID-FPEIAP”, también fue un indicio de estar realizando un buen trabajo.

Síntesis y discusión

La actitud abierta del PID-FPEIAP, dispuesta siempre a recibir a nuevos y a antiguos participantes, denota dos posicionamientos del Proyecto: la idea de otorgar a los participantes una formación de fácil acceso y adaptable a sus necesidades cambiantes y el poder del trabajo colectivo para conseguir transformaciones.

El análisis de los datos nos permite observar como las necesidades y condiciones de un docente son variables a lo largo del tiempo. El trabajo de un maestro no es inmóvil y, por tanto, requiere de una formación abierta y adaptable que permita a los docentes seguir formándose ante diferentes circunstancias. En esta línea, López-Pastor et al. (2016) afirman que el trabajo colaborativo permite a los docentes evolucionar y hacer frente a las nuevas particularidades a las que se enfrentan.

El PID-FPEIAP buscó la posibilidad de adaptarse a las circunstancias cambiantes de los participantes a través de la creación de un grupo de acceso libre y voluntario en cualquier momento. Para ello, el PID-FPEIAP sigue una forma de colegialidad cercana al “mosaico móvil” propuesta por Hargreaves (1994). En esta forma de colaboración el grupo se articula de forma flexible y con capacidad de respuesta, los participantes tienen la opción de acomodar sus momentos de agrupamiento y reflexión para poder avanzar, no siendo estos obligados.

Sin embargo, a pesar de este posicionamiento, en el PID-FPEIAP hubo ocasiones en la que los cambios y las condiciones del actual sistema educativo hicieron que algunas maestras abandonaran el Proyecto. La pérdida de la estabilidad de los interinos o la reducción de las plazas de oposición son algunas de las circunstancias que empujaron a los participantes del PID-FPEIAP a abandonar la formación y que se han visto agravadas con las nuevas políticas educativas (Rodríguez-Martínez, 2014)

La decisión de José Juan de realizar la formación del PID-FPEIAP a través del trabajo grupal fue el primer paso para conseguir transformaciones prolongadas en las maestras, las escuelas y las comunidades. El número de maestras aumentó cada curso, las nuevas maestras accedían con la intención de conseguir para ellas y sus contextos los resultados obtenidos por el PID-FPEIAP los cursos anteriores a través del trabajo colaborativo. Autores como Imbernón (2001a, 2007) defiende la formación permanente a través de procesos colectivos como la forma de acabar con la cultura individualista en educación.; y es que para Zeichner (1993), dicho enfoque individualista no permite al profesorado conseguir un verdadero desarrollo profesional, pues solo será capaz de lograrlo a través de procesos colectivos que influyan en la transformación de sus contextos y sus condiciones de trabajo.

La creación y consolidación del grupo de trabajo multinivel del PID-FPEIAP llevó un largo tiempo. Al basarse en la búsqueda de transformaciones estables a través de procesos cíclicos de reflexión-acción, solo se puede comprender desde un carácter longitudinal.

Esta es una característica de los procesos formativos desarrollados mediante investigación-acción (Fernández & Calvo, 2012; López-Pastor et al., 2005; López-Pastor et al., 2016; Pujol, 1998).

5.1.2.2. La valoración de las maestras del carácter heterogéneo y multinivel del PID-FPEIAP para su formación

La importancia que la formación colectiva tiene en la investigación-acción participativa y en los procesos de formación es una faceta ampliamente demostrada en algunas investigaciones (Barba, 2013; Barba-Martín et al., 2016; Carr & Kemmis, 1988; Elliott, 1990, 1993; Imbernon, 2017; McKernan, 1996). Por ello, en esta categoría hemos querido centrarnos en la peculiaridad del grupo del PID-FPEIAP y su carácter multinivel para analizar cómo esta característica influyó en la formación de las maestras.

La creación de un grupo multinivel por parte del coordinador suponía su deseo por unir escuela y universidad en una formación en la que todos sus agentes se viesen favorecidos. Las memorias del proyecto desvelan como éste fue el objetivo del coordinador desde el inicio del PID-FPEIAP y así queda reflejado en los objetivos de la propuesta, en los que se explica la necesidad de: (a) vincular la realidad docente con los estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria e Infantil en Segovia, a través de diferentes formas de contacto entre maestros en ejercicio, estudiantes de grado y estudiantes –investigadores. A través de esto se desarrollarían una serie de materiales que serán expuestos a la comunidad y que puedan ser utilizados tanto en la formación inicial de los estudiantes de Magisterio como en la formación permanente del profesorado no universitario, virtualizando algunos de esos objetos de aprendizaje; y (b) acercar la universidad al sistema educativo no universitario, creando redes de colaboración y comunidades de formación entre el profesorado y el alumnado de ambos sistemas educativos.

Desde un primer momento, las maestras valoraron muy bien el carácter multinivel del PID-FPEIAP, ya que para ellas la diversidad y la heterogeneidad era un factor positivo para su formación al proporcionarles una mayor diversidad de puntos de vista.

La heterogeneidad aporta siempre, enriquece y suma (CST21D15).

La heterogeneidad de los participantes iba en consonancia con un Proyecto sobre educación inclusiva. Al estarse formando en esta temática, las maestras estaban tratando de conseguir que la diversidad de su aula fuese un factor potenciador para todo el alumnado. Por ello, siempre mostraron su aprobación por la formación de un grupo heterogéneo, pues consideraban que si para su alumnado era bueno para ellas también lo sería.

La diversidad siempre es riqueza y más en un proyecto de escuelas inclusivas. (CST03A14).

Las participantes esperaban que el grupo multinivel les proporcionase una visión más global en su formación. El contar con diferentes agentes educativos, de diferentes contextos, con distintas experiencias, deseaban les supusiese una visión más amplia de la educación que la que podían encontrar en sus contextos.

Espero que las diferentes experiencias nos den una visión más global (CST24B15).

En líneas generales, las maestras afirmaban que la característica multinivel del grupo sí cumplió con estos deseos de darles una visión más extensa de la educación. Las maestras consideraban que las interacciones que se daban entre los participantes eran mucho más ricas en contenido gracias a este carácter multinivel.

Muy importante para enriquecer interacciones (CST01A14).

Conocer una gran diversidad de experiencias desde diferentes niveles y contextos les permitía adquirir una mayor cantidad de nuevos conocimientos y reflexiones.

Creo que cuantas más experiencias y más diferentes nos abren puertas, ideas, imaginación... (CST19D15).

Las maestras valoraban el carácter multinivel como positivo para su formación, al poder no solo conocer las aportaciones de otros agentes educativos en sus contextos, sino también poder colaborar con ellos a través de crear y compartir el conocimiento.

Dentro de la heterogeneidad del grupo del PID-FPEIAP, las maestras valoraban que hubiese docentes en activo de diferentes colegios, ya que esto les permitía conocer diferentes experiencias y poder analizar cómo una práctica funcionaba en diferentes contextos de manera parecida. Las docentes afirmaban que esto les ayudó a aprender, puesto que conocían otras formas de actuar ante un mismo problema, de aportar nuevas soluciones diferentes o diferentes formas de adaptarse al contexto.

Eso, desde mi punto de vista es clave, ya que el hecho de ver que algo que tú haces funciona también en centros muy diferentes al tuyo y además, el estar con gente con diferente forma de trabajar y de ver la educación te enseña mucho (CST07A14).

Existieron casos particulares en las maestras en los que la oportunidad de compartir con otros colegios sus experiencias habían sido bien recibidas, como aquellas que nunca habían sido interinas, puesto que les había ayudado a suplir el no haber podido conocer diferentes contextos escolares.

Al menos si somos diferentes coles, el poder compartir, el poder vivir otras cosas, ya que no he tenido esa experiencia, pues poder ganarla por otra parte (ENGD01A16).

Para estas maestras la falta de interinidad en sus carreras profesionales les impidió conocer diferentes realidades educativas. Consideraban que la interinidad te da una riqueza de experiencias y puntos de vista que ellas no habían conocido.

La riqueza que te da poder compartirlo con otros coles no te lo da el “tú sacas tu plaza, estás en un centro y no me he movido” (ENGD01A16).

Las docentes sin interinidades valoraban el PID-FPEIAP y el trabajo en grupo con diferentes colegios como una oportunidad de conocer otras realidades escolares que les ampliaron sus perspectivas del trabajo en diferentes escuelas.

A mí lo que más me gustó es el hecho de que participaran diferentes colegios, porque yo por ejemplo, nunca he sido interina entonces siempre me quedo con la cosa de “Jo, nunca he estado con otros colegios” (ENGD01A16).

No solo la diversidad de colegios y docentes en ejercicio fue considerada como positiva por las maestras. El estudiantado universitario de Máster y los jóvenes investigadores también resultaron positivos para el crecimiento profesional de los participantes. Así, las maestras afirmaban que la visión de los estudiantes era más cercana a las innovaciones actuales, lo que resultaba positivo para el grupo cuando compartían sus conocimientos.

Vosotros que sois estudiantes que lo tenéis mucho más reciente que nosotras, siempre nosotras nos vamos reciclando, pero vosotros conocéis más (ENIN06A14).

Los trabajos de investigación realizados por el alumnado de máster durante el primer curso ayudaron a las maestras a ampliar la visión que ellas tenían de sus realidades escolares. Realizar observaciones en las aulas y entrevistas con más maestras o familiares, que después eran compartidas con el grupo, supuso otorgar a las maestras una visión más amplia del PID-FPEIAP y lo que estaba abarcando.

A vosotros por ejemplo con los trabajos que estáis haciendo le estáis dando otra visión que nosotros a todo el papel del proyecto o de las familias (ENIN07A14).

Estas investigaciones supusieron también un elemento facilitador para que las maestras comprendieran y asentaran los cambios que estaban haciendo. Las docentes afirmaban que a veces entraban en una “bola de nieve”, olvidando de dónde partían y todo lo que ya habían logrado, pero que gracias a las investigaciones que el alumnado de Máster realizó en torno al PID-FPEIAP, como la nuestra continuada en esta tesis doctoral, ellas habían podido reflexionar sobre ello y ser conscientes.

Sí y esto que estáis haciendo vosotros, a mí me ha hecho la regresión de la vuelta atrás. Que parece que vas haciendo, tiras para adelante y no te das cuenta de donde partías (ENIN07A14).

Las maestras, en su totalidad, percibieron la heterogeneidad del grupo como una superación de las limitaciones de los centros escolares donde únicamente podían trabajar con un núcleo muy pequeño de personas y del mismo contexto, lo que reducía su visión de las realidades escolares.

Está guay que haya salido tanta gente de diferentes colegios porque eso yo creo que lo enriquece muchísimo [...] si tú estuvieras sólo en tu cole con tus cosas y con tu historia sin recibir nada de la Universidad y de otros colegios se reduciría muchísimo (ENIN05A14).

Las docentes recalcan que cada subgrupo del PID-FPEIAP aportaba una parte diferente que ayudaba a que el conocimiento que se generaba fuese más amplio.

Me parece muy enriquecedor que trabaje gente: estudiantes, maestros, gente de la universidad, creo que eso está muy bien porque cada uno puede aportar ciertas cosas (ENIN07A14).

La multitud de experiencias, puntos de vista o conocimientos fueron valorados como muy positivos por las maestras y consideraban que esto sólo se puede conseguir si se trabaja conjuntamente desde diferentes ámbitos, con diferentes realidades y diferentes visiones.

El hecho de haber podido trabajar con personas de la universidad, con estudiantes, con tal, te ha permitido ver otras formas de pensar de poder compartir cosas (ENIN01A14).

Síntesis y discusión

En esta línea temática del análisis podemos observar como las maestras consideran importante para su formación la diversidad de participantes del PID-FPEIAP. Por un lado, han destacado la heterogeneidad de las maestras pertenecientes de diferentes centros escolares y, por otro, el carácter multinivel del Proyecto.

El grupo formado en el PID-FPEIAP permitió a las maestras el intercambio de experiencias con docentes de otros centros educativos. Esta situación se fomentaba en el PID-FPEIAP al trabajar a través de una metodología basada en la creación del conocimiento de forma lateral mediante el análisis de las experiencias colectivas (Hargreaves & Shirley, 2009), una de las formas más enriquecedoras para el desarrollo profesional docente (Salgado & Silva-Peña, 2009, Vezub, 2013).

Las maestras destacan el hecho de poder interaccionar con otras docentes fuera de su centro escolar y conocer otras realidades, principalmente en la situación en la que la maestra siempre ha desarrollado su labor en el mismo centro y contexto educativo. Este análisis sigue las ideas recogidas por García (1999), quien muestra como las docentes sobre las que realizan su estudios valoraban muy positivamente el grupo de trabajo de diferentes centros educativos, al permitirles intercambiar experiencias y trabajar con contextos similares al suyo.

Respecto al carácter multinivel, las maestras lo valoran positivamente. Las docentes consideran al alumnado de Magisterio y a los investigadores como parte del grupo y de su formación, donde todos suman en un proyecto formativo común. Esta es la visión de Imbernón (2001a, 2001b) sobre cómo debería ser un trabajo colaborativo en la formación docente, donde la formación que se construya se haga desde el trabajo grupal y no mediante la suma de las individualidades.

En el caso particular de los investigadores, las maestras afirman encontrarse con la oportunidad de obtener una visión retrospectiva y un apoyo a su formación a través de los trabajos de investigación. En el PID-FPEIAP, los investigadores compartimos la visión de Greenwood (Greenwood, 2000; Greenwood & Lewin, 2007) al establecer nuestra posición al servicio de los participantes y nuestras investigaciones, como esta tesis doctoral, desde un posicionamiento de apoyo al proceso formativo de las docentes.

Aunque en esta tesis doctoral únicamente estamos analizando el proceso de formación del grupo de maestras en ejercicio, queremos destacar que el co-aprendizaje entre todos los participantes sí se produjo, independientemente de su nivel. Un ejemplo es esta tesis doctoral, en la que su autor se ha visto ampliamente beneficiado del co-aprendizaje con las maestras, pero también se han realizado otras investigaciones que destacan la formación en el PID-FPEIAP como un beneficio para alumnado de Magisterio que participó (Barba-Martín, Sonllea Velasco, & García Martín, 2018).

La investigación que presentamos es un claro ejemplo de cómo el trabajo colaborativo en la formación permanente del profesorado se potencia y completa aún más desde grupos multinivel.

5.2. Metodologías de formación docente en la trayectoria de las maestras del PID-FPEIAP. Análisis y comparaciones de las potencialidades y debilidades

En el ámbito de la educación española, a finales del siglo XX, la investigación-acción estuvo muy presente como una forma de transformación de la realidad escolar (Pérez Gómez, Sola Fernández, Soto Gómez & Murillo Mas, 2009). Sin embargo, en los últimos años parece haber reducido su presencia, al menos en su componente de formación y transformación de la realidad educativa (Barba-Martín, Martín-Pérez, & Barba, 2015; Torrego, 2014).

Con la finalidad de comprender mejor la innovación metodológica del PID-FPEIAP y qué aportó a la formación de las maestras este método, consideramos importante realizar una comparación respecto a otras formaciones a las que las participantes habían accedido. Esta categoría no trata de ser una crítica a esos procesos formativos, sino una forma de comprender más ampliamente las potencialidades y debilidades de la metodología del PID-FPEIAP, al compararse con la experiencia previa en formación de las participantes. Para ello: (a) analizaremos las formaciones a las que las maestras habían accedido previamente a su participación en el PID-FPEIAP; (b) conoceremos cómo las maestras han trabajado en el Proyecto; y (c) realizaremos un análisis de las características que las maestras consideran fundamentales en la formación continua y su grado de presencia en el PID-FPEIAP.

5.2.1. La formación previa de las maestras

El proceso de formación de un docente nunca debe detenerse (Imbernón, 2017). Desde las instituciones, empresas y otros colectivos a las maestras les ofertan multitud de cursos, jornadas o proyectos con los que apoyar su formación. Por ello, consideramos que merece la pena conocer los intereses y las motivaciones que mueven a las maestras a elegir un tipo de formación u otro.

En esta categoría hemos tratado de conocer los tipos de formación a los que las maestras habían accedido antes del PID-FPEIAP y por qué decidieron participar.

5.2.1.1. Tipos de formación previas al PID-FPEIAP

Como punto de partida para poder analizar la comparación entre el PID-FPEIAP y otros tipos de formación permanente analizaremos a cuáles habían accedido las maestras antes de participar en el Proyecto. Por lo general, estas formaciones las realizaban en el propio centro, ofertadas por los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE), que es el órgano de la administración educativa en Castilla y León para el apoyo, asesoramiento y la formación del profesorado y están encargados de impulsar, gestionar y posibilitar la formación permanente del profesorado de los centros de niveles no universitarios sostenidos con fondos públicos en esa región.

Normalmente las que hace el CFIE, que son cursos de un tiempo de duración y bueno también lo que hacemos aquí en el colegio de autoformación (ENIN11C14).

Un gran número de maestras hacían referencia, únicamente, a la formación que el propio centro educativo les oferta.

Los planes de formación de aquí, del propio centro (ENIN07A14).

La mayoría de esta formación provenía del CFIE y se trataba de cursos puntuales o de corto tiempo, de carácter gratuito y en los que un experto en la temática impartía una ponencia teórica para las maestras.

Cursos del CFIE, sí, hay algunas jornadas, pues algunas reuniones o charlas que dan ponentes (ENIN04A14).

Las maestras también afirmaban haber podido acceder a otros cursos, como los que organizaba la Junta de Castilla y León a distancia o formaciones online organizadas por universidades. Ambas de carácter gratuito, como los planes de formación del centro escolar, pero con la diferencia de que no requerían asistencia presencial.

Yo este año es los que he hecho los del CFIE y de la Junta de Castilla y León a distancia y la UNED (ENIN07A14).

Un menor número de maestras afirmaba haber asistido a formaciones organizadas desde otras entidades diferentes a las anteriores. Sin embargo, recalcaban que eran formaciones que se debían pagar ellas y que solían estar organizadas por los sindicatos o por instituciones privadas, vinculadas con centros de referencia pedagógica. Estas formaciones solían versar sobre temáticas específicas y requerían de un mayor esfuerzo por parte de las maestras que los planes formativos realizados en el centro, al tener un coste económico o tener que desplazarse para realizarlas.

Los sindicatos también han realizado cursos, suelen ser de pago (EN02INAH14).

El año pasado fui a dos de Oxford, que estaba muy bien, de la inteligencia emocional, que la hizo Elsa Punset, y fui a dos de esas y luego también estoy yendo, pero eso lo tengo que pagar yo, a cursos de Reggio Emilia que hacen en Madrid (EN05INA14).

Síntesis y discusión

Las maestras no muestran una gran variedad de experiencias formativas a las que hubiesen accedido previamente a su participación en el PID-FPEIAP, a pesar de ser un grupo muy numeroso. Entre todas ellas se imponen los planes de formación del propio centro como la formación mayoritaria y, en muchos casos, la única. Esta respuesta por parte de las maestras resulta lógica si comprendemos que, actualmente, los planes de formación del propio centro, impulsados principalmente por los CFIEs, son la principal referencia en la formación permanente en España (Soria Aldavero, 2017).

En cuando a la modalidad, la gran mayoría de las maestras hace referencia a cursos. Esta ha sido el tipo de formación más común en España y la única durante décadas (Imbernón, 2007). Los cursos son un buen punto de partida en la formación permanente, pero se deben complementar con otros modelos formativos (Marcelo, 1995; Serrano, 2012). Sin embargo, las maestras exponen que en algunos casos esa ha sido su única formación, lo que supone una necesaria reflexión, ya que los discursos de las maestras contradicen la intención de cambio adoptada desde las últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad en la formación permanente. Desde las décadas de los 80-90 se ha tratado de abandonar

posturas técnicas por otras más colaborativas y críticas (Imbernón, 2001a) y continuaron su labor movimientos encaminados a conseguir este nuevo modelo, como los MRP (Esteban Frades, 1995).

Pero más allá de esta oferta de formación permanente a la que los docentes suelen recurrir, nos gustaría profundizar en cuáles son las consecuencias de dicho modelo formativo. Este tipo de cursos puntuales y sin vinculación con la práctica llevan a los docentes a no sentirse seguros con lo que saben, disponer de escasos recursos para el ejercicio de su labor, así como un limitado repertorio de estrategias pedagógicas, razón por la cual se ven obligados a utilizar en sus aulas metodologías que limitan las posibilidades de desarrollo intelectual de su alumnado y no van en línea con la inclusión educativa (Vergara et. al, 2004).

Sin duda, la capacitación profesional docente a través de proyectos que tengan continuidad en el tiempo y favorezcan la participación y reflexión de los docentes, repercuten de forma directa en la mejora de la calidad educativa, y así podremos confirmarlo a lo largo del análisis que presentamos al lector.

Para conocer a qué es debida la participación de las maestras en estas formaciones, pasaremos a conocer cuáles fueron los intereses y las motivaciones que las llevaron a participar en las mismas.

5.2.1.2. Motivaciones e intereses formativos de las maestras

El interés y la motivación con el que las maestras accedieron a cada tipo de formación nos van a permitir conocer en profundidad los porqués de la categoría anterior. Además, va a permitirnos analizar las características, virtudes y defectos de estas formaciones para despertar la motivación de las maestras

Respecto a los cursos que les ofertaba el centro, las maestras valoraban como una motivación para asistir la comodidad de poder hacerlos sin desplazarse de su lugar de trabajo y poder aprovechar para su formación horas que debían permanecer en el centro.

Es muy cómodo, porque lo haces en horas de exclusiva, de dos a tres o bien por las tardes el día que te toca taller y no tienes que estar aparte haciendo otros cursos y demás (ENIN01A14).

El aspecto de la comodidad por no desplazarse también fue un requisito que valoraron positivamente para realizar los cursos online. En estos casos, las maestras tenían la libertad para decidir cuándo hacerlos.

Hombre la verdad es que está muy bien, pues te facilita mucho no tener que desplazarte o hacer otros cursos por Internet (ENIN01A14).

Otro de los intereses por los que las maestras afirmaban haber participado en cursos, principalmente los de fuera del centro, era para conseguir los créditos o puntos que les otorgaban la asistencia y participación en estos cursos.

Luego los cursos de fuera [del centro escolar] algunos no valen para nada más que para darte créditos (ENIN07A14).

Los créditos o puntos eran necesarios para algunas maestras que se encuentran en una situación de inestabilidad laboral. Algunas participantes eran maestras interinas e

intentaban conseguir una plaza fija acumulando puntos obtenidos en formaciones complementarias, como las descritas anteriormente.

Sólo lo hacías por otros intereses como pueden ser puntos para las oposiciones (ENIN04A14).

Para aquellas maestras que ya tenían su plaza fija, su motivación residía en seguir sumando créditos ante los sexenios de formación que han de conseguir periódicamente. Por ello, estas maestras afirmaban que, aunque a veces se apuntaban a cursos que les interesaban, también lo hacían con la motivación de ir consiguiendo poco a poco esos créditos solicitados por la Administración regularmente.

Lo haces porque te interesa, pero también, claro, tienes que hacer cada seis años por puntos de formación (ENIN01A14).

Cuando los puntos ya no eran necesarios porque las maestras habían alcanzado el máximo, las participantes admitían que no solían realizar formaciones complementarias, salvo que el contenido captase su interés y atención.

Si es verdad que luego en el CFIE tienes un montón de cursos que te da y tal y yo sinceramente a no ser que haya un curso que me interese mucho no... (ENIN01A14).

Los fuertes intereses solían radicar en necesidades que las maestras se encontraban en su contexto y ante su escasa formación en la temática o el problema buscaban recursos para formarse. En estos casos, los créditos pasaban a un segundo plano o directamente las maestras los obviaban.

Elegí ese curso [refiriéndose a un curso puntual al que se ha apuntado] porque me hacía falta al estar con la niña con sordo ceguera y no tenía ni idea de lengua de signos [...] pero en plan de título que me vayan a dar un título o unas horas que me vayan a servir, no me sirve de nada (ENIN03A14).

Si la fuerte motivación no existía, las maestras afirmaban que perdían el interés y aunque sabían que necesitaban la formación, la realizaban sin ganas.

Muchas veces dices, “tengo que hacer cursos”, pero las cosas las haces sin ganas (ENGD01A16).

Síntesis y discusión

Como hemos podido comprobar el discurso de las maestras respecto a sus intereses para la realización de actividades de formación previas a su participación en el PID-FPEIAP nos muestra unos intereses alejados de motivaciones formativas. A veces, las necesidades impuestas por el sistema o la mala experiencia en este tipo de cursos llevan a las maestras a buscar otras motivaciones e intereses que los puramente formativos. Las participantes hacen referencia a dos aspectos de interés para ellas respecto a este tipo de formación: (a) Por un lado, las comodidades de tiempo que les otorgan estas formaciones, ya que al venir organizadas por el centro, pueden realizarlas en su horario de exclusiva y dentro del colegio, sin tener que desplazarse. Estos hallazgos son coherentes con las afirmaciones de Dopico (2013), al considerar que el profesorado dispone de un escaso tiempo para formarse; y siguen la línea de las investigaciones realizadas por Rodríguez, Pozuelos y García (2012) o Balcazar (2003), quienes consideran que el tiempo en los procesos de

innovación educativa o de trabajo colaborativo, a veces, resulta un impedimento para el profesorado.

Por otro lado, las maestras relacionan sus intereses de participación en estos cursos con la adquisición de créditos o puntos de formación que les solicita la Administración. Esta es una postura detallada por Carro (2000). Este autor considera que cuando las formaciones no son del interés de los docentes y no se adaptan a sus necesidades para participar, los propios maestros suelen anteponer otros intereses a los intereses formativos, como la búsqueda de créditos.

Las motivaciones formativas suelen ir centradas en la necesidad. La tipología de los cursos hace que las maestras únicamente decidan asistir por una exigencia formativa promulgada desde su centro o de forma intrínseca.

Las palabras de las maestras dibujan una situación preocupante y a tener en cuenta por parte de las escuelas. La motivación es uno de los aspectos limitantes en la búsqueda de una mejor calidad educativa (Murillo & Román, 2012). Si la escuela no es capaz de ofertar a sus maestros una mejor formación que haga aumentar su motivación, su capacidad de innovación se verá limitada (González-Torres, 2003).

Tras esta visión global de la formación previa al PID-FPEIAP de las maestras, pasaremos a analizar la metodología del PID-FPEIAP, para posteriormente poder detectar virtudes y defectos de ambas formaciones.

5.2.2. Metodología de formación en el PID-FPEIAP

La formación en el PID-FPEIAP se realizó a través de la metodología de investigación-acción participativa según el modelo de Greenwood y Levin (2007). Se trata de una metodología formativa en el olvido en la formación del profesorado en España (Martínez-Bonafé, 2008; Torrego, 2014), a pesar de que su objetivo principal es la mejora de la calidad educativa de sus participantes (Zúniga, Jarquín-Saenz, Martínez-Andrades, & Rivas, 2016). Por esta razón es lógico que ninguna maestra hubiese accedido nunca a una formación o Proyecto a través de esta metodología. Lo cual supone que resulte fundamental en la tesis mostrar una categoría en la que se analice qué ha supuesto esta metodología de formación en las maestras y si para ellas se ha cumplido con la investigación-acción participativa como proponían Greenwood y Levin (2007). Para ello analizaremos a continuación los procesos metodológicos seguidos por las participantes durante su formación en el PID-FPEIAP.

5.2.2.1. Participación en la toma de decisiones durante todo el PID-FPEIAP

Una de las características de la investigación-acción participativa es que el investigador debe adoptar un rol en el que comparta la propiedad de las decisiones con los participantes (Galuppo, Gorli, & Ripamonti, 2011; Wittmayer & Schöpke, 2014), tratando de darles el mayor poder en la toma de decisiones.

Como hemos analizado en la categoría de primeras aproximaciones la decisión inicial que tomaron las maestras cuando el PID-FPEIAP comenzó fue realizar unas jornadas para hacer llegar la propuesta del Proyecto a otras compañeras. Tras esas jornadas en las que se expusieron una diversidad de prácticas inclusivas fue el grupo quien decidió que querían poner en marcha una actuación educativa que fomentase la participación familiar.

Las jornadas en diciembre yo creo, yo no puedo hablar por todos pero lo digo por mí, como que me quedé con ganas de más, de que sí como mola lo que han puesto en práctica en este cole mira que bien funciona, mira qué actividades más chulas mira el recurso de los padres que los tenemos ahí pero no se nos ocurre llamarles a clase o sea te dan tantas ideas, ves que otros sitios sí que funcionan que dices ¡jobar! yo también quiero hacerlo entonces ya a partir de ahí a movernos vamos y llevarlo a la práctica (ENIN02A14).

La actuación elegida fueron los grupos interactivos. Ante el desconocimiento generalizado por parte de las maestras hacia esta práctica, más allá de lo que habían escuchado en las jornadas, pidieron al coordinador del PID-FPEIAP una formación teórica antes de comenzar a llevarlo a las aulas.

En la reunión de hoy hemos estado hablando de por dónde comenzábamos. Qué decidíamos hacer para llevar a la práctica. Las maestras, en su totalidad, quieren trabajar Grupos Interactivos. Les encantó la exposición en las jornadas y dicen que les gustaría conseguir que las familias participasen más en el aula. Aunque han comentado que necesitarían conocer más sobre Grupos Interactivos, al menos de la puesta en práctica para poder llevarlo a cabo (Diario. Diciembre, 2013. O).

En la siguiente reunión, el coordinador y uno de los profesores de universidad integrante del PID-FPEIAP, ambos expertos en la temática, proporcionaron un sencillo dossier a las maestras acerca de grupos interactivos y realizaron una formación teórica en torno a ese documento en las dos horas de reunión. En dicha sesión se expusieron los puntos teóricos y de organización, unas guías iniciales que permitieron a las maestras tener una base formativa con la que empezar a trabajar en el aula.

**Anexo D Documento realizado por el profesorado de universidad y entregado a las maestras en la reunión del PID-FPEIAP acerca de Grupos Interactivos.*

A partir de ese momento las maestras comenzaron a ponerlo en práctica y las reuniones mensuales se convirtieron en momentos de debate donde las maestras reflexionaban acerca de su práctica, intercambiaban ideas y materiales o transmitían su experiencia a las demás compañeras.

[Sobre las reuniones mensuales] Intercambias información con otros profes que están realizando la misma actividad que yo, comentas dificultades, problemas, posibles soluciones, surgen propuestas de actividades... (CST06A14).

Las temáticas que se abordaban en cada reunión surgían de las maestras. El coordinador únicamente se encargaba de dinamizar los procesos de reflexión y organizar los tiempos por si hubiese otros temas que tratar, como la propuesta de nuevos encuentros, el debate de lecturas, etc. Para ello, al finalizar las reuniones, el coordinador realizaba un pequeño guion para la siguiente reunión junto con las maestras.

Son como más tertulias en las que todos participamos y se van fijando unos puntos sobre los que vamos a trabajar y eso en la siguiente reunión (ENIN12C14).

Las reuniones se realizaban en la Facultad de Educación de Segovia, pero las maestras después pidieron cambiar este emplazamiento en algunas sesiones. Al tratarse de un Proyecto en el que participaban varios centros rurales la mayoría de las participantes requerían de un desplazamiento para ir a las reuniones, por eso, el grupo acordó hacer una

reunión en unos de los pueblos con mayor número de participantes y otra en Ávila durante el primer curso del PID-FPEIAP.

Hoy las maestras han dicho que podíamos realizar las próximas reuniones en sus centros escolares. Algunas han tenido que quedarse en el centro y llegan a la reunión muy apuradas. De esta manera, dicen, pueden enseñarnos el centro y, al menos un día, se ahorran el viaje. Vamos a realizar la reunión de abril en COLEC y la de marzo en Ávila (Diario. Marzo, 2014. O).

La participación de las maestras en los procesos de decisión no se limitaba solo a las reuniones. En determinados momentos las participantes llegaron a pedir la participación del profesorado universitario en las escuelas, para tratar de convencer y formar a más maestros que aunque no querían pertenecer al PID-FPEIAP, sí querían seguir las prácticas de las maestras. Además, también solicitaron la realización de encuentros o la participación específica de algún experto en dichas jornadas. Así, a petición de las participantes, pasaron por el proyecto algunos expertos como Águeda Hervás, un referente en el aprendizaje basado en proyectos.

Las maestras han pedido que en las jornadas de final de curso este año se podía tratar el tema del Aprendizaje por Proyectos, ya que quieren iniciarse en ello el próximo año. Además, han dicho que conocen a una ponente que unas maestras vieron en otras jornadas y que es muy interesante para dar una visión general e iniciarse. José dice que, aunque no la conoce, intentará ponerse en contacto con ella para ver si puede venir a las jornadas. En función de su disponibilidad ya decidiremos el día que son (Diario. Abril, 2015. R).

La llegada de una visión integradora de la educación y de los alumnos/as, hace necesario planificar desde marcos globales que nos permitan organizar procesos que aborden aspectos intelectuales de la persona, y además las dimensiones de tipo afectivo, social y competencial, tan importantes en la formación de la sociedad actual.

Metodología

Comenzaremos por la presentación del soporte teórico que acompaña el desarrollo de proyectos de trabajo dentro del aula. Este marco se irá exponiendo con ejemplos prácticos que hagan que la teoría tenga sentido en la acción del aula.

Seguidamente se expondrán casos prácticos, atendiendo a la edad de los alumnos con los que se desarrolle la tarea docente de los participantes. Estos casos serán analizados, buscando la comprensión de los procesos que allí se desarrollen.

Se presentarán diferentes documentos que ayuden a la planificación, observación y evaluación de proyectos, además de diferentes materiales bibliográficos para su posterior análisis y reflexión.

Los participantes podrán plantear todas las cuestiones que consideren oportunas a lo largo de toda la sesión.

Ponente

Águeda Hervás Alonso Licenciada en Historia Contemporánea, Maestra y Directora del CEO Suárez Sotomonte de Cenicientos.

Objetivos

- Conocer y reflexionar sobre las implicaciones metodológicas del marco de proyectos.
- Diferenciar la planificación de la programación y las implicaciones que eso conlleva.
- Analizar y reflexionar sobre el papel de los docentes, los niños/as y las familias en un proceso de trabajo compartido y significativo.
- Organizar procesos e intervenciones atendiendo al marco de proyectos.
- Analizar diferentes secuencias que permitan el desarrollo de procesos de proyectos.
- Proceso de evaluación desde el marco de proyectos.
- Relacionar metodología de trabajo por proyectos y competencias básicas.

Contenidos

- Los proyectos como alternativa didáctica para generar contextos de aprendizaje diversos y participativos.
- Organización de espacios y tiempos dentro del proyecto.
- Escucha activa como herramienta de desarrollo del proceso.
- De la programación didáctica a la planificación de un proyecto.
- Documentación y registros.
- Procesos y productos: una nueva visión.
- Proyectos y trabajo de competencias.

Figura 5.2. Díptico de las Jornadas “El trabajo por proyectos: Implicaciones y procesos”.

Aunque los objetivos del PID-FPEIAP cuando comenzó fueron propuestos por el coordinador principal, estos siempre fueron amplios y abiertos con la intención de que se pudieran amoldar a las necesidades y exigencias de los participantes. Así, aunque el PID-FPEIAP estaba centrado en el fomento de la educación inclusiva, al finalizar cada año el coordinador buscaba la opinión de las participantes para amoldar la propuesta de trabajo

del año siguiente a lo que ellas solicitaban. Para intentar cumplir los deseos de todas las maestras de cara al año siguiente, esta propuesta se realizaba en la última reunión del curso. Junto a esta propuesta también fueron utilizadas las entrevistas realizadas el primer año a las participantes, en las que una de las preguntas trataba de descubrir los intereses de las maestras en sucesivas convocatorias del proyecto.

Objetivo: Conocer qué ha aportado el PID-FPEIAP a las maestras para su futuro docente y las intenciones para el próximo año. Pregunta temática: ¿Cuáles expectativas tenía sobre el PID-FPEIAP y cómo ve el futuro del mismo? Preguntas dinámicas: El próximo año, ¿Cuáles son las intenciones que tienes respecto al PID-FPEIAP? (Guion entrevistas primer año. Abril, 2014).

Una de las decisiones que se tomaron al finalizar el primer curso fue que el PID-FPEIAP se abriese también a maestros y maestras de Educación Primaria, ya que el primer año el coordinador lo propuso únicamente para maestras de Educación Infantil.

Ampliar y el primer ciclo de educación primaria se va a unir a nuestros objetivos y se va a meter de lleno en esto pues en principio seguir con más compañeros en el centro con más actividades hacia delante con el proyecto que estamos (ENIN12C14).

La inclusión de estos profesionales cambió a partir del segundo curso. Este cambio lo podemos ver reflejado en las memorias del Proyecto. El documento presentado al comienzo del curso 2013/2014, llevaba por título “La Educación Inclusiva en Educación Infantil: Transformación de la docencia universitaria y de la docencia en las Escuelas de Infantil”, mientras que en el curso académico siguiente el título del PID-FPEIAP pasó a ser: “Formación continua e inicial de profesorado multinivelar sobre educación inclusiva a partir de investigación-acción”.

Fueron muchas las entrevistas que se realizaron a las maestras al finalizar el primer año y en casi todas, las maestras querían focalizar su segundo año en asentar las actuaciones que ya estaban haciendo, pues apenas llevaban con grupos interactivos medio año.

Pues me gustaría seguir trabajando como lo estamos haciendo ahora, seguir con los mismos retos intentado afianzarlas y sobre todo ir buscando nuevas actividades (ENIN01A14).

Aunque la mayoría de las maestras querían ampliar la propuesta hacia otras actuaciones inclusivas y llevarlas a cabo en la práctica de manera paralela, de nuevo podemos constatar cómo la ausencia de formación en relación a la educación inclusiva suponía un bloqueo para presentar futuras líneas de trabajo.

A mí me gustaría seguir trabajando cosas que se pueden llevar a la práctica novedosas, tipos grupos interactivos pues otra cosa, pero cual, no se te decir, habría que verla (ENIN02A14).

Parecía que las tertulias literarias dialógicas, una actividad que habían experimentado ellas mismas en su experiencia en el PID-FPEIAP, se convirtió en una de las propuestas más demandadas. Esta actuación les había resultado eficaz para su aprendizaje y por ello no dudaron en querer utilizarla en sus aulas durante el segundo año.

Pues seguir con grupos interactivos y como comentábamos el otro día meternos en otra medida de actuación como pueden ser las tertulias (ENIN04A14).

La formación recibida por expertos como Águeda Hervás también fue importante para que las participantes demandaran en el segundo año la formación y práctica en el aprendizaje por proyectos.

De cara al año que viene, las maestras han decidido que les gustaría formarse en y a través de:

-
- | | |
|--|--|
| – Lecturas | – Fijar reuniones y orden del día previamente en las reuniones |
| – Experiencias | – Que hay una explicación por coles (un responsable que diga que ha pasado en 5 o 10 min) |
| – Jornadas | – Currículum |
| – Aprender a organizar el aula | – Dudas y lecturas |
| – Elaborar materiales | – Fijar los cursos pronto. Para poder conseguir a gente. |
| – Aprendizaje por proyectos en aula multinivel | – Tener bibliografía común. |
| – Aprendizaje por proyectos con alumnado con necesidades educativas especiales | – Intercambio de profesores. Para poder ver a otros compañeros hacer las actividades en el cole. |
| – Participación familiar-fomentarla con los proyectos | – Cómo comenzar (dirigido Vs No dirigido) |
| – Aprender a evaluar- Cambiar la evaluación con Ítems y aprender a hacer una que sirva para evaluar los GI, los Proyectos... | – Consolidar lo avanzado |
| – Elaborar documentación | – Formación de maestros nuevos |
| – Cómo convencer al centro (fundamentación pedagógica) | |
-

Entre los acuerdos respecto a la organización son de mencionar:

- Se acuerda que para el próximo año las reuniones serán los martes
- La próxima reunión será el martes 15 de septiembre
- Se harán unas jornadas de gente próxima al grupo que expliquen cómo trabajan por proyectos. El interés inicial a desarrollar es crear documentación que nos permita trabajar por proyectos en el aula.
- Se acuerda que habrá debates en las reuniones sobre lectura, siendo la primera la de Philipe que aparece en la bibliografía de Águeda (Diario. Junio, 2015. O).

Todas estas actuaciones de participación fueron la tónica de trabajo en los años analizados. Como analizaremos en la categoría de tensiones del PID-FPEIAP, conseguir la participación de todas las maestras en la toma de decisiones grupales durante el segundo y el tercer año fue más difícil. El grupo aumentó en número y con ello el número de centros, las necesidades y deseos, lo que supuso que en algunos momentos no todas las demandas de los participantes se pudiesen atender por el grupo o por los investigadores. Sin embargo, se siguió llevando a cabo la misma metodología de trabajo iniciada desde el comienzo del proyecto, donde la toma de decisiones y la resolución de problemas se hacía de forma dialogada y compartida por todos sus integrantes.

Síntesis y discusión

Como se observa en el análisis, las maestras participaron siempre en la toma de decisiones en cuanto a organización, objetivos o asesoramiento. El PID-FPEIAP, organizado desde el posicionamiento de investigación-acción participativa de Greenwood (2000; Greenwood & Levin, 2007), otorgó toda la toma de decisiones en torno a las necesidades de los participantes y sus acciones. Esta resulta una postura lógica cuando un proyecto va destinado a la transformación, ya que van a ser los participantes quienes mejor conozcan sus necesidades e inquietudes para avanzar en el cambio. Así lo muestran las maestras en sus relatos al solicitar prácticas concretas, formaciones o posicionamientos teóricos que les permitiesen seguir avanzando en la transformación de sus prácticas y escuelas.

El PID-FPEIAP vuelve a mostrar un seguimiento de las ideas promulgadas por Greenwood y colaboradores (Greenwood, 2000; Greenwood & Levin, 2007; Schaff & Greenwood, 2003) al tratar de comprender la investigación-acción participativa como un proceso co-generativo donde los diferentes actores interactúan para co-desarrollar unas metas y producir un cambio social y, por tanto, toda la toma de decisiones le corresponde a quien va a producir el cambio, quien tiene el conocimiento local surgido en la acción.

Dar voz y poder de decisión a las maestras en momentos más allá de las reuniones y la propia acción, como en la organización de objetivos y finalidades o la realización de jornadas consiguió romper en el PID-FPEIAP con lo que Rojas (2012) o Salazar, de Souza, Cheaz y Torres (2001) han denominado “falsa participación” o “pseudoparticipación”, formaciones en las que a los participantes se les hace creer que están tomando las decisiones y participando en un espacio democrático, pero en verdad las decisiones finales son tomadas por un grupo selecto.

El coordinador tomaba decisiones junto a las maestras, pero les incitaba a que fueran ellas mismas las que propusieran una solución ante posibles conflictos. José Juan hizo que las maestras pasasen a apropiarse del PID-FPEIAP y que su misión consistió en el acompañamiento formativo, junto a otros investigadores, de las participantes. También se ocupó de la gestión administrativa del PID-FPEIAP y de la logística necesaria para el desarrollo de las acciones emprendidas por el PID-FPEIAP. Sin embargo, el análisis nos expone como todas estas misiones las supeditaba a las peticiones de las maestras. El coordinador es un investigador externo al servicio del grupo de maestras (Greenwood, 2000).

Los discursos de las maestras muestran cómo el Proyecto se realiza bajo un clima basado en el diálogo igualitario, sin relaciones de poder. El PID-FPEIAP busca el aprendizaje de los participantes y la transformación de sus contextos a través de procesos dialógicos entre todos los actores implicados, donde afirmaciones como la de Habermas (1981) cobran sentido “sólo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como medio de entendimiento para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos” (pp. 137-138).

5.2.2.2. Implantación de prácticas inclusivas por las maestras

Otro aspecto metodológico fundamental en el PID-FPEIAP fue el compromiso de las maestras para poner en marcha prácticas inclusivas en sus aulas. La investigación-acción participativa es una metodología de aprendizaje que trata de tomar medidas en la acción con vistas a mejorarla (McNiff, 2017). Por ello, este aspecto de puesta en práctica es absolutamente necesario para poder avanzar en la formación y creación de conocimiento

teórico y práctico. Sin una transformación progresiva de los contextos escolares, otros aspectos como la reflexión o la participación se estancarían, al partir todos ellos de las necesidades en la práctica de los participantes.

Las maestras afirmaban que para ellas el PID-FPEIAP sí que tuvo el aspecto práctico de la acción. Llevaron a cabo actuaciones en las aulas y fueron realizando modificaciones poco a poco mediante el avance en su formación.

Llevarlo a la práctica las profesoras que somos las que lo hemos puesto en el aula en práctica (ENIN02A14).

Algunas maestras expresaban que el papel práctico del PID-FPEIAP no se limitó únicamente a la puesta en práctica en las aulas. Las participantes consideraban que una de sus tareas en la acción consistió también en el planteamiento de actividades.

Planteo la actividad y la llevo a cabo en el aula (ENIN06A14).

El proceso de planteamiento de las actividades, en la línea de fomentar una educación inclusiva, requería un trabajo previo a la puesta en práctica en las aulas de, por ejemplo, la realización de actividades que se adaptasen a sus objetivos de fomentar la interacción entre el alumnado o un trabajo de ponerse en comunicación con el voluntariado que iba a asistir.

Somos las que estamos haciendo en el aula, llevándolo a la práctica todas las semanas, pensando en las actividades, elaborando materiales, poniéndose en comunicación con las familias y tal (ENIN02A14).

Las maestras afirmaban que la implantación de prácticas inclusivas en sus aulas exigió más que un simple planteamiento de actividades y la puesta en práctica de las mismas. Ellas tuvieron que encargarse de las medidas organizativas y de la coordinación de los procesos necesarios en el centro que concluyeron con la puesta en práctica de las actividades en el aula.

Con el equipo de infantil diseñar un poco la manera en que íbamos a empezar, informar a los padres, contar con ellos y luego poner en práctica en mi aula (ENIN11C14).

Las participantes reflejaban su deseo de no aislarse en la aplicación de estas medidas de transformación de su práctica educativa. Por el contrario, demandaban la implicación de la comunidad educativa, lo que les supuso en muchos casos no solo servirse del compromiso de puesta en práctica que figuraba como una de las notas características del PID-FPEIAP, sino también de articular mecanismos de coordinación con sus compañeros de centro que participaban en el Proyecto y con quienes trataron de transformar las prácticas del colegio a nivel general mediante la puesta en práctica de actuaciones inclusivas.

Mi papel ha sido poner en marcha con los demás compañeros (ENIN01A15).

Todas las maestras, fuesen o no tutoras, lo llevaron a cabo en sus aulas o participaron activamente de alguna forma.

Yo estaba observando y rápido dije yo quiero también hacer cosas y me puse a hacer (ENIN07A14).

Por todo ello, las maestras consideraban que su papel en el PID-FPEIAP fue activo. Creían que no se trató de una formación de carácter pasivo para el participante, sino que implicó una puesta práctica en la cual ellas jugaron un papel principal.

Activo, somos las profesoras las que lo estamos llevando a la práctica totalmente, muy activo (ENIN02A14).

Las docentes consideraban que dicho aspecto práctico podía observarse fácilmente a través de las transformaciones que se habían producido en sus aulas y centros escolares.

El proyecto ha sido totalmente práctico y eso está en el aula todas las semanas (ENIN02A14).

Las maestras afirmaban que comenzaron a realizar otras actividades durante su jornada escolar a raíz de su participación en el PID-FPEIAP y que eso es fácilmente observable y denota que realmente hubo una transformación en la práctica.

Es activo porque varias de las prácticas que hemos decidido poner en marcha en el aula, como las tertulias, las estamos haciendo en el cole, como los grupos interactivos los estoy haciendo en el cole que antes no los estaba haciendo, entonces yo creo que es activo (ENIN01A15).

De esta forma, las maestras pudieron ver los resultados de su compromiso práctico desde el primer día, pero también los pudieron ver toda la comunidad educativa. Poner en práctica lo abordado en su formación implicó la apertura de las puertas de su clase y del centro a la comunidad. Eso ayudó a que todo el mundo pudiese observar que la formación de las maestras en el PID-FPEIAP les estaba ayudando a transformar sus prácticas.

Sabes que funcionan que es lo bueno porque todo el mundo está viendo que funciona y que se saca mucho provecho de esto (ENIN03A14).

A través del análisis de esta categoría podemos comprobar cómo las maestras afirmaban que su papel en el PID-FPEIAP fue activo en cuanto a participación. Las docentes realizan esta valoración gracias a que su compromiso con el Proyecto de poner en práctica la formación que iban adquiriendo les permitió asentar prácticas nuevas, adquirir una autonomía organizativa en sus centros y, en definitiva, transformar su labor educativa.

En esta categoría no hemos querido analizar el proceso de acción o si las transformaciones de las que hablan las maestras han sido o no positivas, ya que estos aspectos los trabajaremos en la categoría destinada a las transformaciones en la práctica. El interés de este punto del análisis ha sido conocer en qué aspectos las maestras vieron reflejado la puesta en práctica del PID-FPEIAP y la dimensión que tuvo para ellas en su formación.

Síntesis y discusión

El discurso de las maestras describe una actitud activa por parte de las docentes en el PID-FPEIAP, que se refleja en la práctica. Este es un planteamiento en línea con las metodologías de investigación-acción (Elliott, 1991; Latorre, 2003; McKernan, 1996; Parra, 2002; Suárez, 2002; Stenhouse, 1984), donde la finalidad del proceso es la puesta en práctica para conseguir un desarrollo profesional y la mejora de sus acciones. Esta posición, a su vez, adquiere un comportamiento contrario a las formaciones puramente teóricas, donde la puesta en práctica a veces es una utopía para los participantes (Korthagen, 2010).

Así nos encontramos con investigaciones como las de Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas (2018), Eilks y Markic (2011), López-Pastor et al. (2005, 2016), quienes desarrollan procesos de investigación-acción en los que se muestran unas mejoras de los resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje del profesorado y su desarrollo profesional.

Las maestras muestran un compromiso con el grupo y la formación. Esta es una necesidad en una formación destinada a la acción. A través de la voz de las maestras podemos analizar como ellas afirman haber dado un paso adelante y se consideran agentes activos en el proceso formativo. Para autoras como Mancila, Soler y Morón (2018), el compromiso de las maestras por poner en práctica las acciones es una necesidad en este tipo de formaciones para poder construir conocimiento.

Además, las maestras nos remiten a los resultados observables en sus contextos para comprobar la puesta en práctica. Esto resulta un paso mayor que la simple mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que el resultado es observable y se ha producido una mejora observable por toda la comunidad. Esta situación se encuentra más en línea con la postura de autores como Greenwood (2000), quien considera que el posicionamiento en la acción debe dar un paso más y debe ir destinado a la transformación y mejora de los contextos y las situaciones sociales.

Para ello, es necesario que las maestras adquieran aparte de un compromiso con la formación, un compromiso ético, crítico y social con la educación. En una formación destinada a la mejora de la educación inclusiva, podríamos afirmar que viene implícito. Las maestras deben producir cambios destinados a la mejora de todo el alumnado, pero también de sus contextos. En palabras de López Melero (2018), los participantes se transforman en “activistas sociales comprometidos con la transformación crítica de la realidad social” (p.35). Es una postura ética del docente que se compromete con el cambio para posibilitar una realidad social más equitativa y en línea con la justicia social (Freire, 1997).

5.2.2.3. Procesos de reflexión individuales y colectivos con el grupo

Acorde a las características de la investigación-acción participativa, la intención con la que se creó el PID-FPEIAP fue que el debate en grupo y el intercambio de experiencias fuesen la forma a través de la cual las maestras reflexionen sobre su propia práctica y las problemáticas de sus realidades escolares (Herr & Anderson, 2005). Resulta indudable que para poder llevar a la acción prácticas adaptadas a las necesidades del alumnado y el contexto es necesario que se produzca un proceso de reflexión previo (y posterior) acerca de cuáles son esas necesidades, con qué recursos contamos para poder adaptar la teoría de manera efectiva a la práctica y se realice un análisis social, político y cultural del contexto.

Las maestras afirmaban que en el PID-FPEIAP la reflexión que se procuró sí les permitió trabajar sobre lo que realizaban en las aulas y lo que ocurría en sus contextos. Se trataba de una reflexión que partía del análisis de las prácticas, los contextos y el alumnado.

Nosotros aquí lo que trabajamos es sobre nuestra situación, la vivencia que tenemos, el aula con la que contamos, y a partir de ahí trabajamos (ENGD01A16).

Para las docentes esta forma de reflexión fue la estrategia idónea para poder trabajar en la búsqueda de transformaciones en sus aulas y en sus contextos escolares que afectasen a todo el contexto a través de su análisis constante mediante reflexiones.

Actúas sobre tus propias necesidades [...] actúas sobre tu propio contexto, por lo de volver un poco a lo que hemos comentado, de transformar los centros y las aulas (ENGD07G16).

El primer paso que debieron dar las maestras en su formación a través de la investigación-acción participativa fue comprender la importancia de la reflexión en su formación. Para poder conseguir un intercambio y transformación de la propia realidad las maestras detallaban que había sido fundamental aprender a detenerse, a reflexionar y a actuar en torno a esas reflexiones.

Yo iba a mi clase a hacer y a hacer y a hacer, y solo hacer. Y ahora me doy cuenta de lo importante que es la reflexión [...] pararte a pensar lo que has hecho, y yo realmente eso no me paraba (ENGD07G16).

La necesidad de aprender a reflexionar fue trabajada en el Proyecto, siendo este aspecto favorecedor para conseguir que las maestras percibieran lo que estaban haciendo en sus aulas y despertara en ellas una conciencia crítica sobre su forma de enseñar.

No me había parado yo a meditar sobre lo que yo estaba haciendo en el aula, cosa que con el proyecto sí que me ha servido (ENIN01A15).

Este proceso de detenerse a reflexionar les ayudó a pasar de una forma de actuar en la escuela más centrada en “hacer por hacer” donde solo les preocupaba rellenar el tiempo con actividades sin plantearse si son las más adecuadas, a otra más centrada en la reflexión y la calidad de las prácticas.

Yo llegaba y hacía, hacia, hacía, y ahora ya todo lo que hago me paro, pienso, reflexiono, replanteo (ENGD07G16).

Los procesos de reflexión en el PID-FPEIAP se iniciaban con las propias maestras en su aula, de manera individual. Las participantes afirmaban que hacían pequeños ciclos de reflexión individuales que les permitían ir recabando información y tratando de mejorar su práctica.

Al final sí estás un poco en investigación-acción. Al final llegas a tu casa, piensas una cosa, reflexionas, al día siguiente la intentas hacer mejor, y al final es eso (ENGD07G16).

Cuando los procesos son únicamente de reflexión individual y no compartida, las transformaciones se limitan y difícilmente pueden salir del aula. Por ello, las maestras consideraban que es muy importante compartir las reflexiones con más compañeros para mejorar la formación personal y que los demás también se beneficiasen.

El intercambio de experiencias, de opiniones... da sentido a la labor docente y sobre todo la mejoran. En la educación muchas veces tendemos a encerrarnos en nuestra aula y no compartir. Sin embargo, el abrirse a los demás tiene muchas ventajas tanto para el propio maestro, como para el resto, ya que te permite conocer otros puntos de vista y aprender a trabajar de otras formas (CST07A14).

Precisamente las maestras contaban que en el PID-FPEIAP encontraron el espacio donde poder compartir esas reflexiones a través de las reuniones mensuales. Valoraban muy positivamente ese espacio.

Muy importantes para poner en común dudas, inquietudes y nuevas formas de actuar. Es imprescindible (CST01A14).

Las maestras consideraban las reuniones mensuales como el principal espacio del PID-FPEIAP de aprendizaje y formación.

Son muy interesantes y enriquecedoras, [...]. Se aprende mucho en esas reuniones (CST06A14).

Las docentes afirmaban que las reuniones periódicas fueron la forma de dar estabilidad al grupo, mantener las relaciones entre colegios y hacer más sistemático los procesos de reflexión.

Yo creo que la estabilidad del grupo, que sea un poco sistemático el reunirnos todos los meses también es importante (ENGD07G16).

En las reuniones, las maestras encontraron una forma de ampliar sus puntos de vista, su conocimiento, sus ideas y reflexiones, gracias a la posibilidad que les brindaba para compartir sus experiencias y poder recibir preguntas que les hacían replantearse aún más sus prácticas.

Cuando tú se lo cuentas a alguien también te enriqueces, porque estás viendo, y te preguntan cosas que igual no te habías planteando (ENGD13C16)

A través del intercambio de experiencias las maestras subsanaban errores que hubiesen cometido o solventaban dudas, haciendo de ese proceso de reflexión compartido una forma de aprendizaje.

Todo lo que vayamos poniendo en común está muy bien porque es aprendizaje y puedes tanto corregir errores que tienes como disipar dudas que te han surgido (ENIN12C14).

Los procesos de reflexión conjuntos les permitían volver después a la acción y llevar a cabo transformaciones basadas en las reflexiones compartidas, realizando ciclos de acción-reflexión-acción de forma constante.

Lo estás continuamente viendo cómo funciona, lo vas cambiando, vuelves a preguntar, vuelves, tiene retroalimentación (ENIN11C14).

El intercambio de reflexiones con docentes de otros centros fue realmente fructífero para las maestras al estar los participantes haciendo las mismas prácticas inclusivas en diferentes centros. De esta manera se dieron una multitud experiencias en los contextos que al ser compartidas ayudaron a las maestras a poder resolver sus dudas y problemas.

Vienes al PID-FPEIAP y dices, “oye que esto no ha funcionado”, y ya te dan las experiencias de los demás centros (ENGD09B16).

Las maestras no habían sido capaces de resolver individualmente algunas dudas. Lo que reafirmaba la idea de que les podía haber supuesto un estancamiento sino hubiesen podido compartirlas.

Y si te sale algo mal, pues puedes preguntar, “oye, yo he hecho esto, no me ha salido, ¿por qué no me habrá salido? ¿Lo habéis hecho igual?” (ENGD09B16).

La situación de estancamiento podía haber inducido a las docentes al abandono de la práctica, pues en los momentos de duda cuando las prácticas no salían como esperaban al principio, el intercambio de experiencias, conocer que estaban funcionando en otros contextos y poder debatir sobre lo que les había fallado hizo que muchas maestras continuasen.

Ya vas compartiendo lo que vamos diciendo "Es que esto me sale, es que esto no sé qué". Entonces claro que hay cosas que no te funcionan, pero claro, como estás avalado por el grupo, pues te funciona después (ENGD09B16).

Si bien hasta ahora hemos analizado que los participantes en el PID-FPEIAP exponían sus reflexiones y experiencias en la práctica como una forma de retroalimentación y resolución de sus problemas, también se trataba de una forma de ampliar el conocimiento del resto de compañeras a través del relato de su propia experiencia.

Las experiencias porque me resultan positivas, porque puedes aprender de los demás y los demás pueden aprender de ti (ENIN10C14).

Los problemas a veces eran compartidos y había quien ya había encontrado una solución o iniciado un camino y al decirlo en la reunión aportaba un conocimiento al resto de participantes, quienes se replanteaban de nuevo su situación.

Cuando tú lo pones en práctica el primer día dices, bueno, pero tienes una duda de “Pero es que a mí no me vienen voluntarios”, y te dicen, “no es que nosotros lo hacemos así. Poned un grupo de WhatsApp, poner no sé qué” Ah, y ves, entonces es compartir y encima que te está beneficiando porque te están ayudando (ENGD15D16).

A veces, la narración de la propia experiencia ayudó a que otras compañeras se adelantasen a dicho problema, poniendo solución o adquiriendo un conocimiento que les posibilitaba estar preparadas ante una posible situación similar.

Puede que ya le hayan surgido a otro compañero y ya te las están resolviendo a ti también de antemano porque puede que no hayas tenido ese problema en la clase, pero te lo cuenta otro compañero y realmente enriquece entonces (ENIN12C14).

Conocer las experiencias de otras compañeras les otorgó la posibilidad de aprender una gran variedad de nuevas prácticas para fomentar la educación inclusiva.

El ver diferentes centros y ver diferentes cosas, dices ¡Jo, qué cosas se pueden hacer! (ENGD01A16).

Algunas prácticas eran desconocidas por las maestras y no se habían llegado a plantear su existencia debido a las limitaciones formativas de su contexto o a su conocimiento.

Y muchas posibilidades porque es que hay posibilidades que igual tú no te planteas. Que si no es porque a alguien se le ocurre, tú a lo mejor, no sé, porque tu contexto no te lleva a ver esa posibilidad (ENGD13C16).

Fue tras conocer reflexiones de las compañeras cuando descubrieron el potencial que tenían y trataron de adaptarlas a sus contextos para ponerlas en marcha.

Decir, “Jo mira, hacer talleres internivelares, pues qué bonito es esto, pues por qué no nos metemos en hacer algo parecido”, o darle la vuelta, un poco a condicionarlo en función al centro que tenemos y tal (ENGD13C16).

Por estas razones, el intercambio de reflexiones para resolver dudas, ampliar su conocimiento e incitar cambios más profundos en las prácticas y en el profesorado fue una de las características metodológicas del PID-FPEIAP que más destacaron las maestras de su formación.

Intercambiar con los compañeros que están haciendo lo mismo y con las personas que lo llevan pues las dificultades que te encuentras en la puesta en práctica diaria, es lo que más me aporta (ENIN01A15).

Las docentes afirmaban que conocer e intercambiar experiencias con otros maestros es uno de los aspectos que mayor aprendizaje les otorgó en su proceso formativo.

Al final son experiencias que son lo que a nosotros nos vale. Nos centramos en las experiencias del aula, de lo que pasa en cada aula (ENGD15D16).

La reflexión y el compartir experiencias es una forma de crear conocimiento de forma lateral (Hargreaves & Shirley, 2009). Así, las maestras afirmaban que este intercambio de experiencias y reflexiones que venimos analizando fue la forma en la que aprendieron: reflexionando, compartiendo experiencias y debatiéndolas conjuntamente.

El hecho de poder venir al mes siguiente y contar, “mira, pues he probado y voy a hacer las tertulias así, o voy a hacer los grupos interactivos así, o los talleres internivelares” “Ah, pues que guay, pues nosotros empezamos también así”. Y que puedas ir a contarlo, que la gente te apoye, o el grupo te critique lo que tú estás haciendo, porque muchas veces tampoco está mal lo que tú dices, y te puedes equivocar y bienvenidos sean todos los errores, porque luego son parte del aprendizaje (ENGD07G16).

Trabajar a través del intercambio de experiencias les supuso dar credibilidad al conocimiento que se generaba. Las maestras afirmaban que ya no se trataba de la teoría de un experto, a veces alejada del aula, sino que el trabajo a través de la reflexión sobre la propia experiencia proporcionaba una unión con la realidad.

Claro, no es lo mismo leerlo en un libro, pues esto se hace así, así... Que en la teoría queda muy bien, pero en la práctica, que escuchar experiencias reales, “que yo esto lo he hecho así y me ha salido así, pues esta compañera de esta otra forma...” Entonces dices “Leches, pues sí que se puede, sí que parece que funciona, sí que lo están llevando a la práctica” (ENGD02H16).

Intercambiar experiencias y puestas en práctica en contextos parecidos, ayudaba a las maestras a creer que esas prácticas podían ser realmente útiles y factibles en sus contextos también.

Conoces a más maestros, te cuentan experiencias que están llevando a cabo en su cole y esas experiencias ya las han puesto realmente en práctica maestros, entonces ya sí que son factibles para el aula (ENIN01A15).

En ese intercambio de experiencias las participantes analizaban todos los problemas que se habían encontrado en la puesta en práctica, sus contextos, etc., lo que hacía que la explicación fuese más adaptada a la propia práctica y no tanto a la teoría.

La teoría es esto, pero esto no lo pongas en práctica o a mí no me ha servido, no sé si a ti, pero yo he encontrado estos fallos. Entonces ya se ha puesto, ya lo han puesto en práctica en el aula, entonces yo creo que es más beneficioso para los maestros trabajar así, formarnos desde el PID-FPEIAP (ENIN09B15).

Para las maestras, todo este proceso de reflexión debe hacerse de forma sistemática para, al final, conseguir el objetivo de transformar la educación en sus contextos.

Este grupo lo que te ha hecho es ¿Qué tal le primer día? Pues el primero un desastre todos ¿Qué tal la quinta semana? pues ya aparecen estas dudas. Y claro a final de curso maravilloso, la continuidad que nos daba (ENGD02H16).

Como hemos analizado, las maestras valoraban muy positivamente la reflexión conjunta a través del intercambio de experiencias que realizaron en el PID-FPEIAP. Las participantes consideran que este proceso de diálogo, reflexión e intercambio fue fundamental en su proceso formativo. Además, les permitió resolver problemas en el contexto, ayudar a maestras a resolver los suyos y, en definitiva, comprender el potencial de la reflexión en la formación, tanto individual como compartida.

Síntesis y discusión

El discurso de las maestras alude a la mejora de su formación a través de dos procesos reflexivos motivados por su participación en el PID-FPEIAP, la reflexión individual y la reflexión grupal.

Las maestras afirman que los procesos de reflexión individual les han ayudado a replantearse sus prácticas y mejorarlas. Es un proceso que se ha iniciado desde el análisis de sus contextos y como consecuencia de la necesidad de las maestras de conocer qué ocurría en sus aulas para después contárselo al grupo. En esta línea, el PID-FPEIAP ha fomentado en las maestras procesos de reflexión de su práctica y las situaciones contextuales, con la finalidad de buscar mejoras que afectasen a su forma de dar clase y, sobre todo, al aprendizaje de su alumnado. Este proceso comparte las ideas expuestas por varios autores (Chant, Heafner, & Bennett, 2004; Elliott, 1991; Lee, 2007), quienes consideran que un proceso reflexivo requiere de un pensamiento crítico, un conocimiento personal y del contexto y una finalidad. La reflexión solo se puede considerar valiosa cuando se realiza de forma crítica sobre el propio proceso de enseñanza (Bailey, 2006).

Es un proceso que las maestras afirman haber comprendido como fundamental para su formación. Lo exponen como necesario y una ayuda para terminar con posturas técnicas en las que su misión parecía únicamente proponer actividades. Esta situación ha sido defendida en la literatura por Leather y Popovic (2008) quienes consideran que la

reflexión no debe venir impuesta, sino que debe ser un proceso que las maestras comprendan como necesario y positivo para su formación y la mejora de sus contextos, pues solo de esta forma se podrá prolongar en el tiempo.

El PID-FPEIAP parece haber ayudado a las maestras a realizar los procesos reflexivos de forma constante y, a su vez, les ha otorgado la posibilidad de compartirlos. En este sentido podemos estar hablando de que gracias a su participación en el PID-FPEIAP los docentes han pasado a ser investigadores de su propia práctica, pues Zeichner & Liston (1996) consideran que el proceso continuo de reflexión sobre la propia práctica, cuando se hace de forma sistemática y organizada, se convierte en investigación sobre la propia práctica.

Las reuniones mensuales organizadas por el PID-FPEIAP y los compromisos antes expuestos adquiridos por las maestras supusieron un paso de las reflexiones individuales a las reflexiones colectivas. Las maestras pudieron así resolver problemáticas, conocer nuevas actuaciones o dialogar sobre posibles avances en su enseñanza. Dotar al profesorado de estos espacios colaborativos es una necesidad que se solicita desde hace años en educación, donde se busca abandonar el individualismo docente y que el conocimiento sea analizado y generado por el colectivo (Imbernón, 2007a, 2007b).

Pero las maestras avanzan más allá de la resolución de problemas, muestran una creación de nuevo conocimiento que parte desde la transferencia lateral, con otros docentes, a través del intercambio de experiencias (Hargreaves & Shirley, 2009). Los procesos reflexivos han sido una forma de desarrollo profesional (González-Calvo & Barba, 2014), pero también de transformación y creación de conocimiento desde el diálogo compartido (Zeichner, 1993).

A través de las valoraciones de las protagonistas, la metodología del PID-FPEIAP nos muestra un recorrido de formación en el que las maestras han sido los agentes principales tanto en los aspectos de participación, como en la puesta en práctica y la creación de conocimiento y mejoras desde la reflexión. Una formación en la que las propias docentes fueron quienes construyeron su propio conocimiento tanto teórico como práctico dándole unidad a través del análisis de sus contextos, sus necesidades y problemáticas, basándolo en la transferencia lateral a través de la compartición de experiencias, haciéndolo de manera sistemática durante un periodo prolongado en el tiempo y consiguiendo transformaciones en sus contextos. Analizamos estos aspectos más en profundidad en la siguiente categoría a través de una comparación con las anteriores formaciones a las que habían accedido.

5.2.3. Aspectos más valorados por las maestras en el proceso de formación realizado en el PID-FPEIAP

Los diferentes modelos de formación docente llevan consigo diferentes aprendizajes en sus participantes (Mayorga Fernández, Santos Guerra, & Madrid Vivar, 2014). La posibilidad de adaptar la formación a la práctica, la creación de teoría o la concepción sobre educación que adquieren los docentes participantes son algunos de los aspectos que varían entre los diferentes modelos. Por eso, analizaremos en esta categoría los aspectos más valorados por las maestras en el proceso de formación realizado en el PID-FPEIAP en comparación con otras formaciones a las que tuvieron acceso. La intención no es criticar otros modelos de formación, sino conocer, a través de su experiencia formativa, cuáles son los aspectos que las maestras destacan en sus procesos de formación permanente.

Al analizar los datos hemos encontrado cinco aspectos sobre los que versará esta categoría y que las maestras consideraban fundamentales en una formación docente para que sea realmente eficaz y se adapte a los nuevos sistemas de enseñanza, provocados por el actual cambio social: (a) la relación entre la teoría y la práctica; (b) la adaptación al contexto y a las problemáticas o necesidades; (c) el aspecto colectivo y de intercambio; (d) el seguimiento y la prolongación en el tiempo y; (e) la transformación de los contextos. Todas ellas, como analizamos a continuación, estrechamente relacionadas.

5.2.3.1. La relación teoría-práctica

La relación entre la teoría y la práctica en la formación docente es el principal factor que las maestras destacaban y constituye la base de conexión del resto de los aspectos. Su experiencia les hizo comprobar que esta vinculación es uno de los temas más problemáticos en cualquier formación. Sin duda, en el ámbito de la enseñanza esta relación se presenta fundamental si lo que se pretende es reforzar el campo de conocimiento y mejorar la práctica del aula. Las maestras afirmaban que la relación entre la teoría y la práctica muchas veces es inexistente en la formación docente. Desde sus comienzos en la formación inicial ellas consideraban que su profesionalización se basó principalmente en formaciones teóricas.

Teoría ya hemos estudiado en la carrera, hemos estudiado en las oposiciones y dices pues muy bien (ENIN02A14).

En dichas formaciones les explicaban las guías maestras de actuación docente, pero al ser formaciones potencialmente teóricas les supuso una complicación a la hora de querer trabajarlos después en sus aulas.

Siempre han hablado de la educación que tiene que ser participación de los alumnos, los protagonistas del proceso, el profesor es como el guía, el motivador...pero muchas veces dices "Vale, esto en el papel queda muy bien, pero ¿cómo lo llevo a la práctica?" (ENGD02H16).

La centralización de la formación en el aspecto teórico rompe con el ideal que las maestras tenían de formación educativa, pues consideraban que aunque se den ambos aspectos la formación debe estar más centrada en la práctica que en la teoría.

La formación, para mi gusto, tiene que ser sobre todo práctica (ENIN02A14).

En algunos casos, esta ruptura entre la teoría y la práctica les llevó a reproducir modelos formativos bancarios como los que ellas habían vivido en su época de estudiantes.

Te ponías en clase y dices, vale, yo soy la motivadora, yo soy la guía, muchas veces terminabas al final haciendo la lección, te lo explico, me escucháis y os lo aprendéis. Porque casi que no sabíamos otra forma (ENGD02H16).

Con la formación permanente las maestras afirmaban que esta ruptura entre teoría y práctica apenas se solucionó. Así, las docentes comentaban que la mayoría de las formaciones permanentes a las que accedieron durante estos años también tenían la problemática de ser demasiado teóricas y poco prácticas.

Te da una pequeña formación, que no es excesiva tampoco, que es lo que ocurre en el CFIE, que te largan unos "rollazos" (ENIN05A14).

Esta situación les condujo de nuevo a que la teoría no fuese aplicable luego a la práctica. La motivación para acceder a este tipo de formación permanente precisamente era la búsqueda de conexión entre ambas.

Yo toda la formación que hago es de cara a poder aplicar en el aula [...], pero muchos de los cursos que te apuntas piensas que son en el mismo camino y luego son más teoría y no son aplicables (ENIN01A15).

En los casos en los que sí se encontraba esta relación partiendo de la teoría, las propias maestras admitían que debían ser ellas mismas las que a través de un trabajo extraordinario la adaptasen a la práctica.

Depende qué formación, porque hay alguna que es muy teórica y dices está muy bien la teoría, pero luego hay que adaptarlo (ENIN02A14).

Debían ser las propias maestras quienes buscasen por su propia cuenta materiales y bibliografía dónde les explicasen cómo llevarlo a cabo o encontrasen soluciones a sus problemas. Ambos aspectos, desmotivaban a las docentes, que esperaban una formación fácilmente aplicable a su aula y a sus necesidades.

Realmente yo los cursos que he hecho fuera no me aportan mucho, de hecho, te vienes un poco abajo porque a lo mejor quieres hacer uno de conductas agresivas y lo que te dicen es que busques tu bibliografía y hagas grupos, pero no te dan soluciones (ENIN12C14).

Las maestras afirmaban que sí había cursos a los que accedieron, como los que les planteaban desde el centro, que les ayudaron a unir la teoría y la práctica, a pesar de ser principalmente teóricos.

Han sido como muy teóricas, salvo las que hemos realizado en el centro, que van un poco más enfocado para la práctica en el aula (ENIN01A15).

Estos cursos ofertados desde el propio centro y en muchos casos solicitados por las propias maestras, proporcionaban una formación más relacionada con las necesidades de la escuela, lo que afirmaban les facilitaba su puesta en práctica.

Entonces realmente lo que he visto de provecho son los cursos que hacemos en el centro [...] realmente nos dan soluciones de lo que queremos (ENIN12C14).

Al analizar en profundidad la puesta en práctica de los cursos del centro, nos encontramos con que se referían a la realización de materiales o recursos para momentos puntuales del aula.

A lo mejor más practica la que hemos hecho de formación aquí, dentro del centro, porque casi siempre hemos intentado coger algo que pudiéramos utilizarlo, pues un año hemos tenido elaboración de materiales de Lengua y Matemáticas para el aula y estos dos últimos años de biblioteca, de animación lectora, entonces hemos ido elaborando cosas y las hemos utilizado con los niños, es lo más práctico (ENIN01A15).

Dichos cursos eran a veces utilizados por las maestras para ampliar su conocimiento y elaborar materiales de manera conjunta sobre prácticas que ya estaban realizando antes de la formación.

Entonces realmente lo que he visto de provecho son los cursos que hacemos en el centro [...] si se hace uno de grupos interactivos es que todo ese material o todo ese tiempo que dedicas fuera a preparar los grupos interactivos pues es trabajo que haces aquí que compartes y que es mucho más fácil con mucha más gente que nos complementamos más (ENIN12C14).

La entrada de las maestras en el Proyecto parece que supuso un cambio en esta forma de entender la formación permanente y las relaciones entre teoría y práctica. Cuando llevamos a cabo el análisis de las reflexiones de las participantes, observamos que desde el comienzo hacían alusión a esta vinculación.

Que esto [refiriéndose al PID-FPEIAP] vincula un poco lo que es la teoría con la práctica (ENGD07G16).

Al comparar el aspecto relación teoría-práctica de la experiencia formativa de las maestras respecto al PID-FPEIAP, lo primero que observamos en el análisis es que las maestras valoraban más positivamente la unión de teoría y práctica en el PID-FPEIAP que en cualquier otra formación previa a la que habían accedido.

No tiene nada que ver, esto es mucho más completo porque creo que siempre los cursos de lo que pecan mucho es como muy teórico (ENIN05A14).

En esta comparación las maestras también incluían aquella formación que consideraban que sí les había sido de utilidad en la práctica, aunque las maestras afirmaban que no era equiparable con la realización de materiales o recursos para el aula que les proporcionaban estos cursos.

El proyecto nos ha servido para la práctica desde el primer momento [...] yo creo que la formación externa del CFIE, yo creo que es menos práctica, puedes poner menos en práctica que con el proyecto (ENIN07A14).

Para las participantes la relación teoría-práctica en el PID-FPEIAP estuvo siempre presente. El Proyecto les permitió que la práctica orientara el aprendizaje sustentándose en la teoría que se trabaja en las diferentes sesiones mensuales; y a la vez, esta teoría era (de)construida continuamente con los resultados nacidos en la práctica.

Lo bueno del PID-FPEIAP además de la teoría que podemos tener cada uno, luego lo puedes poner tú en marcha (ENGD09B16).

Las maestras consideraban que el PID-FPEIAP trabajó ambos aspectos desde las necesidades de los participantes. Así, por ejemplo, en ocasiones se comenzó con formaciones teóricas a petición de las maestras, pero siempre uniéndolo rápidamente a la práctica.

La primera formación previa que creo que necesitábamos [...] con experiencia de otros coles, con gente entendida, bien la parte teórica, pero siendo práctica así que bien y luego llevarlo a la práctica las profesoras (ENIN02A14).

El conocimiento teórico en el PID-FPEIAP se creó desde la propia práctica, como ya hemos analizado en la categoría relacionada con los procesos de reflexión individuales y

colectivos con el grupo. Por estas razones, las maestras afirmaban que ninguna formación previa a la que habían accedido era comparable al PID-FPEIAP en cuanto al aporte práctico de la teoría.

La diferencia de esto con cualquier otro curso es abismal, al menos para mí, incluidos los del centro que son los que un poquito más me han podido aportar (ENGD01A16).

En el análisis de esta categoría hemos podido ver cómo para las maestras es de vital importancia que las formaciones desarrollen la teoría en la práctica. Las maestras afirman que el PID-FPEIAP sí consiguió unir ambos aspectos, basando la unión en las necesidades que las maestras manifestaban en cada situación. Y es que la adaptación a las necesidades y los contextos es otro de los aspectos que las maestras consideran debe darse en su formación.

Síntesis y discusión

El discurso de las maestras refleja la problemática que han vivido desde su formación inicial en torno a la relación teoría-práctica. Las docentes afirman que a lo largo de su carrera académica su formación se basó, principalmente, en la teoría. Tras su llegada a la escuela esperaban que este modelo formativo tuviera continuidad. Esta afirmación de las maestras está en la línea de investigadores como Barba (2011), Barba-Martín, Sonlleve y García. (2018), Berliner (1988) o Vonk (1988), al considerar que las exposiciones orales teóricas han sido y son prácticas comunes del profesorado en la formación inicial e implican una deficitaria adquisición de competencias en los docentes que se refleja cuando deben desenvolverse en un aula por primera vez. Curiosamente este tipo de situaciones solo ocurre en el Magisterio, pues como afirman Bacaicoa y Marín (2002), en cualquier otra profesión, desde la medicina a la ingeniería, pensar en una formación profesional permanente que no se inspire en la práctica nacida de un determinado contexto y que suscite una reflexión teórico-experimental no tiene ningún tipo de cabida, ya que no permite avanzar en el conocimiento de quienes la cursan

Respecto a la formación continua, las maestras se muestran críticas con los cursos que siguen una formación teórica y aluden a este tipo de formaciones como ineficaces para su desarrollo profesional al no adaptarse a sus contextos. Esta es una postura defendida desde hace años por autores como Bevins y Prices (2014), quienes consideran que los modelos de formación permanente basados en la teoría, principalmente si es presentada por un experto, son difícilmente aplicables a la práctica. Al darse una ineficaz o nula relación entre la teoría y la práctica se produce un obstáculo para la mejora y el desarrollo profesional de los docentes (Álvarez-Álvarez, 2012; Carr, 2007; Korthagen, 2007, 2010; Zeichner, 2010).

Las maestras exponen que las formaciones organizadas desde los centros de formación del profesorado sí son capaces de adaptarse a sus contextos o necesidades. En estos casos, el discurso de las maestras se fija en dos aspectos: la posibilidad de elegir el contenido de la formación o la adquisición de herramientas. En esta línea, Bismack, Arias, Davis y Palincsar (2015) consideran la elaboración de materiales curriculares, por parte de los propios maestros es uno de los componentes más influyentes sobre el aprendizaje. Sin embargo, en otras investigaciones nosotros hemos discutido este posicionamiento (Barba-Martín et al., 2016), al analizar que estos aspectos producen únicamente cambios superficiales en las maestras, adquiriendo un contenido que necesitaban o una herramienta para ponerlo en práctica en un determinado momento y, aunque pueden

ayudar a mejorar el aprendizaje, no consiguen cambios profundos como los que deben ir asociados a procesos de formación críticos y que buscan la justicia social.

Respecto al PID-FPEIAP y la formación a través de investigación-acción participativa, las maestras consideran que ha sido capaz de unir la teoría y la práctica de una forma eficaz para su formación. No les ha dado sólo herramientas, sino que les ha ayudado a crear un conocimiento teórico que partía de su práctica y volvía a verse reflejado en ella, todo a través del intercambio de experiencias y la reflexión individual y colectiva. Este discurso de las maestras es certificado por otros estudios como el de Álvarez-Álvarez (2012), quien considera que para unir teoría y práctica es necesario elaborar puentes capaces de hacerlo y, entre ellos, se encuentran la reflexión y la investigación-acción. En esta línea encontramos investigaciones que también apoyan la teoría de Álvarez, como la de Mancila et al. (2018) en torno al Proyecto Roma, que a través de una metodología de investigación-acción muestran cómo el profesorado consigue profundizar en la teoría y transformar la práctica.

Nuestra reflexión coincide con las conclusiones extraídas por Martín-Ruano (2016), en las que se menciona el choque entre los modelos de formación permanente del profesorado, impregnados por la racionalidad técnica, donde prevalece la formación a través de expertos, impera una estructura jerárquica y el sujeto es concebido como objeto de la formación; y aquellos otros que se caracterizan por tratar a la persona como sujeto en formación, donde el conocimiento es abierto, emergente y crítico, se da valor a la práctica reflexiva, al trabajo entre iguales, a los intereses demandados por los propios docentes... Las palabras de las maestras son las que nos llevan a apostar por el segundo tipo de formación, pues como las propias participantes afirman, estos modelos son los que “ayudan a solucionar los problemas en la práctica

5.2.3.2. Adaptación al contexto y a las necesidades

Si antes analizábamos la importancia que otorgan a la práctica, ahora especificamos un poco más al denotar la importancia que le otorgan a que esa práctica sea posible en sus contextos particulares.

Cuando las maestras hablaban de la adaptación al contexto de las formaciones, de nuevo vuelven a ver un problema en las formaciones primordialmente teóricas.

La mayoría de los cursos van enfocados a teoría, pero yo luego tengo esta realidad en mi aula, yo tenga esta situación y ¿cómo narices lo haces? Sí, es todo muy bonito, pero... y sin embargo no es lo mismo (ENGD01A16).

La teoría que les hacían llegar solía describir escenarios utópicos que las maestras consideraban poco parecidos a las múltiples realidades escolares con las que una docente se puede encontrar. En las formaciones que afirmaban unir teoría y práctica las maestras consideraban que no era del todo verdad o al menos no fue posible hacer dicha unión en muchos casos, pues estaban alejadas de sus necesidades docentes, las características del alumnado o los recursos con los que contaban en sus aulas.

La verdad es que te haces un curso de rincones en Educación Infantil pues a lo mejor alguna cosa es más innovadora pero otras cosas se quedan ahí un poco, amplío conocimientos, pero no puedo poner en práctica muchos de ellos, ya sea porque no son innovadores, porque no te llaman o porque no hay recursos para hacerlos en el aula (ENIN07A14).

La parte práctica de estos modelos formativos se solía sustentar en un grupo de escolares, con características inventadas por el formador, que no solían parecerse a los grupos-clase con los que las maestras trabajaban y, por tanto, no les era útil y les suponía una gran desmotivación.

En cualquier otro tipo de formación no, haz una memoria o una actividad para un grupo que ni se parece al tuyo, ni tiene nada que ver con lo que tienes, entonces no te motiva lo que no te pillas cerca, porque al final lo que te afecta es lo que te interesa. (ENIN07A14).

Para las maestras estas formaciones eran únicamente una manera de ampliar conocimientos teóricos. Si la posible unión con la práctica no se realizaba sobre las necesidades sociales, políticas y culturales que tenían en ese momento las maestras, para ellas la formación seguía sin conseguir unir dicho aspecto.

Hay muchas veces que en los cursos te dicen que puedes llevarlo a la práctica, pero luego tú en tu aula real es imposible, por las características de los niños o por los recursos que tienes dentro del aula muchas veces no es posible (ENIN09B15).

Para tratar de minimizar que la formación no se adaptase a las necesidades específicas de las maestras, estas afirmaban que era importante poder elegir sobre qué querían formarse. Así, los cursos del centro eran bien valorados por las maestras al permitirles elegir los contenidos de manera más concreta que otros tipos de formaciones.

Los cursos que hacemos en el centro, porque como los proponemos según nuestras necesidades (ENIN12C14).

Estos contenidos solían venir suscitados por las necesidades a nivel de centro, principalmente. De esta forma, las maestras de un colegio se ponían de acuerdo para elegir las temáticas de los cursos que les gustaría solicitar.

La formación que nos llega todo por el CFIE [...] solemos solicitar los cursos que queremos realizar a nivel de Centro (ENIN01A14).

Las participantes consideraban que el poder elegir ellas mismas las temáticas y los contenidos en función de las necesidades del centro facilitaba su adaptación al contexto.

Los que hacíamos en el centro, que sí, que bueno, que como los diseñas más para el centro y pides unos más específicos sí que algunos son más útiles (ENGD01A16).

Para las maestras esta forma de adaptarse al contexto tampoco era la ideal, aunque la valoración era más positiva que los cursos puramente teóricos. El curso se acomodaba a las necesidades de la mayoría del claustro, pero los intereses y necesidades individuales dentro de un mismo centro también eran muy diversos. Por ello, aunque el curso fuese de interés general, a veces estaba alejado de las posibilidades actuales de las maestras y no lo podían aplicar.

Nosotros en el centro estamos haciendo uno de nuevas tecnologías, pero como es para todo el claustro, pues hay muchas cosas que yo en mi aula no lo voy a poder aplicar (ENIN09B15).

En otros casos, a pesar de estar adaptado al contexto del centro, estaba muy alejado de las necesidades de su aula.

Lo que pasa es que este año por ejemplo se ha centrado [...] para que todos nos formásemos en las necesidades y obviamente como yo no tengo ningún tipo de necesidades educativas en el aula pues no lo he podido llevar tan a cabo (ENIN05A14).

Las docentes afirmaban que dichas formaciones podían ser muy interesantes, pero si su contexto actual no se relacionaba con el curso la parte práctica desaparecía al no poder llevarla a cabo.

Muchas veces dices— sí esto está muy bien pero ahora no me pilla porque no tengo un niño con estas características— (ENIN01A14).

Para las maestras la formación debe ser fácilmente adaptable a los contextos individuales, aportándoles ideas o recursos que ellas puedan implantar en sus aulas.

La formación [...] que la puedas adaptar, que te dé ideas o recursos para adaptar en el aula (ENIN02A14).

Como analizamos en la categoría relacionada con la participación en la toma de decisiones durante el Proyecto, en el PID-FPEIAP las maestras eran las encargadas de programar los contenidos. Esta toma de decisiones también se hacía de manera común por todo el grupo de participantes, aunque en este caso las posibilidades de actuación dentro de la educación inclusiva estaban totalmente abiertas, por lo que la elección a nivel grupal era más fácil que se adaptase a las necesidades individuales.

Hoy José nos ha recordado que el PID-FPEIAP no es un Proyecto para trabajar únicamente una determinada práctica. Que el PID-FPEIAP está totalmente abierto a la multitud de prácticas inclusivas que las maestras realizan y quieren realizar (Diario. Mayo, 2015. O).

Las maestras consideraban que la metodología de trabajo en el PID-FPEIAP, centrada en las reflexiones y experiencias propias, otorgaba un carácter personalizado a la formación y les daba la posibilidad de trabajar desde su propia situación de manera cíclica.

Nosotros aquí lo que trabajamos es, sobre nuestra situación, la vivencia que tenemos, el aula con la que contamos, y a partir de ahí trabajamos (ENGD01A16)

De esta forma, las maestras lo veían más adaptado a sus realidades escolares particulares, facilitándoles la puesta en práctica en sus aulas y con su alumnado.

Respecto a la formación del PID-FPEIAP nuestro, me parece que tiene muchas más ventajas [...] son cosas que yo estoy aplicando en el aula y que estoy encantada porque sí que es realmente para mi clase (ENIN09B15).

Para las maestras, que la formación sea capaz de adaptarse a su contexto y a sus necesidades particulares es fundamental para poder poner en práctica lo abordado. La elección de contenidos en grupo es una forma de acercarse a este aspecto, aunque consideran que no es suficiente y que la participación debe extender a otros aspectos que les ayuden a que se adapte a las necesidades individuales de cada docente. Por ejemplo, la elección de varios contenidos dentro de una misma temática o el trabajo desde la propia reflexión de la práctica, como hicieron en el PID-FPEIAP. Sin embargo, nos gustaría

destacar que los aspectos que las maestras valoran como positivos para unir una formación al contexto y que el PID-FPEIAP cumplió también supusieron momentos de tensión en el Proyecto, que analizaremos en la categoría de debilidades.

Aunque en el análisis hemos podido observar cómo las maestras consideran que la formación debe adaptarse a necesidades individuales, esto no significa que crean que deba de ser individual pues, como analizamos a continuación, para las maestras es muy importante el aspecto colectivo en una formación docente.

Síntesis y discusión

Las voces de las maestras muestran un carácter crítico frente a la descontextualización de las formaciones teóricas. Las docentes aluden a que estos cursos, cuando tratan de exponer casos concretos o prácticos, lo hacen aludiendo a situaciones utópicas alejadas de la realidad. Estas formaciones dibujan un contexto y una situación social idílicas que no suelen tener en cuenta las características diversas del alumnado, las presiones administrativas y burocráticas de las maestras que reducen su tiempo para formarse o los recursos con los que pueden contar en su aula o escuela. Incluso, cuando lo tienen en cuenta y bajan las pretensiones de la situación que exponen, resulta imposible que puedan ser capaces de abarcar todas las posibles situaciones de todos los participantes.

La descontextualización de la formación permanente es un problema histórico, en el que los procesos educativos eran tratados como genéricos, estándar, que todo el profesorado tenía y que se podían resolver mediante una solución que, normalmente, era aportada por expertos (Imbernón, 2001a). Esto rompe con las ideas que desde años promulgan autores como Escudero y Bolívar (1994), Cochran-Smith y Lytle (2003) o Lieberman y Miller (2003), defensores de una formación desde dentro, que ocurra en los contextos de trabajo y verse sobre cómo mejorarlos.

Las maestras destacan de entre este tipo de formaciones los cursos ofrecidos por el propio centro educativo. Estos cursos, al venir solicitados por la decisión del claustro y realizarse en el propio centro, suelen adaptarse más a sus características contextuales y sus necesidades. Este discurso de las maestras es acorde al estudio presentado por González y Cutanda (2017). Estas autoras realizan una investigación, bajo un modelo metodológico mixto, de la incidencia de la formación organizada desde los centros de formación de profesores y la organizada desde otras instancias. González y Cutanda (2017) registran a través del estudio cuantitativo una mayor incidencia en modalidades de formación en centros que en la de otros cursos. Aunque las autoras luego realizan un estudio cualitativo, no llevan a cabo una distinción entre ambos para conocer los porqués de esta distinción. De esta forma, nuestra investigación puede continuar esta línea de trabajos, aportando un punto de vista cualitativo que explique la diferencia que las maestras encuentran para hablar de una mayor o menor incidencia de los cursos del centro respecto a otros cursos.

Las maestras también muestran cómo los cursos del centro solo son capaces de adaptarse a las necesidades individuales. Su carácter teórico, alejado de la práctica, vuelve a utilizar las situaciones descontextualizadas para su formación. De esta forma, aunque son más cercanos al contexto y las necesidades de las maestras por su localización y su forma de acceso, son incapaces de satisfacer todas las necesidades de un claustro diverso, con diferentes situaciones en sus aulas. Curiosamente, a una conclusión parecida han llegado estudios como el de Domínguez, Calvo y Vázquez (2015), realizado en el contexto gallego con un amplio número de docentes. Estos profesionales demandan a través de sus encuestas un tipo de capacitación en centros que: dé respuestas a sus necesidades

formativas, facilite su realización dentro del horario de permanencia en el centro, que se ajuste a las demandas de una sociedad en continuo cambio y cada vez más tecnológica y plurilingüe y responda a la demanda derivada de la práctica profesional diaria.

Respecto al PID-FPEIAP, las maestras tienen una opinión positiva de su incidencia en la práctica. Las docentes consideran que este tipo de formación es capaz de adaptarse a su realidad al partir desde el conocimiento práctico y es que la investigación-acción participativa es un proceso cuya base es la investigación en la acción (Latorre, 2003; Kemmis, 2011). En una formación destinada a las transformaciones en pro de la inclusión como el PID-FPEIAP, la formación debe dotar al profesorado de la posibilidad de partir de sus contextos y trabajar en el aula, para poder transformar sus situaciones y poder hacerlas más justas (Zeichner, 2010).

5.2.3.3. El trabajo colectivo con otros agentes educativos

A los aspectos ya analizados anteriormente, relación teoría y práctica y adaptación al contexto, se une otro factor fundamental para las maestras en una formación docente, el carácter colaborativo entre los participantes.

Las docentes afirmaban que la mayoría de los cursos de formación permanente a los que habían accedido por su cuenta habían sido individualizados. En ellos, las únicas relaciones que tuvieron con los demás participantes fue el contacto durante los momentos de asistencia, pero ese contacto después no implicó ningún trabajo común sobre la puesta en práctica en las aulas.

En los cursos, es más individualizado todo, tú vas, asistes a tu curso, aprendes cuatro cosas y ves a alguien con la que estuviste hace tiempo en un colegio y ya está, pero no emprendes proyectos en común (ENIN07A14).

En los cursos realizados en el centro las maestras sí que resaltaban un trabajo colectivo con el resto de las participantes, pues al desarrollarse dentro del colegio, con los compañeros y compañeras, las maestras consideraban que se daban espacios para compartir experiencias con mayor facilidad.

Yo me he hecho un montón de cursos, y es justo que los del centro, que también hacemos a nuestra medida y entre nosotros, porque es que compartes con los demás, y dices "yo es que hago así, pero tú haces así y a mí me funciona..." (ENGD14E16).

A través de la creación de grupos de trabajo, de seminarios o de un proyecto común de centro en torno a dicha formación, se potenciaban las relaciones humanas entre los docentes.

Sobre todo, la formación del CFIE, la que hacemos aquí en el colegio que podemos hacer grupos de trabajo, proyectos, seminarios y luego también pueden darnos cursos específicos de algo (ENIN05A14).

La posibilidad de trabajar con los compañeros y compañeras del centro en los cursos programados por el centro a veces fue utilizada por las maestras para apoyar su formación en el PID-FPEIAP. Así, las docentes encontraron en dichos cursos una forma de poder ampliar los espacios en los que debatir y crear materiales de manera conjunta con sus compañeros de centro que también participaban en el Proyecto.

Al año que viene ya hemos encaminado otra nueva rama de educación inclusiva [...] pues vinieron del CFIE y nos dijeron que nos iban a abrir una tercera rama para hacer grupos de trabajo, seminarios y cursos de educación inclusiva o sea que estábamos todas y comenzamos uy qué bien, uy qué bien eso es una manera de que tú estás aquí trabajando de dos a tres todos los días y también te lo están reconociendo y entonces está muy bien (ENIN07A14).

En cuanto al PID-FPEIAP el trabajo colaborativo a través del intercambio de experiencias fue muy bien valorado por las maestras. Ellas consideraban positivo poder trabajar a través del intercambio de experiencias en grupo, respecto a las formaciones puramente teóricas e individualizadas.

Entonces te están contando muchas experiencias reales, que no es como cuando vas a un curso y te cuentan cosas teóricas, que no sabes si cuando se lleven a la práctica van a funcionar (ENIN08B15).

Las docentes consideraban que no todo el intercambio de experiencias en grupo era igualmente válido. Así, la forma de trabajo del PID-FPEIAP que analizábamos era para las maestras la forma más completa de formarse.

Este año se han hecho unas jornadas [...] en las que se ha hecho algo parecido a compartir experiencias entre maestros, pero, no tiene nada que ver con esta riqueza que hay aquí. (ENGD13C16)

Se trataba de una forma de reflexión compartida y trabajo colectivo que les permitiese recibir ayudas en momentos de duda a través de la experiencia en la práctica de otro compañero.

Pero tienes una duda [...] y te dicen, “no es que nosotros lo hacemos así” [...] entonces es compartir y encima que te está beneficiando porque te están ayudando. Por eso para a mí el PID-FPEIAP mucho mejor que cualquier otro curso (ENGD15D16).

El PID-FPEIAP les permitía compartir su experiencia como una forma de ayudar al resto de participantes del grupo.

Dices “Mira, a mí me paso esto, e hice esto, pues yo utilicé esto”, y eso un curso no te lo da (ENGD01A16).

El conocer las experiencias de otros participantes y buscar soluciones en común era la forma más eficaz de trabajo y formación que les permita llegar a la práctica de sus contextos.

Es mucho más efectivo que otro curso, porque al final son experiencias que son lo que a nosotros nos vale (ENGD15D16).

Trabajar en grupo con compañeros y compañeras reporta a las maestras una serie de ventajas en su formación que se ven reflejadas en su aprendizaje. Sin embargo, no todas las formas de trabajo colectivo son igual de idóneas para conseguirlo. Las participantes consideran que el trabajo a través del intercambio de experiencias sobre la propia práctica, como el que se dio en el PID-FPEIAP, es el que más les ayuda a poder formarse. Como analizamos a continuación, este trabajo necesita hacerse durante un periodo prolongado en el tiempo.

Síntesis y discusión

Las maestras consideran que algunos cursos son demasiado individuales y no permiten el trabajo prolongado con compañeros. Los cursos de carácter puntual tienen la problemática de que dificultan la creación de proyectos con otros asistentes. Las docentes expresan que el contacto entre participantes en estos cursos es muy corto en el tiempo como para poder emprender acciones de transformación o cambio juntos. Autores como Aguado, Gil y Mata (2008) apoyan esta posición de las maestras del PID-FPEIAP al considerar que hay contenidos de trabajo que requieren de un intercambio y cooperación para poder ponerse en marcha, aspecto que la individualidad de los cursos fuera del centro no permite.

Las docentes afirman que la formación en el centro acaba, en parte, con el individualismo. Al realizarse en torno a mejoras para la escuela, por parte de todo el claustro y varias veces al año, les ayuda a crear redes de trabajo. Esta formación, en ocasiones, les permite la creación de grupos de trabajo dentro de la propia escuela. Las ideas de las maestras son coherentes con otras investigaciones como la de Moreno, Quesada y Pineda (2010), quienes relatan como la creación de grupos de trabajo, ligados a cursos o proyectos en las escuelas, es una práctica de formación más a demanda del profesorado y más colaborativa que los cursos.

Además, las maestras ven estos cursos y grupos de trabajo desde los centros como un apoyo a la formación del PID-FPEIAP. La posibilidad de elección del tema y la participación de varias maestras del mismo centro en el PID-FPEIAP les ha permitido solicitar cursos y grupos en torno a contenidos en línea con el Proyecto, siendo capaces de unir toda su formación en una misma línea y obtener más espacios y tiempo para continuar trabajando como en el PID-FPEIAP con las compañeras de su propio centro. En línea con esta acción de las maestras Manzanares y Galván-Bovaira (2012) realizaban unas conclusiones en las que defendían la posibilidad de que la formación desde los centros de profesores adquiriese modalidades capaces de insertarse en la trayectoria o los proyectos de centro. De esta forma, nuestro estudio completa las conclusiones que destacaban Manzanares y Galván-Bovaira (2012) al corroborar como la formación desde los centros de profesores también puede ser una forma de adaptarse a proyectos originados fuera del centro y a la trayectoria individual de las maestras.

Sin embargo, de acuerdo con Escudero (2009), las investigaciones que hemos analizado en torno a los grupos de trabajo creados en los centros tienden a obviar los factores emocionales y motivacionales de los docentes y a presentar un carácter formal e impuesto, como denunciaron Kincheloe, Steinberg y Villaverde (2004). En este caso, nuestra investigación sí lo ha tenido en cuenta y, como hemos expuesto anteriormente, se han analizado los discursos de las maestras en cuanto a sus motivaciones y emociones respecto al PID-FPEIAP y a los cursos, organizados desde fuera y desde dentro del propio centro.

El PID-FPEIAP, por su parte, es bien valorado por las maestras debido a su carácter colectivo con docentes de diferentes escuelas. Las maestras destacan que su participación en el PID-FPEIAP les ha permitido establecer redes de docentes con más compañeros que los de su escuela, lo que les permite comprender experiencias y relacionarlas con otros contextos y otras realidades (Hargreaves & Shirley, 2009).

5.2.3.4. El seguimiento prolongado y el carácter longitudinal

La formación docente es un proceso que no se detiene a lo largo de toda la vida. En esta formación, la guía y el asesoramiento resultan fundamentales, pues evitan el aislamiento profesional y facilitan una mejora del aprendizaje.

Una de las experiencias de formación permanente más utilizada por las maestras eran los cursos. Ellas criticaban que esta formación puntual solo les ofrecía asesoramiento durante el período de asistencia a las sesiones presenciales, pero no les permitía tener continuidad en el tiempo.

Cuando tú estás haciendo un curso a distancia o bueno, aunque sea presencial vas al curso estás allí 3 horas y te vas (ENIN07A14).

La imposibilidad de realizar un seguimiento del curso fue visto por las maestras como un problema. En algunos casos, porque el curso solo les permitía adquirir recursos puntuales que llevar una única vez al aula.

Online sacas el recurso si quieres, algo que te ha llamado la atención, lo imprimes, lo haces y ya está (ENIN04A14).

En otros casos, cuando las formaciones eran más completas y las docentes conseguían romper las barreras de llevarlo a la práctica, se encontraban que no sabían avanzar más allá de los primeros pasos.

Muchas veces vas a un curso de rincones o de proyectos y vas al curso y ya está. Y a lo mejor había un par de actividades interesantes, las pones en práctica y ¿ahora qué? (ENGD07G16).

Ante las dudas o los problemas que se encontraban en la práctica, no podían recurrir de nuevo a la formación, al formador o a otros compañeros que les ayudasen a solventarlas.

El CFIE o lo que haces en el seminario, bueno vale, lo pones en práctica, pero nadie te puede decir si aquello ha funcionado o puedes preguntar a alguien por qué no me ha funcionado esto o cómo te ha ido a ti, poner en común (ENIN11C14).

La frustración de no tener un seguimiento de la formación, les incitaba al abandono de la parte práctica en cuanto aparecían los primeros problemas que no sabían resolver.

Un curso, grupo interactivo, vamos a llevarlo a la práctica. Lo llevamos un día a la práctica, claro, el primer día nunca sale bien, pues anda que esto...pues no pruebo más (ENGD02H16)

Estos cursos de duración breve trataban de condensar el aprendizaje en un espacio corto de tiempo. De esta forma, las maestras consideraban que la formación trataba de abarcar un trabajo que realmente necesita de un espacio prolongado en el tiempo para poder realizar aspectos tan importantes como la puesta en práctica, la reflexión en torno a ella o el intercambio de feedbacks.

Y que no tenemos ese feedback, es imposible, no puedes, en una semana no te da tiempo a prácticas, no te da tiempo a reflexionar, no te da tiempo a nada (ENGD13C16).

En el PID-FPEIAP este proceso de seguimiento y prolongación en el tiempo al que las maestras hacen referencia se podría analizar fácilmente desde su duración. En esta tesis doctoral estamos analizando el proceso de formación de las maestras durante tres años, con reuniones grupales cada mes y jornadas de formación entre una y tres veces al año.

Hoy he quedado con un grupo de maestras para hacer un grupo de discusión. Vamos a hablar sobre su experiencia durante los tres años del PID-FPEIAP. Esta será, probablemente la última toma de datos que realice. Ha sido una formación amplia [...] reuniones cada mes, observaciones en las aulas, jornadas (Diario. Junio, 2016. R).

Esta forma de trabajo les permitió mejorar su práctica educativa poco a poco y les ayudó a solucionar los problemas que se iban encontrando en cada momento hasta que estos fueron disminuyendo o desaparecieron casi por completo.

Este grupo lo que te ha hecho es ¿Qué tal el primer día? Pues el primero un desastre todos ¿Qué tal la quinta semana? pues ya aparecen estas dudas. Y claro a final de curso maravilloso, la continuidad que nos daba (ENGD02H16).

El seguimiento les motivó para no abandonar ante la primera dificultad que se encontrasen en la puesta en práctica, pues sabían que tenían un espacio al que iban a poder acudir siempre para encontrar asesoramiento.

Cualquier otro curso no lo llevas a cabo y si lo intentas llevar a cabo y no te funciona pues dices, “pues bueno, es que no lo he sabido hacer, no me he enterado bien cómo se hará, o no funciona”. Cosa que aquí vienes al PID-FPEIAP y dices, “oye que esto no ha funcionado”, y ya te dan las experiencias de los demás centros (ENGD09B16).

Por todas estas razones, las maestras consideraban que debería haber un replanteamiento de los cursos de formación docente, en el que estos cursos incorporasen un modelo de seguimiento que les ayudase a ir adaptándose a sus nuevos conocimientos.

Los cursos tenemos que replantearnos y tenemos que pensar que hay que hacer un curso que pueda durar desde principio de curso hasta junio, y que tenga tres momentos de intensidad a lo largo el curso, porque tú vas a ir cambiando en esos momentos (ENGD13C16).

Para las maestras, el seguimiento en los procesos de formación es una forma de conseguir un apoyo continuo. Al tratarse de formaciones, en la mayoría de los casos, sobre innovaciones educativas, las maestras consideran que la puesta en práctica por primera vez es un momento de incertidumbre. Los problemas surgidos y la imposibilidad de optar a más formación para resolverlos o verificar sus actuaciones, hacen que muchas veces las formaciones sean abandonadas por las docentes. En el PID-FPEIAP el desarrollo a través de los tres años, con reuniones periódicas, consideran que fue la forma idónea de asentar la formación. Y es que sólo a través de una prolongación en el tiempo es como se pueden conseguir transformaciones prolongadas, aspecto que analizamos a continuación.

Síntesis y discusión

El discurso de las maestras refleja un deseo de que las formaciones adquieran un carácter prolongado en el tiempo y con posibilidad de asesoramiento constante.

Las docentes aluden a la falta de estas características en los cursos puntuales, donde su asesoramiento únicamente dura el momento presencial. Por ello, consideran que estos modelos formativos no les ayudan en su formación y aprendizaje, lo que favorece que no se vean reflejados sus contenidos en su práctica diaria. Estas afirmaciones de las maestras son acordes a lo expuesto por Marcelo y Vaillant (2010), al considerar que la formación de cursos esporádicos no es capaz de contribuir al desarrollo profesional docente.

Esta situación les supone una frustración y una dificultad para llevar el contenido a la práctica de forma prolongada, pues cuando lo intentan se encuentran con dificultades y una formación que ni les ofrece un asesoramiento prolongado ni les ha ayudado a fomentar una autorreflexión que les permitiese avanzar o buscar otras alternativas de formación. En esta línea Tomàs-Folch y Duran-Bellonch (2017), en su estudio sobre la transferencia de la formación permanente, consideran que una de las barreras con las que se encuentra el profesorado para poder poner en práctica los conocimientos aprendidos en la formación es que estas no se extienden en el tiempo y no hay un seguimiento.

Respecto al PID-FPEIAP las maestras valoran positivamente su continuidad a lo largo de los tres años, con la posibilidad de haber tenido un asesoramiento por parte de los investigadores e incluso de otros participantes. La investigación-acción participativa tiene un carácter longitudinal debido a sus características. Esta situación la podemos comprobar en múltiples formaciones continuas que usan la investigación-acción y cuyo recorrido siempre es de varios años (Ebersöhn et al., 2015; Eilks & Markic, 2011; López-Pastor et al., 2005, 2016; O'Sullivan, 2002; Platteel et al., 2008; Razfar, 2011). Además, en línea con lo expuesto por las maestras, Martínez Bonafé (2008) destaca que la investigación-acción participativa es una forma de asesoramiento, formación y apoyo del profesorado.

Las maestras también afirman que sería beneficioso que los cursos dotasen de este carácter a todas las formaciones. Sin embargo, hay que tener cuidado con estas posturas porque no todos los asesoramientos son igualmente beneficiosos para el profesorado. En esta tesis hemos analizado la postura de José Juan y el equipo investigador del PID-FPEIAP como actores guías del grupo que poco a poco deben dotar de autonomía a las maestras (acción que analizaremos más adelante si se consiguió). Por ello, es necesario comprender que no todo el asesoramiento es válido y que prolongar una formación en el tiempo bajo la premisa de necesitarlo puede resultar una forma de sometimiento y hegemonía, y no de emancipación, como debería ser (Martínez Bonafé, 2008).

En la siguiente categoría expondremos la importancia que las maestras dan a que la formación docente consiga transformaciones.

5.2.3.5. La finalidad transformadora de la formación

El último aspecto que hemos extraído de las palabras de las maestras es la finalidad transformadora que debería acompañar a todo proceso de formación permanente. Desde este apartado, las participantes afirmaban que algunos de los cursos puntuales a los que habían accedido antes de su participación en el Proyecto no habían sido capaces de transformar su aula.

Yo creo que un curso del CFIE no te va a hacer transformar tu aula, ni más allá la educación el día de mañana (ENGD07G16).

La mayoría de estos cursos únicamente proporcionaban a las maestras recursos que utilizar, como mucho, en algún momento puntual de su día a día.

Hay cursos que dices este recurso lo guardo en el ordenador porque es súper importante y hay recursos que los guardas en la carpeta porque dices la verdad que no me ha gustado (ENIN04A14).

Otros cursos, como los del centro, les otorgaban la posibilidad de crear materiales, pero para las docentes esta formación tampoco proporcionaba ningún cambio en sus aulas más allá del uso de ese material.

La que hago con el CFIE sí, sí más o menos sí [...] tienen unas horas de hacer material que es al final lo que haces, pero en realidad tampoco sacas mucho en provecho (ENIN05A14).

Algunas maestras sí que afirmaban que la realización de este material era muy útil para sus clases, aunque de sus palabras se extrae que no lo era para transformarlas, sino para tener un recurso ya hecho y, por tanto, ahorrarse tiempo y avanzar rápidamente.

Los grupos de trabajo del centro no solo para formación sino también para elaboración de material, entonces eso te vale para el día de mañana en el aula con los niños avanzar mucho, eso está muy bien (ENIN07A14).

Respecto al PID-FPEIAP, las aportaciones que recalamos de las maestras son muy breves ya que la siguiente categoría está dedicada a las transformaciones producidas durante su consecución. Así, las maestras consideraban que la forma de trabajo en el Proyecto permitió que los resultados se vieran reflejados con mayor facilidad, en los centros donde había varias maestras participantes.

Esto al haber sido una formación que luego hemos participado todo el cole, pues sí que la hemos llevado a cabo, sí que has visto que ha tenido resultados (ENIN01A14).

Las docentes también consideraban que no solo cambiaron su práctica cotidiana, sino su formación.

Sí lo he notado que ha funcionado que a lo mejor el día de mañana yo me voy a otro cole y digo, puedo trasladarlo, puedo usarlo, puedo echar mano de ello, pero a lo mejor otra formación no (ENIN04A14).

Las maestras consideraban que la transformación de las prácticas debía ser un objetivo final de los procesos de formación. Sin embargo, las actuaciones deben ir encaminadas en torno a las cuatro categorías que analizábamos anteriormente para conseguirlo y no caer en la simple utilización de recursos que nunca llegarán a conseguir que este se prolongue en el tiempo, aunque pueden suponer un cambio.

En el análisis de esta categoría hemos podido observar cuáles son para las maestras los aspectos fundamentales que deben acompañar a un proceso de formación y las características de las formaciones que los dificultan y las que los impulsan. Por su parte, el PID-FPEIAP es valorado por las maestras como una formación completa respecto a la unión teoría-práctica; a la adaptabilidad al contexto; a realizar la formación de forma colectiva; a tener un proceso de seguimiento; y, como analizamos a continuación en profundidad, una finalidad transformadora.

Síntesis y discusión

La creación de materiales en algunos modelos de formación permanente no favorece la transformación educativa. Esta afirmación es realizada por las participantes, que aluden a que este tipo de materiales nunca pueden ser finalmente llevados a la práctica, pues carecen de contextualización. Este tipo de formación y estrategias únicamente consiguen lo que Havelock y Huberman (1977) denominaban el cambio sin el cambio, una formación capaz de producir un cambio puntual en las aulas mediante la utilización de una herramienta, pero incapaz de prolongarse como un cambio en las docentes, en su forma de dar clase y en sus contextos educativos y sociales.

En cuanto al PID-FPEIAP, las maestras consideran que su participación sí ha tenido una incidencia en su práctica y en su forma de afrontar la docencia. Las maestras consideran que la incidencia del Proyecto en la transformación de su forma de dar clase puede comprobarse a través de los resultados en las aulas y el contexto. Por ejemplo, hemos visto a lo largo del análisis como algunas de ellas consideran que los escolares han avanzado en el conocimiento, se ha mejorado la inclusión en el aula e incluso se ha favorecido la participación de la familia y de otros agentes educativos

Además, consideran que el proceso de transformación realizado a través del PID-FPEIAP les permitiría transferirlo a otro colegio, con otro alumnado y otro contexto. Esto supone una transformación no solo en los procesos de enseñanza-aprendizaje como confirmaban Elliott (1991) o McKernan (1999), sino también en aspectos profesionales y formativos, ya que la formación del PID-FPEIAP ha aportado a las maestras más que unas herramientas, les ha ayudado a formarse de una manera en la que han sido capaces de asentar las nuevas formas de trabajo, ideas y contenidos (Kincheloe, 2012; Perrenoud, 2010).

En la siguiente categoría analizaremos más en profundidad el grado crítico de cómo el PID-FPEIAP contribuyó en el desarrollo de ambos aspectos: cambios profesionales y en la práctica.

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN (II): TRANSFORMACIONES, ASPECTOS RELEVANTES Y TENSIONES EN EL PID-FPEIAP

Este segundo capítulo de análisis de los datos y discusión sigue la dinámica del anterior. En este apartado trataremos de formar un texto con los datos extraídos de la investigación que permita comprender el desarrollo del PID-FPEIAP, sus causas y consecuencias, desde la voz de las docentes participantes.

En esta segunda parte de análisis abordaremos las transformaciones producidas por la participación de las maestras en el PID-FPEIAP. Comenzaremos analizando las transformaciones que vivieron las maestras en el desarrollo del Proyecto, a través del análisis de los cambios en su identidad docente, su concepción educativa, su lenguaje o su autonomía. Continuaremos por las transformaciones producidas en la práctica, las aulas, las escuelas y la comunidad. En este apartado abordaremos dos prácticas, los grupos interactivos y los boletines de evaluación informativos, por convertirse en dos de las actuaciones más destacadas dentro del análisis de datos y que mayores repercusiones tuvieron para el desarrollo del Proyecto. Analizaremos cómo fue su proceso de asentamiento en la práctica de las maestras, qué factores llevaron a su consecución y cómo afectaron al alumnado y las familias. Por último, analizaremos las características de algunos de los aspectos más destacados por las maestras de la formación del PID-FPEIAP, como fueron la relación entre la escuela y la universidad, y el trabajo en grupo dentro y fuera de los centros educativos. Finalizaremos este apartado con el análisis de las principales tensiones encontradas por las maestras durante su proceso formativo en el Proyecto. Todas estas líneas de análisis serán rebatidas con la literatura científica, tratando así de profundizar en su significado.

6.1. Transformaciones

6.1.1. Transformaciones producidas en las maestras por su participación en el PID-FPEIAP

Para que una formación lleve a cambios prolongados en el tiempo esta no sólo debe transformar las prácticas de los maestros, sino también su pensamiento (Kincheloe, 2012). Estas transformaciones han de tener relación con cómo las maestras entienden la educación, cómo afecta esa idea de educación a su día a día o cómo de asentada esta esa idea para que las acompañe allá donde vayan. Todos estos factores, guían y son parte de lo que se ha llamado en la literatura científica *identidad docente*. Esta identidad se trata de un constructo constante del maestro en función de sus experiencias y relaciones (Sancho-Gil & Correa-Gorospe, 2016). Marcelo (2010) explica la identidad docente como la forma en la que los maestros se van a percibir, ver y querer que les vean y considera que “es una construcción del sí mismo profesional que evoluciona a lo largo de la carrera docente y que puede verse influido por la escuela, las reformas y los contextos políticos” (p. 19). Desde este posicionamiento, comprendemos que la participación de las docentes en el PID-FPEIAP les ha influido como maestras. Por ello, en esta categoría hemos querido analizar cómo las maestras perciben que el PID-FPEIAP ha influido en la construcción su identidad docente.

6.1.1.1. Transformación y proceso de la identidad docente. El papel del grupo

Comenzaremos analizando lo que las maestras consideraban que ha sido su proceso de construcción de la identidad docente durante su participación en el PID-FPEIAP. El desarrollo que afirmaban haber seguido, los factores que más les afectaron y en qué se vio reflejado.

Para las maestras, las experiencias vividas a lo largo de su vida son las que determinan a una persona a ser y actuar como lo hace.

Tú tienes la experiencia vivida de todo lo que has vivido en tu infancia, de todo lo que has estudiado, de las experiencias que luego has tenido, y con las cosas que te has encontrado (ENGD01A16).

Estas experiencias, afirmaban las maestras, son las que les hicieron querer ser docentes, pues les dieron una visión de la docencia que desde pequeñas les llevó a querer dedicarse a esta profesión. Sin embargo, esa experiencia que vivieron, creían que se alejaba bastante de la verdadera experiencia de ser maestra.

Yo siempre he querido ser maestro, como decías, luego en realidad no era lo que yo pensaba que era ser maestro, una vez que te metes dentro, pero siempre hay muchas cosas que son diferentes, pero bueno (ENGD13C16).

Para las maestras, cada persona tiene una percepción de qué es ser docente y la docencia. Para ellas, esta visión de la figura del docente nace cuando eres estudiante.

A lo mejor esa percepción la tienes en base a tu experiencia sobre lo que han sido tus profesores a lo largo de tu época de estudiante (ENGD13C16).

Esta percepción va siendo modificada a lo largo de los años, de tal forma que las participantes consideraban que su identidad docente fue construyéndose desde la formación inicial y continuó a lo largo de su trayectoria dentro del aula. Esta visión de la identidad docente es muy próxima a la que da la literatura científica.

Uno tiene la percepción sobre lo que considera que es un docente [...] luego también como decía MAES01, tu experiencia en los primeros años de docente sobre lo que ves en compañeros y luego tu experiencia con las situaciones a las que tú te has tenido que enfrentar como docente (ENGD13C16).

Las maestras destacaban entre toda su formación el PID-FPEIAP como un Proyecto que les ha ayudado a sumar una experiencia más. Una experiencia de intercambio, de conocer diferentes contextos, de reflexionar...

Cuando esa identidad la compartes dentro de un grupo como hemos podido hacer en el PID-FPEIAP, sumas una experiencia que no tenías (ENGD13C16).

Para algunas maestras este grupo fue una experiencia muy destacada en ellas, ya que debido a sus circunstancias no habían podido conocer nada más que un centro y a un grupo pequeño de compañeros, por lo que su experiencia previa al PID-FPEIAP estaba reducida a un único contexto.

Me gustó el hecho de que participaran diferentes colegios, porque yo, por ejemplo, nunca he sido interina entonces siempre me quedo con la cosa de “Jo, nunca he estado con otros colegios”. Mucha gente me decía “Jo, que lo mismo

da” Ya, pero la riqueza que te da poder compartirlo con otros coles no te lo da el “tú sacas tu plaza, estás en un centro y no me he movido” (ENGD01A16).

Otras maestras por el contrario afirmaban que ellas sí que tuvieron la oportunidad de conocer varios centros y experiencias en sus primeros años. Sin embargo, en muchos casos, no lo veían como una oportunidad, sino como una limitación que podría llegar a ahogar sus deseos iniciales.

El primer año que yo empecé a trabajar pasé por nueve centros diferentes, que entonces yo llegaba a un centro dónde había mucha inclusión y se trabajaba por proyectos, muchísimas cosas y estabas ahí y decías que bien, y te duraba la sustitución un mes. Y luego te daban otra sustitución que te duraba tres meses y eran más cerrados, más de “no, esto se hace así y no te puedes salir de esto” (ENGD15D16).

Ambas, las experiencias en el PID-FPEIAP y en centros más cerrados, son experiencias que afectan a la forma de ser de las maestras y ambas las transforman. Sin embargo, la transformación se realiza en direcciones opuestas. El PID-FPEIAP, aparte de haber añadido una experiencia más a las maestras, sumó las experiencias de múltiples centros y personas que avanzan en la misma línea de la búsqueda de la inclusión. Esta situación expandió la visión de las maestras hacia algo en lo que ya creían y buscaban.

Vas conociendo gente y te metes en proyectos como este, y vas diciendo “No, es que hay otras cosas. Es que está aquí el grupo, el grupo me está cambiando” y a mí me ha cambiado (ENGD14E16).

Las maestras afirmaban que su participación en el Proyecto consiguió transformarlas. Las docentes consideraban que iniciativas de formación permanente como el PID-FPEIAP, en las que todos trabajan juntos con motivación por un fin común, consiguen transformar a los participantes a partir de las relaciones que se establecen entre ellos.

Te metes en grupos [refiriéndose a grupos de formación como el PID-FPEIAP] y ves que es verdad, que el contagio es lo que me ha transformado a mí (ENGD14E16).

En muchas maestras el PID-FPEIAP les transformó completamente. Hay docentes que afirmaban que el Proyecto les había hecho ser una maestra totalmente nueva. La forma de trabajo dentro del mismo, les había permitido crecer y transformarse.

Soy otra maestra totalmente diferente. O sea, por la participación aquí en el proyecto, el intercambio y vivencias, de experiencias, el compartir los errores, los problemas, a lo que yo hago en clase con mis alumnos (ENGD07G16).

Para estas docentes, la identidad docente dejó de ser algo únicamente individual para empezar a ser compartida. Para ellas, adquirieron otra identidad como grupo que les afectó a su forma de entender la educación y la propia identidad docente, como algo que solo ellas se crean, para pasar a entenderla como algo que creaban a partir de la reflexión conjunta y el debate de sus propias experiencias. Ellas ya no consideraban que la identidad docente fuese solo lo que vivían como maestras, sino también el intercambio que hacían de sus experiencias, pudiendo conocer otras que ampliaran las suyas. Cuando esas experiencias iban en la línea de lo que buscaban y deseaban, les ayudaban a transformarse y a ser otra docente.

¿Y por qué ha cambiado el PID-FPEIAP?, pues sí, no era la visión de antes de la identidad docente, es totalmente diferente [...]. La identidad docente no es propia, la identidad docente es grupal y si no la entendemos como tal, no vamos a funcionar (ENGD13C16).

Las maestras aludían al intercambio de experiencias y afirmaban que les enriqueció en su trabajo diario al poder observar otras formas de trabajar y llevarlo a la práctica

Me enriquece mucho poder ver y trabajar sobre ello (ENIN12C14).

Las maestras explicaban que el grupo tuvo una gran influencia en ellas, ya que consideraban que el PID-FPEIAP fue clave para ir transformándose como maestras en la concepción que tenían o querían tener sobre la educación y que sin el Proyecto estos aspectos no hubiesen podido ser transformados.

Por mí mismo, creo que no hubiera sido capaz de dar con esas claves o puntos en los que hubiese reforzado los aciertos y hubiese eliminado los errores, vamos, de ninguna manera (EN13GDC16).

La maestras consideraban que la identidad que adquirieron gracias al PID-FPEIAP fue algo que muchos de sus compañeros no podrían tener al no haber vivido un proceso de formación como el del Proyecto.

Esta identidad, o esta labor, o esta motivación que tenemos ahora nosotros dentro del proyecto de innovación no es la de la gran mayoría (ENGD13C16).

Algunas compañeras de colegio vivieron también un proceso de transformación en su identidad docente gracias al contacto con maestras participantes en el Proyecto, a pesar de no comenzar participando en el PID-FPEIAP.

Ella ha cambiado a raíz del intercambio que ha tenido conmigo (ENGD07G16).

Las maestras del PID-FPEIAP afirmaban que gracias a la relación que establecieron con ellas, estas compañeras vivieron también una transformación completa de su forma de dar clase y su forma de entender la educación, tras muchos años de asentamiento.

Llevo doce años trabajando aquí, y en los dos años que he trabajado contigo, no quiero volver a hacer lo que hacía antes [...] la ves ahora recogiendo las cosas de la mudanza y como coge cajas de papeles de estos ya que estaban casi amarillentos, y dice “¿qué fichas que fichas? ¿Esto qué hago con ello?” y yo “MAES17....”. ¡Y este año ya coge y “Esto todo lo voy a tirar eh!” (ENGD07G16).

El PID-FPEIAP es visto por las maestras como un proceso formativo y una experiencia en sus vidas que les afectó a nivel personal y profesional. Las maestras consideran que el contacto con el grupo hizo que entendiesen la educación y aspectos de su práctica de forma diferente, lo que les supuso una transformación a nivel personal y profesional que analizamos de forma más detallada a continuación.

Síntesis y discusión

Algunas maestras consideran que sus primeras experiencias educativas siendo aún niñas y estudiantes son las que les guiaron en su deseo de ser docentes. Estas experiencias comenzaron a forjar su decisión de ser maestras y a tener una visión de la educación. Esta

posición es coherente con lo expresado por Marcelo (2010), quien considera que la identidad docente se va configurando desde la época de estudiante, mediante la observación de modelos docentes con los que el futuro maestro se va identificando, gracias en mayor parte, más al carácter emocional que al racional.

El modelo idealizado de enseñanza que las maestras toman como punto de referencia para iniciarse en la profesión docente, finalmente termina por no convencerlas, tras su primer contacto con la realidad del aula. En esta línea y desde una posición de crítica a lo señalado por Marcelo, Sancho-Gil et al. (2014) consideran que “la constitución de una identidad docente responsable y comprometida no siempre comienza con el deseo, a veces más maternal que profesional, de dedicarse a la educación” (p. 15). Para estos autores existe un peligro para los docentes, a nivel cognitivo y emocional, en el hecho de basar la construcción de su identidad en una idea romántica y utópica de la enseñanza y la escuela.

Las maestras consideran que son las experiencias como docentes y las relaciones las que han forjado su identidad, donde el PID-FPEIAP ha tenido una gran influencia al participar en ambas. Las maestras afirman que en la construcción de su identidad les han afectado tanto las malas como las buenas experiencias y relaciones. Esta idea de las maestras confirma las expuestas por otros autores que consideran la identidad docente como un constructo continuo en el que afectan múltiples factores, entre ellos, las experiencias y los acontecimientos personales y profesionales (González-Calvo, 2013). En el caso particular del PID-FPEIAP las docentes lo destacan como una experiencia, personal y profesional, que les ha llevado hacia un cambio positivo. De esta forma, Taylor (1996) considera que a partir de la propia identidad, el docente va ser capaz de comprender lo verdaderamente importante y lo que tiene un significado profundo para él.

El discurso de las docentes refleja como su participación en el PID-FPEIAP les conduce a hablar de un sentimiento de identidad compartido. Las maestras aluden al Proyecto como una experiencia en su formación que ha conseguido crear en ellas una identidad grupal que ha tenido gran influencia en la construcción de su identidad personal. Incluso, esta situación ha sido influyente en la construcción de las identidades docentes de compañeros de escuela de las participantes del PID-FPEIAP. Desde esta línea de discurso de las maestras, Imbernón (2007a) señala que en el proceso de crear una identidad personal son importantes las relaciones que se establecen y que permiten a los individuos complementar su identidad docente con la identidad grupal. Así, la identidad profesional se construye en espacios sociales de interacción, como los que generó el PID-FPEIAP, donde el docente va a ir configurando su identidad a través del reconocimiento de los demás (Bolívar Botía, Fernández Cruz, & Molina Ruiz, 2005; Taylor, 1996).

6.1.1.2. Transformación del pensamiento docente y el conocimiento educativo

Como consecuencia del proceso de transformación de la identidad docente a través de la relación con el grupo del PID-FPEIAP, las maestras cambiaron no solo algunas prácticas (como analizaremos en la siguiente categoría), sino que experimentaron un proceso de transformación interno que les llevó a comprender la educación de otra forma, desde: (a) el concepto sobre educación inclusiva; (b) su lenguaje en torno a la educación o; (c) el modelo de educación que comenzaron a transmitir día a día en sus aulas.

Transformación en el concepto a sobre educación inclusiva

El trabajo en el fomento de la educación inclusiva llevó a las maestras a una transformación sobre el propio concepto que tenían respecto al espectro de alumnado que

abarcaba. Así, algunas maestras a pesar de llevar varios años dando clase y habiendo aprobado unas oposiciones afirmaban que desconocían el concepto educación inclusiva.

No tenía ni idea de la educación inclusiva, no tenía información ni formación de la educación inclusiva para nada. O sea, que tampoco lo había escuchado como tal (ENIN03A14).

La mayoría de las maestras desconocían todo lo relacionado con actuaciones educativas para fomentar la educación inclusiva, como grupos interactivos o tertulias literarias dialógicas.

Grupos interactivos ¿Qué es eso? Tertulias ¿Pero eso quién se lo ha inventado? Yo no conocía nada de eso ni había escuchado hablar nunca jamás (ENGD02H16).

Muchas de las participantes antes de su participación en el PID-FPEIAP consideraban que la educación inclusiva hacía referencia al trabajo con alumnado con necesidades educativas especiales. En algunas de sus respuestas puede apreciarse cómo las maestras entienden el concepto de diversidad de forma errónea.

Yo antes la educación inclusiva como que lo atribuía pues a integración, o atención a la diversidad, pero a la diversidad sobre todo de casos más específicos (ENGD07G16).

Otras maestras, afirmaban que ellas sí que conocían el concepto, pero de manera muy circunstancial y sin ser capaces de profundizar en los objetivos o qué se planteaba con esta educación. Lo que suponía que las maestras afirmasen que no sabían cómo llevarlo a cabo en el aula.

Antes sabía que existía algo que se llamaba educación inclusiva pero no sabía muy bien qué era ni para qué ni cómo hacerlo en el aula para llevarlo a la práctica, no, antes no (ENIN02A14).

Las docentes no consideraban que la educación inclusiva podía llegar a abarcar a toda la escuela. Era una posibilidad que ni tan siquiera se habían planteado.

Había escuchado hablar de ella, tenía conocimiento que existía, pero tampoco me había planteado directamente la escuela como escuela inclusiva (ENIN09B15).

La falta de conocimiento y de formación previa acerca de la educación inclusiva hizo que muchas maestras al iniciarse en el PID-FPEIAP no tuviesen ni siquiera interés por este tipo de educación.

Casi no sabía lo que era, había escuchado hablar de ella, pero no sabía muy bien lo que era, entonces interés como tal, pues no (ENIN02A14).

Sin embargo, en el análisis también encontramos un número muy bajo de maestras que afirmaban conocer qué era la educación inclusiva antes de su participación en el Proyecto.

Yo de educación inclusiva sí había oído hablar (ENGD14E16).

Estas docentes afirmaban que debido al carácter individual de la formación donde lo aprendieron nunca lo pusieron en práctica.

Hacía ya un tiempo que lo conocía por un compañero, estuve con él en Palencia en unas jornadas y bueno, pues quedó ahí, porque estaba sola (ENIN11C14).

Tras el trabajo de las maestras en el PID-FPEIAP el desconocimiento sobre la educación inclusiva desapareció. Las maestras afirmaban que el Proyecto les ayudó a comprender la amplitud del término, sus principales factores, objetivos, etc.

A raíz de esto [refiriéndose al PID-FPEIAP] te das cuenta de mira, que otros caminos para que efectivamente la participación, del protagonista, el niño, que ellos sean los que dirigen su aprendizaje (ENGD02H16).

Se formó en ellas una nueva concepción del término o ampliación que les ayudó a transformar su pensamiento en torno a las posibilidades que la educación podía ofrecer.

El formarme, el saber de la educación inclusiva, lo estamos diciendo antes que no tenía ni idea de que era y ahora a través de la Universidad nos han hecho cambiar un poco la forma de pensar y aprender cosas nuevas (EN03INA14).

El nuevo conocimiento se vio reflejado en la multitud de prácticas educativas que conocieron y con las que fomentaron la educación inclusiva en sus aulas y sus centros educativos.

Fue a raíz de este proyecto cuando “ah, pues mira, sí que existen cosas novedosas por ahí que se llevan a la práctica y funcionan y demás” (ENGD02H16).

El PID-FPEIAP les ayudó, en algunos casos, a cambiar la percepción errónea que tenían de la educación inclusiva. Una percepción que les hacía relacionar la educación inclusiva como una educación solo para alumnado con necesidades educativas especiales.

A mí me ha cambiado la visión de eso, de verlo antes, no como un problema, pero como que lo atribuía a los niños que tenían entrecomillas “problemas”. Como un poco tender a la diversidad de esos niños que más lo necesitaban (ENGD07G16).

Las maestras afirmaban que transformaron este concepto que tenían en torno a la educación inclusiva limitado a un grupo del alumnado, para entenderla como una posibilidad para todo el alumnado.

Entonces a mí lo que me ha cambiado es que realmente la inclusión es la inclusión para todos, para el que tiene un ritmo más rápido, para el que lo tiene más lento, para el que habla más, para el que es más tímido...(ENGD07G16).

Las docentes comenzaron a entender la educación inclusiva como una educación que abarcaba a toda la comunidad educativa.

Ahora creo que la inclusión abarca todo. A todos los niños, a toda la comunidad educativa (ENGD07G16).

Esta transformación en el concepto sobre educación inclusiva les supuso una evolución en su pensamiento y su aprendizaje. Afirmaban que a través de la forma de trabajo del PID-FPEIAP construyeron otra forma de entender la educación desde el conocimiento.

Ver otras maneras de trabajar para ver que con todos los niños se puede trabajar cualquier cosa, no porque tengan limitaciones y sobre todo... bueno es que no te puedes estancar que hay otras formas de trabajar y otros puntos de vista que te pueden aportar otros profesores también y no sé es como evolución, como renovarse (ENIN04A14).

Las maestras, por lo general, desconocían el concepto educación inclusiva o tenían un conocimiento muy superficial cuando accedieron al PID-FPEIAP. Las docentes afirman que su participación en el Proyecto les ayudó a comprender la amplitud y posibilidades de la educación inclusiva para todo el alumnado, lo que les supuso una transformación en su concepto de entender la educación, que se vio también reflejado en otros aspectos como el lenguaje que comenzaron a usar.

También queremos recalcar que, si bien, las maestras en general desconocían el concepto o cómo ponerlo en práctica, como analizaremos más adelante, algunas de ellas sí que realizaban ya prácticas o tenían metodologías que abarcaban el concepto de inclusión.

Transformación en el lenguaje en torno al término educación inclusiva

Una de las transformaciones propias de las maestras que descubrimos al analizar los datos fue el lenguaje que usaban. Al principio, como hemos analizado, apenas conocían el término educación inclusiva, por lo que su lenguaje era muy limitado en términos de inclusión. Sin embargo, las maestras afirmaban que tras su participación en el PID-FPEIAP el lenguaje que adquirieron en torno a la inclusión cambió. Creían que su conocimiento sobre educación inclusiva se vio reflejado en la forma en la que hablaban y lo transmitían oralmente.

Ahora es un lenguaje como más rico a la hora de hablar de la inclusión (ENGD13C16).

Comprender la amplitud del término educación inclusiva les ayudó a expresarse de una forma más completa en torno al propio término y a sus múltiples matices.

No hablamos el igual o el concepto de atención a la diversidad no es igual al que tengo yo ahora [...]. O a lo mejor sí que es el mismo concepto, pero no es la percepción o los matices (ENGD13C16).

Las participantes revelaban que comenzaron a trabajar oralmente conceptos que antes no se habían planteado, como las interacciones, la participación familiar, la comunidad educativa, etc. Conceptos que desconocían y que modificaron su lenguaje al hablar de educación.

Es como que tienes ahí, no sé, has concretado más, has ido parcelando más el lenguaje. Yo en eso sí que he notado un cambio grande, al menos, personalmente (ENGD13C16).

La ampliación del término y el lenguaje hizo que la propia palabra inclusión se tornase para ellas en una palabra llena de matices y posibilidades.

Se ha vuelto más inclusiva la propia palabra en sí (ENGD07G16).

Las docentes afirmaban que su lenguaje se había ampliado a otras palabras relacionadas con la inclusión y el PID-FPEIAP, como el término transformación. La palabra transformación fue muy utilizada en el Proyecto al ser unos de los objetivos fundamentales. Las maestras, cuentan que ese término se amplió y lo comenzaron a entender en una mayor variedad de contextos.

La palabra que más me gusta dentro del proyecto de innovación y es una que yo creo que la tenía clara, es la transformación, no sé si de transformación de la escuela o de transformación de la sociedad. Creo que aquí se me ha ampliado mucho más, pero era de transformación (ENGD13C16).

La transformación del lenguaje se vio reflejada en momentos en los que las maestras necesitaron usar un lenguaje más técnico, como, por ejemplo, en un vídeo de uso propio que se grabó para el COLEC. Las maestras mostraron un gran conocimiento de conceptos propios de la literatura y el trabajo diario sobre educación inclusiva.

Hoy después de la reunión del PID-FPEIAP las maestras del COLEC han pedido a otras maestras del PID-FPEIAP grabarles para un vídeo que están haciendo sobre grupos interactivos, el PID-FPEIAP y la educación inclusiva. De otros colegios ha participado MAES05. INV01 y yo estábamos oyéndola hablar y nos hemos quedado muy sorprendidos. La forma de expresar aspectos concretos de la práctica de grupos interactivos como las interacciones o el aprendizaje social o términos de su formación como la importancia de la formación reflexiva reflejan un conocimiento muy amplio de la educación inclusiva, cuando hace unos pocos meses apenas sabía en qué consistía (Diario. Abril, 2014. O).

La ampliación del lenguaje también se pudo observar cuando las maestras tuvieron que explicar a otros compañeros que no conocían qué eran los grupos interactivos la forma de trabajo y los principales aportes de esta actuación.

El lenguaje de algunas profesoras es increíble. Están explicando a otros profesores nuevos en qué consisten los grupos interactivos: “grupos heterogéneos que favorezcan la diversidad, sean estables y prolongados en el tiempo, mejoren la socialización...” (Diario. Mayo, 2015. O).

Las docentes consideraban que ellas lo habían visto reflejado cuando tuvieron que realizar peticiones de proyectos en el centro, al redactar las solicitudes o memorias de dichos proyectos. Las protagonistas explicaban que mientras que antes de participar en el PID-FPEIAP el lenguaje que solían utilizar en la solicitud de estos proyectos era muy limitado en vocabulario, expresiones e ideas, tras su participación en el Proyecto esto cambió.

Yo veo proyectos que elaborábamos igual al inicio de ese año de empezar a hacer los grupos interactivos, y el lenguaje que nosotros mismo utilizamos es diferente (ENGD13C16).

Su participación en el PID-FPEIAP les ayudó a adquirir un lenguaje más amplio que les ayudó, por ejemplo, en la redacción final de las memorias de los proyectos. Así, mantienen que cuando compararon ambos documentos, el redactado antes de su participación en el PID-FPEIAP y el posterior, notaron grandes diferencias.

Ese primer proyecto que yo me acuerdo ahora, un proyecto inclusivo a la memoria inclusiva final, que es totalmente diferente, porque ves otros aspectos diferentes y, no sé, porque también el lenguaje que nosotros utilizamos es también muy diferente (ENGD13C16).

Las docentes consideraban que otra de las transformaciones que habían experimentado como maestras a raíz de su participación en el PID-FPEIAP es el lenguaje que ahora utilizan. Ampliar su concepto sobre educación inclusiva, el trabajo diario en las aulas o los procesos de reflexión colaborativos, les ha permitido una amplitud de su lenguaje en términos de inclusión que les ha ayudado en momentos de su práctica. Tanto en aspectos más dedicados a la gestión, como los que hemos analizado, como en aspectos de su día a día, como analizamos a continuación.

Transformaciones en pensamiento docente de las maestras y cómo les ha afectado a su práctica diaria

Todas estas transformaciones que las maestras experimentaron en su forma de entender la educación, sus conceptos o su lenguaje también se vieron reflejados en la educación que transmitían con su práctica diaria.

Hay participantes que nos explicaban que este cambio no se vio tan reflejado, ya que antes de su participación en el PID-FPEIAP realizaban prácticas o metodologías inclusivas.

Yo cambios metodológicos en el aula no he hecho ninguno (ENIN02A14).

Para otras maestras, la transformación fue muy importante. Así, estas maestras afirmaban que su forma de trabajar y su concepción en torno a la educación cambiaron. Gracias al PID-FPEIAP desarrollaron aspectos que no se esperaban cuando comenzaron a participar en el Proyecto.

Yo cuando empezamos nunca creí que tres años después [...] que tanto a nivel personal me iba a cambiar la forma de trabajar, de ver la educación (ENGD01A16).

Consideraban que en este periodo de tres años que hemos analizado, el Proyecto fue el factor principal en la transformación de su pensamiento.

El proyecto, la verdad que me ha servido mucho para cambiar la forma que yo tengo de pensar (ENIN03A14).

Tras su participación en el PID-FPEIAP, las docentes se transformaron en maestras completamente diferentes, con otra identidad respecto con la que comenzaron tres años antes.

Yo de 3 años antes a ahora soy otra maestra, totalmente diferente (ENGD07G16).

La concepción educativa y la identidad docente que les acompañaba a raíz de su participación en el PID-FPEIAP les ayudaron a encontrar una concepción de educación con la que se sentían identificadas y que les permitió avanzar en el cambio educativo.

Me ha enriquecido y me ha servido pues para cambiar y decir, jo, pues sí que merece la pena el intentar, el hacer algo, y más sobre todo cuando lo que haces lo haces porque te gusta (ENGD01A16).

Esta nueva concepción de educación les permitió romper con algunas posturas anteriores preconcebidas que tenían en torno a la educación. Con una concepción de metodologías tradicionales e individualistas para trabajar con el alumnado.

Yo venía de la clase típica, a lo mejor en Primaria todos sentados o en Infantil si se trabaja más por rincones, pero en Primaria el trabajar cada uno en su mesa, pues me ha hecho cambiar la forma de pensar (ENIN03A14).

La transformación de su concepto también les ayudó a romper con las limitaciones que muchas veces ellas mismas o el contexto les marcaban. Así, comenzaron a comprender las posibilidades que tenía la educación para traspasar las paredes del aula y trascender a otros ámbitos de la vida.

Yo antes, me quedaba más en el día a día y en lo que yo hacía en mi clase, y ahora como que trasciende a decir, jo, es que se pueden cambiar las cosas (ENGD07G16).

La nueva concepción no sólo se vio reflejada en las palabras de las maestras, sino también en su práctica diaria. Así, afirmaban que desde su participación en el PID-FPEIAP, la educación que comenzaron a transmitir a su alumnado tenía que estar centrada en el fomento de la educación inclusiva.

Estoy un poco obsesionada ya porque a todo lo que hago con los niños le tengo que ver la inclusión, la cooperación, la verdad que eso ha trascendido a otras cosas (ENIN07A14.).

Al tener la necesidad de adaptar la educación a su concepción educativa, las maestras consideraban que su práctica educativa se transformó por completo desde que comenzaron a participar en el PID-FPEIAP.

En la práctica a mí totalmente me ha cambiado, de cómo trabaja antes a como trabajo ahora (ENGD07G16).

El cambio conceptual en las clases de estas maestras fue muy grande. Así, por ejemplo, trataron de dar protagonismo a las interacciones con el alumnado y cambiaron la visión que tenían de las clases y del potencial de las diálogos entre el alumnado.

Yo era mucho que en clase, silencio, tranquilidad que no se alborotaran mucho y claro para favorecer las interacciones tienen que estar hablando, tiene que haber movimiento y en eso también me ha cambiado, ahora cuando entro en la clase y veo a los niños hablando digo ¡ay qué bien! y antes ¡huy estos! esta profesora los tiene aquí a rajatabla porque están desmadrados, y eso también me ha cambiado la verdad que sí (ENIN07A14.).

Esta transformación conceptual se vio reflejada en su actuación durante la práctica. Trataron de ser menos protagonistas durante las clases y dar el protagonismo de su propio aprendizaje al alumnado.

Intento, sobre todo, hablar yo menos y que entre ellos sean capaces de averiguar lo que hay que hacer (ENIN09B15).

Las docentes aprendieron otras formas de trabajar en el aula. Comenzaron a enseñar no solo conceptos o destrezas, sino que centraron sus esfuerzos en conseguir en el alumnado

el desarrollo de aspectos como la mejora de los procesos de interacción para mejorar su aprendizaje.

Con el proyecto, sí me he dado cuenta de una forma diferente de trabajar que aprendan a ayudarse, y claro requiere tiempo el que aprendan a ayudarse como tú quieres que se ayuden (ENIN01A14).

El interés de las maestras por enseñar y fomentar estos nuevos conocimientos en su alumnado vino relacionado con una transformación del aprovechamiento del material para acabar con las individualidades.

Cuando doy informática a los niños y a veces a lo mejor para un niño hay diez ordenadores, bueno, pues me bajo a siete niños y ponemos cada uno en uno. Ahora no, les enciendo tres y “os ponéis de dos en dos y por lo menos vais hablando de lo que vais haciendo o vais esperando el turno”, la verdad es que ya es todo para todo, ya, eso sí que ha trascendido la inclusión y la cooperación a todo lo que estoy haciendo (ENIN07A14).

Las docentes también transformaron la forma en la que comenzaron a organizar sus aulas, para realizar grupos más heterogéneos y que las interacciones se impulsasen.

Hasta la forma de colocar el aula, yo antes tenía a los de tres años en una mesa a los de cuatro en otra y a los de cinco en otra, y ahora los tengo mezclados (ENIN09B15).

Las maestras afirmaban que este deseo de fomentar la inclusión traspasó las paredes del aula y necesitaban que todo fuese inclusivo a lo largo de la jornada. Un cambio en su concepción educativa y en su práctica que consideran una transformación sustancial.

Ya como que tiene que ser todo, todo, inclusivo. Que en todos los sitios los alumnos aprendan a ayudarse, aprender a respetarse, a colaborar. Yo creo que, de tenerlo como parcelado, a que incluya todo, toda la jornada escolar, y a todos los niños, y a la comunidad y a todo. Para mí es que es un cambio radical (ENGD07G16).

El cambio en su concepción educativa fue tan grande en las maestras que afirmaban que no podían parar, que siempre estaban tratando de avanzar poco a poco en la búsqueda de más inclusión, en otros lugares, con otras estrategias.

¿Ahora? ¿Cómo voy a cortar y a hacer otra cosa totalmente diferente? Pues no, tienes que buscarte diferentes estrategias, metodologías, como lo quieras llamar, para seguir teniendo esta inclusión, porque ves que funciona, ves que va bien, necesitas eso para estar tu mejor trabajando, para estar más a gusto (ENGD15D16).

Las maestras, en general, afirmaban que su concepción educativa se vio transformada a raíz del PID-FPEIAP y, junto a ella, los valores que comenzaron a transmitir en su práctica diaria. La inclusión y las interacciones fueron aspectos buscados por las maestras en cualquier momento de la jornada educativa. Para ello, trataron de encontrar las formas de poder avanzar poco a poco en esta nueva concepción de educación que les acompañaba y, que como analizamos a continuación, se asentó como una parte de su identidad docente.

Síntesis y discusión

En su proceso de formación, el discurso de las maestras nos muestra cómo transformaron su concepción en torno a la educación inclusiva. Antes de comenzar en el PID-FPEIAP, la mayoría de las maestras entendían la educación inclusiva como una educación asociada únicamente al alumnado con necesidades educativas especiales. Echeita (2008) afirma que la asociación entre inclusión y necesidad viene explicada por la corriente educativa que inició su curso en España en los años noventa, con la LOGSE. En esta legislación se relacionaba la integración escolar con el alumnado con necesidades educativas especiales. El fin de esta integración no era otro que el acomodar a dichos escolares a los patrones de “normalidad”. La mayoría de las participantes del proyecto estudiaron sus carreras durante aquel periodo y la escasa participación en cursos y formaciones posteriores vinculadas con la educación inclusiva, desde el fin de la formación inicial, les lleva a tener esta conceptualización errónea de la inclusión en el aula.

Tras su participación en el Proyecto, las maestras afirman que consiguieron transformar y ampliar su concepción en torno a la de educación inclusiva. Comenzaron a comprender que era un concepto que buscaba la mejora de todo el alumnado e incluía también a toda la comunidad educativa. Así, el PID-FPEIAP consiguió que las maestras creasen un conocimiento teórico (Hargreaves & Shirley, 2009) en torno al término educación inclusiva, adoptando una postura crítica y acorde a la actual literatura científica, pues, en palabras de Both y Ainscow (2015) la educación inclusiva:

No se trata de un aspecto de la educación relacionado con un determinado grupo de estudiantes. Tiene que ver con la coherencia en las actividades de mejora o innovación que habitualmente se llevan a cabo en los centros escolares bajo una variedad de iniciativas, para que converjan en la tarea de fomentar el aprendizaje y la participación de todo el mundo: los estudiantes y sus familias, el personal, el equipo directivo, y otros miembros de la comunidad (p. 24).

La transformación de la expresión de las maestras y el aprendizaje de nueva terminología a través del Proyecto nos hace pensar en las relaciones que planteaba Foucault (2000) entre el lenguaje y el poder. Sin duda, a lo largo de su formación inicial las participantes fueron construyendo su identidad docente y su forma de entender la educación a través del lenguaje plasmado en la legislación pertinente, los discursos políticos y los medios de comunicación. Los resultados que hemos extraído en nuestro análisis visibilizan los errores que produce esta única forma de enseñar a los futuros docentes y demandan no solo la necesidad de enseñar nuevos modelos educativos alejados del discurso oficial, sino también de formar su capacidad crítica. Estamos de acuerdo con Zúñiga (2013) en que si queremos formar docentes innovadores y comprometidos con la educación debemos hacer que su lenguaje tenga en cuenta a todo el alumnado y la comunidad educativa, que permita generar espacios de participación y que a ellos mismos les haga reflexionar sobre lo que aprenden y lo que viven en sus aulas. Sin duda, el lenguaje es una de las herramientas que transforman nuestro pensamiento y nuestra forma de entender el mundo

Pero, además de construirnos como sujetos individuales, hemos visto a través de nuestro análisis cómo el lenguaje permite adquirir una identidad de grupo. Las maestras muestran cómo el trabajo en el Proyecto ha llevado a sus integrantes a compartir un lenguaje común que les ha permitido tener una concepción distinta de la educación. Esta línea de discusión se corresponde con trabajos como el de Picón (2001), en el que se afirma que el cambio

en las instituciones educativas viene motivado por las formas de comunicación y el lenguaje utilizado. El lenguaje permite crear sentimientos conjuntos, valores compartidos y una forma homogénea de entender la educación (Cantón & García, 2012).

La voz de las maestras refleja cómo se ha producido una transformación de su pensamiento docente, impulsada por los factores antes analizados. El profesorado ha adquirido un pensamiento crítico respecto a la educación que les ha llevado a procurar transformaciones sociales y no solo en las prácticas educativas. Autores como Kincheloe, Giroux o McLaren, (Kincheloe, 2012; Giroux, 1990, Kirylo, Thirumurthy, Smith, & McLaren 2012) consideran que la adquisición de un pensamiento crítico por parte del profesorado es un paso fundamental y necesario para que las formaciones puedan producir transformaciones sociales. En el PID-FPEIAP, la adquisición de este pensamiento produjo que las maestras comenzasen a centrar sus esfuerzos educativos en promulgar entre su alumnado actitudes equitativas, dialógicas, de solidaridad y de justicia social que se expandieron más allá de las aulas, procurando una transformación social. Si analizamos las investigaciones de otros autores como Zeichner (Zeichner, 2010, 2016; Zeichner & Liston, 1996), comprendemos como este posicionamiento de las maestras refleja unos valores de justicia social y transformación propios de un docente comprometido no solo con la mejora educativa de su alumnado, sino con la mejora de la sociedad.

6.1.1.3. Autonomía y liderazgo de las maestras

El pensamiento educativo de un docente va a ser el que le acompañe en sus prácticas diariamente. Cuando este pensamiento está asentado y realmente es propio, el docente adquiere una necesidad de liberarse de todo aquello que le quiera hacer volver a pensamientos posteriores.

Para conseguirlo, los procesos formativos deben dotar a los participantes de las herramientas suficientes para que puedan seguir formándose y avanzando sin necesidad de ser dependientes de nadie ni nada. Así, las maestras fueron preguntadas en las entrevistas individuales acerca de su autonomía para seguir realizando las prácticas inclusivas en el caso de que el PID-FPEIAP desapareciese. Todas ellas afirmaron que podrían seguir adelante con total autonomía. Su convencimiento con la forma de trabajo que habían aprendido durante un año, continuaría en sucesivos cursos académicos.

Sí, yo creo que sí, más que nada porque en mi cole hay muchas compañeras interesadas en seguir haciéndolo, o sea que no me quedaría que, si lo dejara la universidad y no los quiere hacer nadie, sería yo sola lo seguiríamos haciéndolo las compañeras todas yo creo que sí que seguiríamos seguro porque nos está gustando mucho a todas (ENIN02A14).

Esta adquisición de autonomía, relacionada con su actual identidad docente, fue muy importante para que las maestras que iban a cambiar de colegio al finalizar el año, se incorporasen al nuevo centro con el convencimiento de que iban a seguir trabajando como lo habían hecho durante su formación en el PID-FPEIAP.

Yo si estoy en otro colegio yo voy a seguir implantando los grupos interactivos (ENIN07A14).

El convencimiento de estas maestras era tan fuerte que querían mantener esta forma de trabajo en sus nuevos destinos y contagiar a otros compañeros de esta manera de entender la educación.

Yo intentaré hacerlo yo y tratar de convencer allá donde vaya para difundirlo pues, la verdad, está muy bien (ENIN07A14).

Finalmente, algunas maestras tuvieron que cambiar de centro durante el PID-FPEIAP. En algunos casos, estas maestras optaron por conocer primero el centro y al alumnado e ir añadiendo poco a poco en su aula las prácticas, mientras trataban de conseguir que más compañeros se sumaran.

A mí me paso este año, calladita, a ver por donde cojean estos compañeros míos. El año que viene empezamos con más tertulias literarias y grupos a lo mejor también. Pero claro, el primer año nada más llegar, es como que no puedes poner ahí... Y les vas contando un poquito, y vente un día y los ves... (ENGD02H16).

En otros casos, hubo maestras que se cambiaron de centro y comenzaron, ya desde el principio, a trabajar estas dinámicas en la práctica y a tratar de que sus compañeros y todo el centro participasen junto a ella.

El año pasado cuando llegué empecé ahí a vender, a vender, a vender, y empecé con los grupos interactivos, con los talleres con padres, y en cuanto lo vieron, pues ya marcas y piezas a meter igual a todo (ENGD07G16).

Las maestras, se cambiasen o no de centro, afirmaban que en el caso particular de continuar haciendo grupo interactivos, sí que podrían seguir sin estar en el PID-FPEIAP, pues el Proyecto les había dotado de un conocimiento en todos los ámbitos necesarios para llevarlo a cabo.

Si fuera que pasara cualquier cosa y no pudierais sí que lo podríamos hacer pues la verdad es que este año ha sido de mucha ayuda pues todos los que habéis participado, yo creo que sí más o menos, pues las pautas como hay que hacerlo y todo lo tenemos bastante organizado (ENIN06A14).

La forma de trabajar en el Proyecto había sido la clave para dotar de autonomía a las participantes. En el PID-FPEIAP, cada una de las acciones que las maestras llevaran a cabo en sus respectivos centros, tuvo aparejada la toma de decisiones por parte de las maestras en relación a temas vinculados con la organización, la coordinación y la puesta en práctica. Esta forma de trabajo les otorgó una gran autonomía y seguridad para poder llevar a cabo nuevas experiencias en solitario si el PID-FPEIAP desaparecía.

Yo creo que sí, yo creo que se podría encarrilar ya sabemos cómo funciona, ya sabemos más o menos por dónde lo tenemos que llevar y habiendo una coordinadora y tal yo creo que sí que se podría llevar (ENIN04A14).

Aunque las docentes afirmaban que sin el Proyecto podría no ser igual, el convencimiento de haberlo estado realizando durante un año en la práctica les daba la seguridad de creer que funcionaría.

Entonces sí funcionaría porque ya estamos, llevamos todo el año con ello, pero a lo mejor no de la misma manera (ENIN05A14).

Las maestras estaban convencidas de que perder al Proyecto supondría una mayor dificultad para relacionarse con otros centros educativos con los que sumar experiencias.

Sí, hombre digo que poder funcionar funcionaría, pero no sería tan enriquecedor teniendo otros puntos de vista y sería como tenemos ahora los grupos interactivos (ENIN05A14).

Las docentes no sólo afirmaban que sentían una autonomía a la hora de realizar una práctica concreta, sino que se veían más autónomas en muchos aspectos relacionados con la docencia y la formación.

Nos hemos vueltos más autónomos a la hora de reflexionar, a la hora de innovar (ENGD07G16).

La autonomía de las maestras en su proceso de formación se vio reflejada en momentos durante el PID-FPEIAP. Así, durante el segundo año, el PID-FPEIAP vivió un estancamiento (como se analiza en la categoría de tensiones), pero las maestras siguieron avanzando en su formación a pesar de no poder contar con la participación constante del Proyecto, como el primer año.

Hoy he hablado con MAES07. Me ha dicho que está un poco quemada. El PID-FPEIAP este año no le está ayudando mucho porque se ha centrado más en grupos interactivos. La he preguntado que entonces qué estaba haciendo y me ha dicho que está haciendo talleres con infantil y un trabajo de rincones inclusivos que le gustaría contar en el PID-FPEIAP para poder mejorarlo. Me ha sorprendido esta respuesta, porque, aunque afirma que el PID-FPEIAP este año no le está ayudando mucho, ella ha seguido avanzando y haciendo cosas nuevas (Diario. Abril, 2015. R).

El mayor ejemplo de autonomía lo encontramos el tercer año. Cuando el PID-FPEIAP se para a causa de la enfermedad del coordinador y, finalmente, se inicia pasados 4 meses. En aquella primera reunión las maestras contaron lo que habían estado haciendo durante ese periodo y los cambios que habían estado llevando a cabo.

Hoy es la primera reunión del PID-FPEIAP desde octubre. El ambiente, por supuesto no es el más idílico, pero las maestras muestran muchas ganas de poder seguir adelante con el Proyecto. José les ha pedido que para empezar podía ser una buena forma que nos contasen qué están haciendo actualmente en sus prácticas y si han realizado algún cambio en este tiempo que no nos hemos visto (Diario. Febrero, 2016. O).

Las maestras habían seguido realizando las prácticas inclusivas que ya realizaban, pero, además, muchas de ellas habían comenzado a poner en práctica el aprendizaje por proyectos, método sobre el que se formaron a final del curso pasado y que sólo habíamos podido trabajar en dos reuniones antes del parón.

Me ha sorprendido mucho lo que ha contado alguna maestra. Por lo general han dicho que siguen con grupos interactivos y con Tertulias o Talleres que ya realizaban. Pero hay maestras que dicen han comenzado con el Aprendizaje por Proyectos. Ese era el objetivo de este año del PID-FPEIAP, que apenas hemos podido trabajar y, sin embargo, ellas han sido capaces de buscarse otros medios y otras formas para comenzar a llevarlo a cabo. Para mí eso denota en las

maestras un gran entusiasmo por seguir avanzando y una adquisición de autonomía respecto al PID-FPEIAP (Diario. Febrero, 2016. R).

Esta adquisición de autonomía que hemos analizado, consideraban las maestras que la lograron gracias a la forma de trabajo del PID-FPEIAP, basada en procesos de guía y orientación por parte del coordinador.

Al principio un poco guiar y orientar y después dejar la autonomía, lo mismo que hacemos con los alumnos tiene que pasarnos a nosotros, yo creo que estos proyectos buscan también un poco eso, porque si ya eres autónomo en esto puedes pasar a otras cosas esto ya se integra en tu dinámica general del día a día (ENIN07A14).

Las maestras afirman que durante su participación en el PID-FPEIAP adquirieron una autonomía que les permitió anteponerse a las dificultades y las presiones para seguir el camino de construcción basado en un ideal educativo y una identidad docente que habían adquirido en el Proyecto.

Como hemos podido analizar en esta categoría, las participantes detallan que el PID-FPEIAP les ayudó en la construcción de sus identidades docentes, lo que se vio reflejado en sus conocimientos, su lenguaje o su ideal educativo. Todo ello, marcó durante su participación en el PID-FPEIAP la forma de concebir la educación de las maestras, lo que junto a la autonomía que les otorgó la formación del Proyecto, consideran que les ayudó a seguir trabajando sin descanso en construir escuelas y comunidades más inclusivas.

Síntesis y discusión

El discurso de las docentes nos muestra cómo estas consideran que el PID-FPEIAP les enseñó en relación a la autonomía docente, formativa e investigadora. Esta autonomía se vio reflejada en aspectos como sus prácticas educativas o su capacidad de autoformación. El proceso de adquisición de autonomía es necesario en la investigación-acción participativa (Stringer, 2014). Greenwood y Levin (2007) adquieren una postura crítica al respecto, estos autores consideran que en la investigación-acción participativa la formación y el desarrollo de los docentes no puede estar supeditado a la figura de un externo; este debe ser un acompañante que dote de autonomía progresivamente a los participantes y abandone el grupo cuando considere que ya no es necesario. De no hacerlo, la investigación-acción participativa pierde su carácter crítico y el docente sacrifica su autonomía en pro de adquirir una falsa seguridad que oculta una relación de poder (Elliott & Adelman, 1996).

Así, encontramos investigaciones como la de Osses (2008), quien analiza la importancia del desarrollo de la autonomía de los docentes participantes en un proceso de investigación-acción en comunidades vulnerables; o investigaciones como la de Wang y Zhang (2013), quienes justifican la realización de su estudio sobre la autonomía de los docentes a través de procesos de investigación en la necesidad de que se aumente la literatura científica sobre cómo los docentes hacen investigaciones y cómo obtienen autonomía a través de ese proceso.

La forma de trabajo del PID-FPEIAP permitió a las maestras adquirir una conciencia crítica sobre sus realidades y sobre la educación que les permitieron avanzar en sus prácticas y su formación de manera autónoma. Ante las dificultades, las maestras consideraban que podían seguir avanzando autónomamente. Se trató de un proceso de

autonomía en el que el docente adquirió un liderazgo sobre sí mismo para buscar su libertad y las mejores formas para avanzar en la línea de su concepción educativa (Freire, 1968/2007).

Basada en el asentamiento de un concepto educativo, las maestras muestran una adquisición de liderazgo. Las docentes asumieron un papel principal en momentos de su formación para poder seguir avanzando en la transformación de sus prácticas y de sus contextos por otros más inclusivos, independientemente del contexto o si su situación era fija o de interinidad. Esta postura de las maestras ha sido definida por autores como un liderazgo docente, mediante el cual “los profesores, individual o colectivamente, influyen en sus colegas, directores y otros miembros de la comunidad escolar para mejorar la enseñanza y las prácticas de aprendizaje con el objetivo de incrementar los aprendizajes y los logros de los estudiantes” (York-Barr y Duke, 2004, p. 287). Bolívar (2011) apoya esta postura afirmando que cuando los docentes comprenden la educación más allá de la interacción profesor-alumno, les mueve la necesidad de adoptar un papel de agente activo en el cambio y ejercer un liderazgo docente.

6.1.2. Transformaciones producidas en la práctica por la participación de las maestras en el PID-FPEIAP

En esta categoría analizaremos algunas de las transformaciones que se produjeron en las prácticas de las maestras durante su participación en el PID-FPEIAP. Ante la imposibilidad de analizar las múltiples transformaciones que se dieron, hemos elegido dos de ellas que, por diferentes motivos, reflejan la potencialidad de la formación del PID-FPEIAP para transformar las prácticas de las maestras. La primera actuación que analizaremos son los grupos interactivos. Se trata de la actuación sobre las que más extractos hemos encontrado en el análisis y, además, la actuación con la que las maestras comenzaron su formación en el Proyecto y la que la gran mayoría de participantes ha realizado de manera estable. Por tanto, se trata de una actuación en la que el Proyecto trabajó directamente. La segunda actuación serán los boletines informativos de evaluación finales. En este caso, a diferencia de los grupos interactivos, las maestras no solicitaron ningún tipo de formación relacionada con los boletines durante los tres años, ni tan siquiera hubo debates en las reuniones en torno a este tema. Sin embargo, en el análisis de los datos, hemos encontrado que muchas maestras han transformado sus boletines de evaluación durante la participación en el PID-FPEIAP. Por ello, hemos querido seleccionar dicha práctica para tratar de comprender cómo el Proyecto contribuyó a que las maestras realizasen dicha transformación sin un trabajo directo de intercambio de experiencias o reflexiones colectivas.

6.1.2.1 El proceso de asentamiento de grupos interactivos

La primera actuación sobre la que las maestras se quisieron formar y llevar a la práctica fueron los grupos interactivos. Las maestras tenían un deseo de fomentar la participación familiar y los grupos interactivos son una de las mejores prácticas para conseguirlo (Elboj & Niemelä, 2010; Elboj et al., 2005; Valls & Kyriakides, 2013).

Las maestras llevaron a cabo esta actuación durante el primer curso de manera única y durante los años posteriores paralelamente a otras actuaciones. La mayoría de participantes que se iniciaron en el PID-FPEIAP el segundo año también lo pusieron en práctica. Para conocer en profundidad el proceso de transformación que se produjo realizaremos un recorrido desde: (a) la forma de trabajo de las maestras antes de participar en el PID-FPEIAP; (b) el proceso de implantación de grupos interactivos, las primeras

dudas y el trabajo de consolidación; (c) cómo se vio reflejado el aprendizaje del alumnado; (d) si el fomento de la participación familiar conllevó algún cambio en la relación con las familias; y, por último, (e) si esta práctica afectó a otros aspectos del día a día de las docentes en el aula.

Cómo trabajábamos antes de entrar al PID-FPEIAP

Como analizábamos en la categoría “5.1.1. Primeras aproximaciones al PID-FPEIAP”, los intereses por los que las maestras accedieron al PID-FPEIAP eran muy diversos. Esto es debido a que su formación, su concepción educativa y su forma de trabajar también lo eran. Por ello, antes de acceder al análisis de la puesta en práctica de grupos interactivos, consideramos necesario presentar una perspectiva de cómo eran las prácticas que realizaban las docentes antes de acceder al PID-FPEIAP. Así, la mayoría de las maestras afirmaban que antes de entrar en el PID-FPEIAP realizaban las organizaciones típicas de un aula de Educación Infantil, tales como, rincones, asambleas, fichas...

Antes, si es verdad lo típico, hacer asambleas, hacer el trabajo más de fichas (ENIN01A14).

Tras estas formas de trabajo, normalmente, había un tipo de metodología tradicional o al menos muy controlada por el papel de la maestra. Por ejemplo, en el uso de fichas. Aunque las maestras afirmaban que trabajaban en grupo toda la clase, las fichas eran de carácter individual.

Yo he trabajado siempre las actividades que hacemos en gran grupo [...] su tarea individual (ENIN04A14).

Las actividades eran totalmente controladas por las maestras. Todo el alumnado realizaba de manera individual la misma tarea, tratando así la profesora de controlar mejor el trabajo del alumnado.

Antes, pues en ficha todos a la vez, todos a la vez (ENIN06A14).

Cuando las actividades eran más difíciles y la maestra creía que requerían una mayor presencia suya, realizaba una subdivisión en grupos de la clase. Sin embargo, la subdivisión en grupos que hacían tenía únicamente la intención de poder controlar mejor al alumnado y no de trabajar en grupos, haciendo que mientras la mitad de la clase trabajaba en la ficha, la otra mitad jugase libremente.

Si había una actividad más difícil, pues, a lo mejor, dos grupos hacían la actividad y a los otros dos les ponía otra cosa en la alfombra o plastilina u otra cosa y luego cambiaba (ENIN06A14).

El uso de organizaciones grupales no suponía ningún trabajo colaborativo o cooperativo. Las tareas eran dirigidas e individuales y los únicos momentos en los que el alumnado trabajaba con compañeros era a partir del juego libre en rincones.

Cuando terminan su tarea individual se van a rincones, pero no de esta manera así, sino como juegos que pueden estar más dirigidos o menos dirigidos, pero siempre los lunes está el equipo amarillo en el rincón de cocinita, rojo construcciones, siempre tenía la misma dinámica (ENIN04A14).

Las maestras afirmaban que les costaba controlar mucho el trabajo colaborativo de su alumnado y, por esa razón, preferían obviarlo.

Yo, a ellas, a la hora de trabajar, hacia más no, no se lo digáis, tenía un trabajo más individualizado [...] porque ellos, muchas veces aprenden el vale, este me ayuda y a me lo acaba haciendo y siempre lo hacían los mismos (ENIN01A14).

Algunas maestras también trataban de incluirlo poco a poco en el aula, pero siempre alternándolo con metodologías tradicionales, con las que se sentían más a gusto, al creer que controlaban mejor el aprendizaje del alumnado.

Al principio hacía un poco de todo, combinaba metodologías más dirigidas y a veces por zonas de ambiente de aprendizaje (ENIN07A14).

En cuanto a la participación de las familias en el aula, esta era muy controlada por las maestras. Participaban de forma puntual realizando actividades como cuentacuentos o en fechas especiales, pero no participaban de las actividades habituales del alumnado en clase, ni era una participación prolongada en el tiempo

Estaban involucrados los padres en el cole, porque siempre que tenían alguna experiencia nos la venían a contar o el libro viajero (ENIN09B15).

En algunos centros, las puertas se cerraban para impedir que los familiares pudiesen entrar sin previa autorización de las maestras. De esta forma, el control de la participación familiar se volvió más estricto y la escuela era un lugar cerrado.

Cuando yo llegué la obsesión, era cerrar las puertas del colegio, cerradas a cal y canto. Cuando yo llegué pusimos un telefonillo para que aquel que quisiera entrar tuviera que llamar al telefonillo para hacer un control extremo de todos los que entran en el centro (ENIN07A14).

Si bien este fue el discurso general de las maestras, también nos encontramos con maestras que afirmaron que ellas ya trabajaban de manera colaborativa en grupos, fomentando las ayudas.

Siempre están trabajando por rincones, haciendo actividades, no jugando, no les pones ahí ¡hala, jugar a esto! No, son actividades programadas, lo hacen en pequeños grupos y van rotando (ENIN05A14).

Dichas ayudas consistían en dinámicas de trabajo autónomas, sin fichas, en las que el alumnado aprendía junto a sus compañeros a través del trabajo conjunto y la exploración.

Yo trabajaba por rincones y por proyectos, o sea yo trabajo un proyecto que dura un tiempo y los niños tienen trabajo en los rincones, entonces ellos estaban acostumbrados a trabajar en pequeños grupos (ENIN11C14).

Las prácticas de las maestras antes de comenzar en el PID-FPEIAP eran muy diversas. Aun así, tras el análisis de sus palabras, podemos observar cómo la mayoría de las docentes solían prestar poca atención a trabajos colaborativos o a la participación familiar de una forma prolongada. Por ello, mejorar estos aspectos fue la primera medida que decidieron poner en marcha en las aulas.

El proceso de realización de grupos interactivos

La primera práctica que las maestras decidieron llevar a cabo durante el primer año en sus aulas fue la realización de grupos interactivos, ya que es una actuación educativa que fomenta la participación familiar. El conocimiento que las maestras tenían de esta práctica cuando decidieron llevarla a cabo se basaba únicamente en la breve exposición que escucharon de una maestra en las primeras jornadas del PID-FPEIAP.

Las maestras han analizado por dónde les gustaría empezar la formación en el PID-FPEIAP. Una gran mayoría dice que querrían trabajar la participación en las aulas de las familias, ya que les cuesta que participen. El resto de maestras admite que ellas también. Creen que una buena medida para empezar sería grupos interactivos (Diario. Diciembre, 2013. O).

Como hemos analizado brevemente en la categoría “5.2.2. Metodología de formación en el PID-FPEIAP”, las maestras pidieron al coordinador una formación teórica breve sobre el tema.

José les ha dicho que si quieren grupos interactivos el siguiente paso es lanzarse a la práctica con ellos. Pero las maestras han pedido hacer primero una pequeña formación teórica para controlar mejor los aspectos teóricos y estar así más tranquilas cuando se lo digan a los familiares (Diario. Diciembre, 2013. O).

De esta forma, en la siguiente reunión se realizó una breve formación teórica y se dio a las maestras un dossier con unos puntos básicos sobre la organización de los grupos interactivos, cuál era el papel de la maestra y cuál era el papel del voluntariado (Anexo D).

Hoy INV01 nos va a dar una pequeña formación sobre grupos interactivos. Las maestras van a comenzar a llevarlo ya a la práctica y en la anterior reunión pidieron al coordinador que necesitaban esta formación antes de lanzarse (Diario. Enero, 2014. O).

Tras aquella exposición, alguna maestra afirmaba que aún se sintió confundida y creyó que se trataba de un tipo de prácticas como las que ya hacían en clase, en las que las familias participaban de forma esporádica en una determinada actividad con los niños.

Yo la primera vez que lo escuché dije “pues menudo, esto es lo que hacemos en clase todos los días de los rincones, de que vengan los padres a la biblioteca, de no sé qué” y sinceramente no me llamó nada la atención (ENIN01A14).

Las maestras comenzaron a llevarlo a la práctica en sus aulas y centros educativos. La primera acción que realizaron, previo al trabajo en el aula, fue realizar una reunión con los familiares para explicarles brevemente en qué consistían los grupos interactivos, conocer la disponibilidad de los familiares para poder o querer asistir a las aulas y darles una breve formación en grupos interactivos.

De primera hicimos una reunión y les dimos unas hojas para ver la disponibilidad que tenía cada padre (ENIN13A14).

La explicación, en algunas ocasiones, fue realizada por los investigadores del PID-FPEIAP a petición de las maestras.

Cuando nosotros nos lanzamos a hacer grupos interactivos y lo comentamos a INV01 “no os preocupéis, yo voy, convocar a los padres, a ver qué día” (ENGD15D16).

Las maestras comenzaron a implementar los grupos interactivos. Fueron momentos de nervios ante la novedad, la apertura de las clases y del centro a la comunidad.

Las primeras jornadas eran de más nervios, también con los voluntarios, quien vendrá que les parecerá les gustará venir, no les gustará (ENIN02A14).

Con los primeros días, empezaron a surgir las primeras dudas y reflexiones de las maestras. Uno de los focos principales fue las dudas ante el tipo de actividades que podían proponer en grupos interactivos. El hecho de que fuese un tiempo reducido y que tuviese que fomentar las interacciones entre el alumnado hizo que las maestras dudasen mucho sobre el tipo de actividades que llevar a cabo.

¿Y qué actividad pienso?, ¿cómo va a salir? ¡Uy! y esto no sé cómo va a ser no me va a dar tiempo al principio con más inseguridad (ENIN02A14).

Esta problemática en torno a las actividades fue una de las primeras reflexiones que surgieron en las reuniones grupales. A todas las maestras de los diferentes centros, les había surgido esa duda o miedo. Hubo un gran interés en las maestras por conocer qué tipo de actividades hacían otras participantes, cómo les habían funcionado o cuáles eran los problemas que habían tenido con determinadas actividades. Esta fue una forma de poder obtener ideas que les pudieran valer para sus aulas.

Las maestras están hablando respecto a las actividades que se pueden hacer en grupos interactivos, parece que es una duda que les ha ocurrido a todas. Consideran que es mejor evitar las fichas, ya que son demasiado individuales. Lo mejor es usar cosas manipulativas. Otras ideas que dan son usar fichas, pero en DIN A3, una para cada grupo o hacer actividades en cadena, en la que cada componente del grupo haga una parte (Diario. Febrero, 2014. O).

Las maestras del COLEA afirmaban que el tiempo que les llevaba la búsqueda y realización de actividades era muy amplio. Por ello, encontraron que un método idóneo era compartir materiales dentro del mismo centro con otras maestras.

Te vas dando cuenta que si los demás te ayudan es mejor, que no tienes que elaborar tú tu material y yo el mío. Si vamos a hacer lo mismo, tú me le dejas a mí yo te le dejas a ti (ENIN07A14).

Las maestras afirmaban que tras la puesta en práctica habían intercambiaban información con sus compañeras de centro acerca de cómo les había funcionado en la puesta en práctica. De esta manera, las actividades eran a veces modificadas por una maestra y se compartían con las compañeras para conseguir una mayor interacción en el alumnado.

MAES01 está haciendo el juego del bingo en su clase. El otro día, en clase de MAES05, también lo hicieron, pero a un voluntario se le ocurrió una forma de hacerlo para mejorar las interacciones y se lo explicó a la profesora. Hoy MAES01 está haciendo el bingo como se le ocurrió el otro día a un voluntario. Le

pregunto cómo se le ha ocurrido la idea y me dice que MAES05 se le explicó el otro día (Diario. Mayo, 2014. O).

Este intercambio que se producía en los centros, se trasladó más adelante a las reuniones grupales. Tras exponer la problemática del tiempo en la realización de actividades y la solución encontrada, resulta que las maestras de otros centros también habían comenzado a intercambiárselo. En ese momento, todas las participante consideraron que también podría ser muy beneficioso si ese intercambio de materiales se producía entre todo el PID-FPEIAP.

En COLEC han avanzado muchísimo. Las maestras de infantil son como una piña que se pasan ideas y actividades. Han formado hasta un dossier que están enseñando al resto de maestras. Estas le están haciendo fotos y les piden algunas actividades (Diario. Mayo, 2014. O).

Durante el segundo año, cuando las nuevas maestras comenzaron a llevar a cabo grupos interactivos, esta idea volvió a surgir de nuevo. Esta vez surgió la idea de crear un espacio virtual para compartir materiales. Las participantes pidieron al coordinador la creación de alguna plataforma donde poder almacenar recursos y en el que cada maestra pudiese subir sus materiales para que otras compañeras pudiesen utilizarlo.

Las maestras han propuesto la creación de alguna plataforma para compartir materiales y actividades entre todos los miembros del PID-FPEIAP (Diario. Octubre, 2014. O).

En la siguiente reunión de este segundo año, el coordinador y las maestras analizaron las posibilidades que había para compartir materiales como el uso de Dropbox o de Google Drive o plataformas de fácil acceso y con espacio de almacenaje como Moodle. Incluso se habló de la posibilidad de crear un blog para el que se prestó voluntaria una alumna de Magisterio participante del PID-FPEIAP.

Hoy se ha vuelto a hablar de la posibilidad de crear una plataforma para intercambiar material todos los participantes del PID-FPEIAP. Han salido varias propuestas, pero muchas maestras dicen que ellas esas plataformas no las saben manejar. Una de las alumnas de Magisterio ha dicho que ella realizó un Blog para una asignatura y que puede intentarlo (Diario. Noviembre, 2014. O).

La alumna debía compaginar este trabajo con sus estudios y trabajos fuera del PID-FPEIAP. Esto supuso que, finalmente, no pudiese realizar el blog y las maestras decidieron que podía ser más sencillo intentarlo a través Google Drive. Para ello, el coordinador rápidamente abrió uno.

Hoy José nos ha enviado un correo para que las maestras empiecen a usar el Drive como medio para compartir materiales: "Hola, Este enlace de Drive, es para compartir materiales. Para evitar que la cosa se desmadre el acceso es por invitación de email. Estáis invitadas las personas que estabais ayer en la reunión y de las cuales tengo el email. Para añadir a más gente, por favor mandadme un WhatsApp o un correo con el email de la persona en cuestión. PD: Fue un placer compartir la tarde de ayer hablando de educación. Abrazos." (Diario. Febrero, 2015. O).

La herramienta Google Drive apenas se usó y la propuesta quedó en pausa ante la búsqueda de una solución por parte del coordinador. En un último intento, al inicio del

tercer año, el coordinador contactó con una de las investigadoras asociadas al PID-FPEIAP y experta en TICs. Esta realizó una presentación a las maestras de la plataforma ILDE.

Hoy en la reunión hemos hecho una videoconferencia con INV05. Nos ha explicado una plataforma para intercambiar material, ILDE. Yo la verdad es que había oído hablar nunca de ella, pero INV05 dice que ella ha trabajado con esta plataforma, es sencilla y permite el intercambio de materiales (Diario. Octubre, 2015. O).

En esa reunión se debatió sobre cómo organizar toda la información en la plataforma por carpetas para que los compañeros pudiesen acceder fácilmente a ellas, en función de la edad del alumnado, temática, etc. Incluso se trató la posibilidad de incluir en las fichas una breve descripción de cómo habían funcionado. Pero todo esto generó gran controversia entre las participantes porque el tiempo que se emplearía para aprender cómo funcionaba la plataforma, subir todas las fichas y realizar la descripción sería muy amplio.

Las maestras han preguntado a INV05 por la posibilidad de hacer subcarpetas para encontrar después mejor los materiales. INV05 nos ha explicado que en lugar de carpetas lo que se puede hacer en esta plataforma es poner etiquetas. De esta manera cuando cada persona suba la actividad puede ponerle varias etiquetas. Otra de las cosas que se ha hablado es la posibilidad de homogeneizar las actividades que se suban a través de realizarlas en una ficha. Esto no ha gustado mucho porque algunas maestras consideran que se perdería mucho tiempo (Diario. Octubre, 2015. O).

Finalmente, a causa del parón del PID-FPEIAP entre los meses de noviembre a febrero, la utilización de la plataforma quedó parada. Tras el parón, las maestras recuperaron la idea de activar la plataforma y yo traté de ayudar realizando una plantilla explicativa (Anexo E). Sin embargo, debido a fallos en la inscripción de los participantes en la plataforma y otras dificultades asociadas a las destrezas técnicas necesarias, se desistió finalmente del uso de este recurso.

El otro día llevé a la reunión una plantilla con las instrucciones, punto por punto, para que las maestras pudiesen acceder a ILDE y empezar a subir sus materiales. Sin embargo, me están llegando correos de muchas de ellas que la plataforma no les permite entrar o que el correo con el que han verificado su usuario ahora les dice que no existe (Diario. Marzo, 2016. O).

De nuevo en el primer año, otra de las reflexiones que surgieron con fuerza al principio de realizar grupos interactivos fue acerca del voluntariado. Sobre este tema se dieron dos principales reflexiones en las maestras. Por un lado, respecto al trato que ellas debían tener con el voluntariado ya que las maestras tenían muchas dudas acerca de cómo podían dirigirse a él. El voluntariado eran adultos que únicamente deben ayudar a fomentar las interacciones entre el alumnado (Racionero, 2011). Sin embargo, muchas veces el voluntariado actuaba como maestros, llegando incluso a dar la solución a los niños, lo que ponía en un compromiso a las maestras que no se atrevían a corregirles.

Algo que me cuesta mucho: decir a los voluntarios lo que están haciendo mal y lo que falta (ENIN04A14).

Las maestras afirmaban que al final eran voluntarios y, por tanto, creían que si les corregían podían llegar a molestarse.

Siguen los problemas con los voluntarios. Algunos se meten mucho en la actividad y actúan como profesores, mientras que otros apenas intervienen y están muy parados. Las maestras no saben si decírselo y cómo hacerlo ya que creen que pueden enfadarse (Diario. Marzo, 2014. O).

Esta fue una reflexión compartida por el grupo. Sin embargo, en este caso no siempre se tomaron las mismas decisiones. Las maestras más lanzadas o con confianza resolvían el problema mejor que aquellas más tímidas o cortadas ante los familiares.

Algunas maestras han dicho que ellas se lo han dicho directamente y que los voluntarios no les han dicho nada (Diario. Marzo, 2014. R).

Finalmente, el grupo llegó a la conclusión de que era necesario decírselo, ya que si no, la actividad se desvirtuaba y perdía todo su potencial. Algunas maestras optaron por corregir a los voluntarios en el mismo momento y en la actividad, de manera amigable, tratando de explicarles cómo hacerlo. Otras optaron por ir dando pequeñas recomendaciones a los voluntarios al inicio de grupos interactivos. De esta manera, algunas maestras hacían una pequeña asamblea al inicio donde se presentaba el alumnado, el voluntariado y se explicaban las actividades del día, así como se mostraba a los voluntarios cómo hacerlo.

Hoy he estado en grupos interactivos en el aula de MAES04. En la última reunión estaba muy preocupada por el tema de los voluntarios. Le estaba costando mucho saber cómo decirles que no actuaran como profesores. Por lo que he podido observar, está intentando corregir este aspecto antes de comenzar grupos interactivos. Se lo ha recalcado un poco y luego, cuando estaban en asamblea con los niños lo han vuelto a recordar entre todos, “que el voluntario es un adulto que está en el grupo y que no nos lo tiene que hacer” (Diario. Abril, 2014. O).

Al igual que había pasado con las dudas sobre las actividades, las maestras del segundo año también tuvieron dudas sobre cómo tratar con el voluntariado. La experiencia de las maestras el primer año les ayudó y pudieron resolverlo rápidamente.

Las maestras que se están iniciando en grupos interactivos han comentado al grupo que tienen problemas con cómo tratar a los voluntarios. Esta es una problemática que también tuvieron las maestras el año pasado. Las maestras del primer año les han explicado cómo hicieron ellas y las nuevas maestras están sorprendidas y contentas porque creen que esa puede ser la solución también para ellas (Diario. Octubre, 2014. O).

Otra problemática que las maestras abordaron al principio del PID-FPEIAP respecto al voluntariado fue sobre su participación. Al principio de realizar grupos interactivos, una gran cantidad de familiares quisieron ir a las aulas como voluntariado.

Las maestras dicen que hay una gran cantidad de padres y madres ya con muchas ganas de participar en los grupos interactivos y que alguno que no van a poder ir ahora al principio les están pidiendo que les reserven para dentro de dos o tres semanas (Diario. Febrero, 2014. O).

Esta situación desbordó un poco a las maestras que, de manera interna en cada centro, decidieron que hubiese una compañera como encargada del voluntariado.

Yo de ser la coordinadora de voluntarios. Entonces mi participación pues llamar voluntarios, de primera hicimos una reunión y les dimos unas hojas para ver la disponibilidad que tenía cada padre y a partir de ahí yo he ido cogiendo esas hojas para ir llamándoles a los que vengan a las clases, a los grupos y todo eso (ENIN03A14).

Una de las reflexiones que surgió en el PID-FPEIAP respecto a la participación del voluntariado en las aulas fue si era conveniente que los padres y madres fuesen de voluntariado al aula de sus hijos e hijas. Algunas maestras afirmaban que podía ser perjudicial para el alumnado al distraerse por la presencia de sus padres en el aula. También hubo quien defendía que podía tratarse de un beneficio para cierto alumnado que se motivaba ante esta presencia.

Las maestras afirman que hay algunos padres que solo quieren ir de voluntarios al aula de sus hijos. Las maestras creen que esto no es positivo porque distraen más a sus hijos y algunos, a veces los tratan como sus hijos. Otras maestras por el contrario dicen que ellas no han tenido ese problema y que los niños han aprendido que se trata de un voluntario más y el padre actúa como uno más. Para estas últimas, la presencia de los padres es positiva, para las primeras no (Diario. Febrero, 2014. O).

Cada colegio tomó una decisión al respecto. Por lo general, decidieron permitir finalmente la presencia de los padres en el aula de sus hijos, ya que entendían que a los padres les podía ayudar luego fuera del aula ver cómo trabajaba su hijo. Esta situación se alternaba por semanas con la participación del padre o la madre en otras aulas.

Hoy estoy en el COLEA y he preguntado a la coordinadora de voluntarios por lo de los padres. Me ha dicho que ellos sí que están permitiendo que los padres vayan a las aulas de sus hijos, aunque no de manera única (Diario. Abril, 2014. O).

Había familiares que solo querían ir al aula de sus hijos. El grupo decidió que esto no podía ser posible ya que se necesitaba la presencia de adultos en todas las aulas y había clases en las que los familiares no podían ir por motivos de trabajo o personales y no tendrían gente.

Las familias muy bien, la verdad es que yo he visto que no han participado tanto como me gustaría, sí que es verdad que muchos trabajan (ENIN01A14).

La coordinadora les explicó la necesidad de que el voluntariado no pudiese asistir solo a la clase de sus hijos y que se debía tratar de ayudar entre todos.

MAES03 ha comenzado explicando un poco a los voluntarios cuál es su papel en grupos interactivos. Además, ha recordado a aquellos voluntarios que van a la clase de sus hijos que actúen como voluntarios y que otras semanas ya saben que les tocará en otra clase (Diario. Abril, 2014. O).

Otra de las reflexiones que surgieron en el PID-FPEIAP con el voluntariado fue cuando por olvido, enfermedad u otros motivos los adultos faltaban a la actividad. En este caso había una clase que no tenía todos los voluntarios necesarios. Las maestras debatieron en el grupo y algunas expusieron que la solución encontrada la primera vez que les sucedió fue que una maestra, libre en ese momento, actuase como voluntaria. Desde entonces, lo que habían hecho era avisar a los familiares que iban a ir de voluntarios la próxima vez y

a otros dos como posibles reservas. Estas maestras encontraron así una solución idónea y fácil para su situación, pues al realizarse los grupos interactivos a primera hora de la mañana, únicamente tenían que pedir al padre o madre “reserva” que se quedase en el colegio unos minutos después de dejar a su hijo o hija.

Hoy había muchísimos padres en el hall esperando para entrar en las aulas. MAES03 los ha repartido a todos y cuando han quedado dos les ha dado las gracias y se han ido. Le he preguntado y me ha dicho que es que están tratando de pedir a padres que después de dejar a sus hijos en el colegio, si se pudiesen quedar a grupos interactivos, se esperen un poco para ver si falta algún padre y lo tienen que sustituir. Me ha dicho que a veces ha entrado ella, pero que si puede prefiere esta solución (Diario. Abril, 2014. O).

En otros centros el voluntariado no era tan numeroso como para poder optar por esta solución.

Nosotros que somos un pueblo pequeñito y lo estamos haciendo de las tres aulas dos, pues muchas veces los voluntarios se quedan muy limitados (ENIN09B15).

La situación de la escasez de voluntariado hacía que se repitiese constantemente y cuando estas personas habituales no podían acceder, los grupos interactivos se viesan alterados.

Los voluntarios se repiten mucho porque no hay gente. Nosotros necesitamos todos los miércoles seis voluntarios y para un pueblo que tiene 33 alumnos muchas veces es muy repetitivo (ENIN09B15).

Ante esta problemática el grupo no encontró una solución. Algunos participantes propusieron que fuese como voluntariado los estudiantes de Magisterio. Para conseguirlo propusieron que la Universidad financiase el transporte del alumnado hasta los pueblos o que el alumnado asistente tuviese créditos extras o algún incentivo. Sin embargo, esta solución no era viable ya que la universidad no concede este tipo de ayudas y los pueblos estaban muy lejos como para que el alumnado de Magisterio pudiese asistir como voluntariado y no faltar a ninguna clase.

MAES09 dice que en su pueblo son muy pocos alumnos y los padres trabajan algunos fuera del pueblo, por lo que los voluntarios siempre son los mismos. No se pueden permitir que fallen. Han preguntado si no podrían ir alumnos de Magisterio, pero el pueblo está a 40km y el coordinador nos dice que la universidad no da ayudas para ello, por lo que, aunque se lo propondrá a los alumnos, tiene que salir por voluntad del alumnado (Diario. Mayo, 2014. O).

Por último, otro aspecto sobre el que más se debatió en el PID-FPEIAP tras la puesta en práctica de los grupos interactivos, fue cómo evaluarlos. Las maestras buscaban que todos los aspectos de la actividad se aunasen para que fuesen inclusivos. Para ello, decidieron hacer partícipe de la evaluación a familiares y alumnado al finalizar la actividad. Las maestras, realizaban una asamblea con el alumnado y el voluntariado al finalizar, donde todos realizaban una evaluación de las actividades y del desempeño cognitivo y social del alumnado. En el caso de los voluntarios, sobre la actividad y el trabajo del alumnado. En el caso del alumnado, hacían una evaluación de su trabajo individual, el de los compañeros y las actividades.

Al acabar los grupos interactivos hemos realizado una asamblea los voluntarios y el alumnado, en ella los alumnos han evaluado cómo se han comportado, a

quién han ayudado y si han sido ayudados, su desempeño en las actividades, cuál es la que más les ha gustado y por qué. Después los voluntarios hemos hecho también una evaluación de las actividades y del alumnado (Diario, Febrero, 2014. O).

En el caso del voluntario, las maestras le entregaban dos fichas. Una, al principio de la actividad para evaluar las actuaciones sociales y el comportamiento del alumnado en la actividad.

Al entrar, la maestra me ha entregado una ficha que debo rellenar durante la actividad. Es sobre el comportamiento del alumnado en la actividad (Diario, Febrero, 2014. O).

Las maestras entregaban al voluntariado otra ficha al finalizar la sesión, esta vez para evaluar la actividad en la que habían estado.

Al acabar los grupos interactivos me han entregado otra ficha, esta para evaluar la actividad. Me ha dicho que podía rellenarla ahí si quería o llevármela a casa y dársela otro día (Diario. Febrero, 2014. O).

El proceso de evaluación con los padres no funcionó. Su utilidad no fue la esperada. El voluntariado se sentía incómodo rellenando fichas de comportamiento acerca del alumnado. Esta situación suponía que el feedback que les llegaba a las maestras a veces no tenía que ver con la realidad percibida por ellas en el aula.

Algunos padres han dicho que no les gusta rellenar esta ficha porque sienten que están juzgando a los niños, por lo que siempre ponen a todos bien (Diario. Marzo, 2014. O).

Este hecho llevó a las maestras a intentar modificar las fichas, pues creían que era necesario conocer la información del voluntariado respecto al alumnado.

MAES13 dice que en su colegio han rehecho la ficha de observación de los voluntarios. Se la están enseñando a las demás compañeras y estas le están haciendo fotos (Diario. Marzo, 2014. O).

Con el paso del tiempo y tras varias pruebas, las maestras consideraron que lo mejor era suprimir la ficha. Los resultados no eran veraces, a algunos padres se les olvidaba volver a entregar la ficha y otros no se sentían cómodos realizándola.

Las maestras del COLEA han quitado la ficha de comportamiento que entregaban a los padres [...] Hemos acabado y nos han dado la ficha de evaluación de la actividad, pero no la de comportamiento del alumnado como la última vez (Diario, Abril, 2014. O).

Las maestras finalmente eliminaron las dos fichas y la evaluación utilizada era únicamente la asamblea final entre el alumnado, el voluntariado y la maestra.

Los voluntarios hablan brevemente con las maestras al acabar la asamblea, ya no hemos usado fichas (Diario, Mayo, 2014. O).

Para las docentes, estos procesos de evaluación entre todos los agentes educativos que habían participado en la actividad eran más positivos. Mientras que el voluntariado se sentía incómodo evaluando al alumnado de manera privada a través de las fichas, en las asambleas la evaluación era más abierta y expresaban más su feedback.

En la asamblea los voluntarios hablan un poco de la actividad y si ha habido algún problema o algún momento de interacción del alumnado lo explican. Después, la maestra pregunta también al alumnado, que dice un poco cómo cree que ha estado en los grupos interactivos, si ha ayudado a alguien o si alguien le ha ayudado (Diario. Mayo, 2014. O).

Se incluyó al alumnado en la evaluación. Este se evaluaba a sí mismo, evaluaba a sus compañeros y podía responder al voluntario sobre su evaluación. En este proceso el alumnado era consciente de su evaluación y podía participar.

Yo también creo que hemos introducido la autoevaluación de los alumnos. A través de los grupos interactivos yo creo que les hemos hecho participar (ENGD14E16).

Al igual que en los casos anteriores, las maestras de años posteriores también tuvieron dudas sobre cómo evaluar los grupos interactivos.

Hoy en la reunión se ha hablado de grupos interactivos, ya que hay algunas compañeras este segundo año que han comenzado a ponerlos en marcha. Me llama mucho la atención que tienen las mismas dudas que tuvieron el año pasado las maestras que comenzaron. Tienen dudas con las actividades, con el voluntariado y con cómo evaluar los grupos interactivos (Diario. Octubre, 2014. O).

Para las maestras, todo este proceso de reflexión que ellas vivieron en el PID-FPEIAP en torno a los grupos interactivos es lo que realmente les hizo comprender la esencia del trabajo en grupos interactivos y la importancia de transformar su práctica poco a poco, un aspecto que consideraban fundamental para no caer en transformar una actividad inclusiva en una actividad tradicional. Así lo reflejaban cuando algún compañero del colegio quiso poner en marcha grupos interactivos sin participar en el PID-FPEIAP.

La diferencia de los que han empezado después y no están metidos de lleno en el proyecto que las que hemos estado desde el principio y sabemos cuál es la esencia, es que en el momento que pierdas la esencia de esto se queda en una metodología como el trabajo en los rincones o los ambientes de aprendizaje de la Educación Física (ENIN07A14.).

El proceso de formación en grupos interactivos de las maestras fue largo y complejo. Las reflexiones continuas, individuales y colectivas, les permitieron ir mejorando su práctica y dirigir la actividad de grupos interactivos hacia un fomento de las interacciones y una participación familiar y del alumnado cada vez mayor. Aunque los debates en las reuniones eran muchos más amplios y se trataban una gran diversidad de temas, aquí hemos querido expresar los que principalmente acontecieron a las maestras durante casi todo el curso respecto a la puesta en práctica de grupos interactivos. Además, queremos destacar que finalmente se abrió un blog acerca del PID-FPEIAP en 2018, aunque en la actualidad apenas se le ha dado uso como plataforma de intercambio de material.

Transformación en el aprendizaje del alumnado

Los procesos de innovación en las aulas no se deben entender si no les acompaña un beneficio en el aprendizaje, social y cognitivo, del alumnado. Por ello, es indispensable analizar este apartado en la tesis. Los grupos interactivos se tratan de una medida de éxito educativo ampliamente comprobada. Sin embargo, hemos querido conocer la opinión de las maestras para comprender mejor cómo, en el contexto específico del PID-FPEIAP, la puesta en práctica de esta actuación mejoró o no el aprendizaje de su alumnado.

La totalidad de las maestras afirmaban que el aprendizaje de su alumnado se vio realmente mejorado gracias a la realización de grupos interactivos y la presencia de más adultos en el aula.

Lo que se hace en una hora con los grupos interactivos no lo haces durante todo el día una profesora sola de clase normal, es que se trabaja y se aprende mucho más (ENIN03A14).

Las maestras afirmaban que esta potenciación del aprendizaje fue debida a que con grupos interactivos podían realizar otro tipo de actividades que no podían realizar estando ellas solas en el aula con ratios altas.

Potencia mucho [refiriéndose a grupos interactivos], podemos hacer otras actividades en el aula que una persona sola no puede (ENIN02A14).

Dichas actividades, si una maestra sola quería realizarlas en un aula con 25 niños debía dividir la clase en grupos pequeños y trabajar solo con un grupo, mientras el resto realizaba actividades más sencillas. De esta forma esperaban que el resto de grupos no necesitasen su ayuda —o esta fuese mínima— y no requiriesen de su atención, para poder estar más inmersa en la actividad más compleja. Algo que en un aula de Educación Infantil puede ser una utopía.

Me ayuda muchísimo a actividades que, a lo mejor, yo no puedo hacerlo todas o a la vez juntas, porque soy una sola persona, a que si puedo hacer cuando están los voluntarios (ENIN05A14).

La presencia de más adultos en el aula les permitía realizar actividades complejas en cada uno de los grupos gracias a la supervisión de un adulto con un grupo pequeño de alumnado.

Aprovecho los grupos interactivos para hacer las actividades en las que necesitan la presencia de un adulto (ENIN05A14).

Las maestras podían realizar actividades que, por su complejidad, podían hacer desconectar al alumnado si alguien no estaba encima para apoyarles o motivarles, pero que eran muy potenciadoras del aprendizaje.

Necesitas tener una persona encima; no que se lo haga, pero sí que los controle, que les lleve un poco, que los motive y, claro, con una persona solo no se puede (ENIN02A14).

Las docentes consideraban que sin la presencia de más adultos en el aula, al realizar estas actividades en varias tandas con grupos pequeños aumentaría considerablemente el tiempo dedicado para una sola actividad de gran aprendizaje. Por ello, los grupos interactivos fueron percibidos también por las maestras como una actuación que aumentaba los tiempos de aprendizaje del alumnado.

Sirve para trabajar mogollón de actividades que a lo mejor de forma individual no te da tiempo (ENIN04A14).

Al poder realizar varias actividades de gran aprendizaje a la vez, en un periodo corto de tiempo, las maestras consideraban que el aprendizaje del alumnado aumentaba respecto a una metodología de trabajo habitual de un aula, con una sola maestra.

En 10 o 15 minutos que dura, cada niño con cada voluntario aprende mucho más que en una hora haciendo una ficha (ENIN03A14).

Todo este aprovechamiento de los grupos interactivos y la participación del voluntariado en el aula dieron sus frutos en el aprendizaje del alumnado. Así, las maestras manifestaban que hubo una gran evolución en el aprendizaje de su alumnado, incluyendo lo relativo al aprendizaje de carácter social. Los niños adquirieron un compromiso con sus compañeros que les incitaba a querer ayudarles en cuanto podían, aspecto que para las maestras resultaba importantísimo en su educación.

Estoy encantada, sobre todo por los niños, como van evolucionando y como ellos mismos solamente según terminan la tarea me digan ¿a quién ayudo?, para mí ya me ha valido estar el año y pico que llevamos con el PID-FPEIAP (ENIN09B15).

Este aprendizaje no se dio solo en grupos interactivos. Las maestras afirmaban que se trasladó a otros momentos del aula y del día a día de clase.

Socialmente que unos se ayudan a los otros que ahora los niños están en clase y enseguida se están ayudando y eso antes no lo hacían (ENIN03A14).

También se trasladó fuera de las aulas, en espacios como el recreo. Las maestras consideraban que el alumnado comenzó a estar más pendiente de sus compañeros o a compartir más con los demás.

No solo las actividades y las fichas, sino en cualquier ámbito. En el recreo comparten más, están más pendiente del otro (ENIN04A14).

El aprendizaje salió fuera de la escuela, como, por ejemplo, cuando se quitaban o se ponían la cazadora antes y después de las clases. El interés del alumnado por sus compañeros y por ayudarles se trasladó a todos los ámbitos de su día a día.

En los niños he notado que se ayudan más los unos a los otros, la frase te ayudo yo la he oído muchísimo, ya no solo en las cosas de clase, sino te ayudo con la cremallera, te ayudo con el zapato y no sé, cuando me piden ayuda antes de que vaya yo, ya va otro niño (ENIN04A14).

Este aspecto fue favorecedor para todo el alumnado, pero las maestras destacaban lo importante que fue para aquel alumnado al que le costaban más las relaciones sociales.

En clase que hay niños tímidos que hablan más con los compañeros y se ofrecen ayuda entre ellos (ENIN12C14).

Gracias al trabajo colaborativo y el fomento de las interacciones dialógicas con grupos interactivos, este alumnado ahora había abandonado el individualismo y la competición por la preocupación de ayudar a sus compañeros cuando podían.

Los que son muy tímidos, muy inteligentes pero muy tímidos, también les ha ayudado mucho a interactuar, a ayudar a los compañeros que normalmente no lo hacían porque son súper individualistas en algunas ocasiones (ENIN11C14).

El aprendizaje social del alumnado, hacia posiciones colaborativas, fue tan importante para ellos en las clases que llegaron a conseguir hasta influir en las maestras.

Yo doy más las gracias porque ellos son como más, no sé, están más pendientes de ti (ENIN04A14).

Pero el aprendizaje del alumnado no fue solo de carácter social. Las maestras afirmaban que también hubo una mejora en los aprendizajes cognitivos del alumnado, aspecto que veían reflejado en los resultados cuando, por ejemplo, hacían trabajos en clase que ya habían realizado con anterioridad a la implantación de grupos interactivos.

Al principio se han ayudado, han participado todos, se han desinhibido, les ha subido la autoestima... pues luego cuando sobre el mismo tema tienen que hacer una ficha individual hay mejores resultados (ENIN12C14).

Las maestras destacaban que el aprendizaje cognitivo conseguido gracias a los grupos interactivos se trasladó posteriormente a otras actividades del aula.

Una cosa es que te lo cuenten y otra el vivirlo; entonces cuando vi a los niños con los voluntarios [...] y luego los vi que hacían rincones, como fue que se adaptaron ya enseguida, entonces ya me pareció increíble el cambio (ENIN05A14).

El alumnado aprendió no sólo que era necesario ayudar, sino cómo hacer las ayudas, mediante explicaciones, argumentaciones, ejemplos, etc., lo que fortaleció aún más su aprendizaje.

También han aprendido que ayudar no es hacerle, que les cuesta muchísimo (ENIN05A14).

Aunque este aprendizaje fue importante para todos, las maestras destacaban la mejora para aquel alumnado que en el aspecto cognitivo estaba más alejado de sus compañeros. La realización de grupos interactivos le había permitido participar mucho más con sus compañeros en las actividades de aprendizaje.

Los niños se relacionan mucho mejor, sobre todo los que estaban un poco más descolgados se han integrado mucho en los grupos y participan y se les ha visto madurar (ENIN11C14).

Estos resultados hacen que no solo las maestras estuviesen encantadas con los grupos interactivos, sino que el alumnado también tuviese una gran motivación hacia esta práctica educativa.

Están muy satisfechos, hasta los propios niños están encantados (ENIN12C14).

El alumnado esperaba entusiasmado cada semana la realización de grupos interactivos en su clase.

Hoy lunes ya estaban preguntando qué grupo interactivo vamos a tener el viernes (ENIN02A14).

Las maestras empezaron a plantearse la posibilidad de llevarlo a cabo más días a la semana, para fortalecer aún más el aprendizaje de los menores.

Enseguida los niños han ido mejorando en todo y ha sido genial y las expectativas que tengo cuanto más se haga van a ser mejor y va a favorecer mucho más a los niños (ENIN05A14).

Como podemos ver en algunas de las entrevistas, las docentes consideraban que si estos resultados los vieron en tan poco tiempo, realizarlo varias veces a la semana y durante varios años, podía suponer en el alumnado un aprendizaje social y cognitivo extraordinario.

Estos niños de 3 años, cuando lleguen a 5, si los has visto ya una evolución en tres meses, en años (ENIN07A14).

En el análisis de esta categoría hemos podido ver como la implantación de grupos interactivos en las aulas estuvo conectada con una mejora del aprendizaje del alumnado a nivel social y cognitivo que se vio reflejada en la práctica diaria del alumnado en la escuela.

Otro de los aspectos por lo que las maestras procuraron la aplicación de grupos interactivos fue el aumento de la participación familiar, por lo que hemos querido analizar si este aumento conllevó algún tipo de transformación en la relación entre familias y escuelas.

Transformaciones en las relaciones con las familias

El fomento de la participación familiar en las aulas a través de grupos interactivos trajo consigo una mayor presencia y participación de los familiares en las aulas y la escuela. De esta manera, las maestras empezaron a tener más momentos de contacto con los padres de su alumnado y con los padres de otras clases. Por ello, una de las características de transformación de los grupos interactivos que hemos querido analizar ha sido si el fomento de la participación familiar ha conllevado alguna transformación en la relación entre las maestras y los familiares, que favoreciese al alumnado.

Las maestras que llevaban varios años en el mismo centro, por lo general, afirmaban que las relaciones existentes con las familias ya eran buenas antes de realizar grupos interactivos.

Yo con las familias siempre súper bien como tutora y es verdad que llevo muchos años en el centro y ya te conocen mucha gente (ENIN10C14).

Algunas de las docentes afirmaban que llevaban con el mismo alumnado los tres cursos de Educación Infantil, lo que hacía que la relación con las familias ya fuese amplia y de confianza.

Yo, con niños de 5 años llevo 3 años conociendo a los padres, pues digamos que es una relación más cordial, de más confianza, por eso porque son tres años (ENIN02A14).

Estas circunstancias de las maestras contrastaban con quien exponía que eran sus primeros años en el centro educativo y por tanto, su relación con las familias, cuando comenzaron los grupos interactivos, apenas existía.

Yo, al principio al ser nueva aquí yo no tenía ninguna relación con nadie, yo no conocía a nadie (ENIN03A14).

Las maestras, en su totalidad, explicaban que de una manera u otra sí que vieron transformada su relación con los familiares de su alumnado. Así, para las maestras que afirmaban que su relación ya era buena con las familias, creían que esta se había modificado más en cuanto a la percepción que los familiares tenían de ella y su labor ahora que la habían podido ver trabajar con el alumnado en el día a día.

Ellos me ven de una manera diferente, porque como han entrado al aula y lo ven tal, me ven como mucho más cercana y ven el colegio ellos de otra manera [...]. La relación no ha cambiado mucho pues era muy buena, pero la percepción que tienen del cole y de la escuela y de cómo participar y todo eso ha cambiado muchísimo no tiene nada que ver (ENIN05A14).

Dicha situación supuso un mejor entendimiento entre ambos, docentes y familiares. Ahora los padres entendían lo que su hijo hacía en clase y esto les ayudaba en la comunicación con la maestra.

Es como una relación más cercana, hablas más con menos cosa de a ver que te puedan decir tanto ellos como yo (ENIN02A14).

Las maestras consideraban que esta facilidad para hablar y el trato continuo, ayudó mucho a ganar una gran confianza en la relación con las familias, siendo un trato más estrecho.

Sí que tienes mucho más trato y mejor, una relación más de tú a tú (ENIN03A14).

Desde la realización de grupos interactivos las maestras consideraban que las relaciones con las familias dejaron de ser serias o formales, para estar basadas en la confianza que permitía a los padres sugerir a las docentes que realizasen más actividades para entrar en las aulas.

Quizá para mejor, sí, claro, es que este año como estamos en 3 años, pues quizá si he notado evolución desde primeros de curso hasta ahora, me piden más participar a lo mejor hay una relación más estrecha no tan seria (ENIN04A14).

Esta buena actitud ha incidido positivamente principalmente en las maestras a las que les costaba más el trato con los familiares. Estas maestras, que afirmaban sentirse antes agobiadas en los momentos de contacto con las familias, como las tutorías, relataban que el trato continuo y de confianza que se generó, les ayudó a vivir esos momentos con naturalidad, un aspecto que les ayudaba en su trabajo y en el aprendizaje del alumnado.

Sí, realmente y yo creo que cuando haces ya las reuniones generales yo ya no me asusto porque al principio dices ¡Jo! me toca con padres, pues nerviosa todo el día, hasta que llegan las 12 que tienes la reunión, vamos, no das pie con bolo en toda la mañana. Pero ya no, ya súper relajada, ya dices pues les voy a hablar de

esto, siempre te haces tú guion y tal y es mucho más cordial, es un trato que yo creo que beneficia luego el trabajo y el aprendizaje de los niños, claro, y mi trabajo, porque te sientes respaldada también (ENIN06A14.).

No solo las maestras perdieron el miedo al trato con las familias, sino que también se dio al revés. Las familias, a raíz de participar más en el aula, perdieron ese miedo que les daba entrar y participar.

Al tener ya lo de los grupos, que han participado más en clase, pues ya que les da menos miedo meterse en clase (ENIN03A14).

Los padres y madres hicieron del centro un lugar común en el que interactuar, pudiendo pedirse colaboraciones y ayudas en momentos necesarios.

Y que el cole está más abierto a todos en cualquier momento ves allí a un padre a una madre, para cualquier cosa les pides ayuda, colaboración (EN09GDB16).

Las maestras afirmaban que esta relación no solo se transformó con los padres y madres de su alumnado. Como analizábamos anteriormente, una de las decisiones que las maestras tomaron es que al aula no solo accediesen como voluntariado padres y madres de alumnado de esa clase. Esto supuso que las relaciones se viesan mejoradas también con padres y madres del centro en general.

Sí que me ha servido para conocer a los padres de los niños que yo ya conocía de otra aula por ejemplo de mi paralela que sí, trabajaba con ella y con los niños, pero no conocías a los padres y ahora como han entrado en tu clase a los grupos y han hablado entonces ahora eres como otra media tutora también de sus hijos y te consideran más cercana (ENIN12C14).

Las docentes valoraban positivamente la participación, pues en escuelas rurales, donde los pueblos no son muy grandes, hacer que todas las familias del centro conociesen a todas las maestras podía ser muy positivo de cara al futuro, cuando el nuevo alumnado accediese al aula y las nuevas familias ya pudieran conocer cómo son las maestras, gracias a otras familias con hijos en el centro. Esto antes solo podía suceder si las familias amigas habían estado con la misma maestra.

Yo, en realidad, con las madres tenía muy buena relación, pero yo creo que ahora aparte de que las madres de tu clase te conozcan, te conocen todas las demás y yo creo que eso crea un ambiente de que al año que viene cuando vengan los niños nuevos y tal, pues ya el comentario entre las madres, pues mira pues sí, pues trabaja, pues hace tal, yo creo que sí, los padres van a tener una confianza mayor en nosotros que la que pudieran tener porque no nos conocían, evidentemente, y ahora sí (ENIN11C14).

Las maestras desvelaban que la realización de grupos interactivos supuso que el centro se convirtiese en un lugar abierto, en el que las maestras ya no solo se veían limitadas a sus clases, su alumnado y las familias de los menores a su cargo. Había una relación más colectiva a nivel de centro entre familiares y maestras.

Es verdad que tengo más relación con padres de otras clases, que antes era muy buena relación, pero dentro de tu grupo u otros que conoces y, sin embargo, ahora sí que es verdad, familias que ni siquiera conoces, ellos te conocen porque, bueno, con los que nunca habías hablado, ahora te ven por la calle o tal ahora y

ya vas sabiendo más quiénes son y no te ves limitada a tus padres, tu clase y tú, tú, tú (ENIN01A14).

El colegio se había abierto y con él las personas. Las maestras consideraban que esta mejora en la relación se vio también trasladada fuera del centro escolar. Ahora la relación también era de más confianza en los espacios fuera del colegio.

Te los encuentras en la calle, entonces a lo mejor antes te daban un “hola” o un “adiós” o como mucho un “qué tal” y ahora vamos hablando de más cosas (ENIN04A14).

Esto permitió a las maestras tener otros momentos de contacto con las familias, que ellas valoraban como positivos, en los que podían denotar el entusiasmo por participar en el centro y recibir felicitaciones por parte de los familiares.

Los padres me felicitan, siempre me van cogiendo por la calle cuando voy al autobús, que ayudo en el autobús escolar, me paran y me dicen —oye, cuando puedo venir a ver a mi hijo, oye que yo quiero ir a los grupos, oye que esta semana no puedo, pero para la siguiente cógeme que sí, que voy— son superpositivos (ENIN03A14).

La calle se convirtió en un espacio donde las familias podían expresar sus sentimientos a las maestras y la labor que estaban desempeñando.

Poco a poco y a medida del boca a boca y que ha ido rodando un poco, sí que las veo muy contentas, además te ven algunas veces por la calle y te dicen “¡jobar, esto de los grupos interactivos es que está genial!” (ENIN01A14).

La valoración de su trabajo fue una de los que más destacaban las maestras dentro de la transformación de la relación familias-maestras que venimos analizando. Para las maestras, los familiares, tras la participación prolongada en el aula, mostraban una mayor valoración de la profesión docente.

Los padres te miran de otra manera, valoran tu trabajo (ENIN12C14).

Este reconocimiento se debió a que, en muchos casos, los familiares no tenían una idea clara de lo que sus hijos hacían en el aula y, el hecho de poder participar en actividades, ver cómo se desenvolvía su hijo con otros compañeros o en actividades de aprendizaje, habían hecho comprender mejor la labor de la docente en ese proceso de aprendizaje y a valorar su día a día.

Lo veo muy positivo, lo primero porque han participado, porque aprenden un poco a entender lo que realmente hacemos en clase, porque muchos te dicen es que yo pensé que aquí veníais a... y ven un montón de cosas y luego aparte porque también se involucran, participan más (ENIN01A14).

Los padres habían comprendido, por ejemplo, cómo hacían las maestras para fomentar el aprendizaje a través del juego. Aspectos que las maestras consideraban que desconocían, lo que les hacía pensar que el niño solo estaba jugando en clase. Ahora habían cambiado su percepción. Pero además de cambiar su percepción, habían aprendido como en casa también podían jugar y fomentar el aprendizaje en sus hijos.

Están viendo que, aunque sea solamente un juego como el parchís que en casa no le dan importancia, aquí lo miran de otra manera, o un bingo o cosas así que a

veces metes esas actividades pues para que los niños aprendan jugando y los padres están viendo que realmente jugando se aprende (ENIN12C14).

Los familiares hicieron llegar a las maestras cómo su participación en las aulas se había reflejado en el trato y la forma en la que trataban de trabajar con sus hijos en casa.

Una de las maestras ha dicho que un voluntario le ha comentado que gracias a participar en grupos interactivos han aprendido a tratar y a trabajar con sus hijos (Diario. Mayo, 2014. O).

Mientras que antes los padres únicamente veían cómo se desenvolvía su hijo, de manera individual en casa, ahora habían podido verle trabajando junto a otros compañeros y habían podido conocer el aprendizaje y las estrategias de otros niños, aspectos que les habían servido para adentrarse en la realidad educativa, conocer la diversidad en el aula y ver cómo la práctica inclusiva favorece la integración de todo el alumnado.

Ven cómo trabaja el grupo y realmente valoran mucho más nuestro trabajo, porque se dan cuenta de cosas que hacen los niños, pero ellos ven al suyo en su casa y tal, pero no ven a todos haciendo lo mismo, entonces se quedan sorprendidos (ENIN06A14.).

Dentro de este conocimiento, las maestras consideraban que los familiares habían aprendido a tratar con la diversidad de niños que hay en un aula. Por ejemplo, una maestra hablaba del caso específico que ella tenía en el aula con una alumna sordo-ciega. La maestra afirmaba que el primer día los padres no sabían cómo tratarla, pero que, gracias a la participación continua en el aula, habían cogido soltura, habían conocido su enfermedad, sus características y posibilidades y el trato había pasado de ser de inseguridad hacia la niña a ser un trato con soltura. Algo que fue positivo para las familias, pero principalmente para la alumna (Barba-Martín, González-Calvo, & Martínez Scott, 2018).

Aprenden a conocerla, a tratarla, el primer día pues como los niños la primera vez que la veían se quedan como qué hago con ella, pero ya poco a poco ya todos la conocen, van cogiendo soltura; para los niños que los cuesta más es que lo veo súper positivo (ENIN01A14).

Por todas estas razones, las familias estaban muy contentas y agradecidas con las maestras. Se lo hacían saber continuamente, les agradecían su labor en el aula, les pedían que siguiesen con el proyecto y les animaban a seguir avanzando en pro de la inclusión y el fomento de la participación familiar, opiniones que llenaban a las maestras de entusiasmo para continuar y aumentaban su motivación.

Me ha sorprendido mucho el que te den tanto las gracias los padres, el decir que esto funciona fenomenal, el decir que ven cómo valoran a las profesoras y es que nos lo dicen a todos y a mí, yo que tengo más tanto trato con ellos, es que muchísimas gracias por todo, el hacer este proyecto, continuar con él, nos felicitan todo el rato y que sigáis con este tipo de actividades porque están encantados de la vida (ENIN03A14).

La participación familiar que fomentaron las maestras, a través de grupos interactivos, supuso beneficios en relación entre ellas y los familiares. El centro pasó a ser un lugar más abierto y de trabajo común entre ambos agentes educativos. Las maestras se vieron beneficiadas de esta participación, su relación con las familias mejoró ampliamente y, a

su vez, las familias también se vieron beneficiadas al aprender a trabajar con sus hijos. Y es que la mejora de la relación entre maestras y familias supuso, no solo beneficios para ambos, sino también una ayuda en la mejora del aprendizaje del alumnado. Al final, para maestras y familias todo giraba en torno a conseguir esa mejora durante el mayor tiempo posible. Por ello, como analizamos a continuación, algunas maestras decidieron extrapolar su aprendizaje en grupos interactivos a otros momentos del aula.

Cómo trabajamos después de hacer grupos interactivos

Comenzábamos este capítulo del análisis analizando cómo trabajaban las maestras antes de comenzar en el PID-FPEIAP y con la realización de grupos interactivos. Por ello, queremos terminar este apartado analizando si esas prácticas que realizaban antes de grupos interactivos se modificaron o únicamente incluyeron los grupos interactivos una vez a la semana.

Como analizamos al principio, había maestras que afirmaban seguir trabajando como lo hacían antes, al tener una metodología inclusiva y participativa. Sin embargo, otras maestras utilizaban metodologías o actividades más tradicionales e individuales con su alumnado. Estas maestras expusieron que su práctica del día a día, fuera de grupos interactivos, se transformó y comenzaron a realizar dinámicas de trabajo colaborativo entre el alumnado en lugar de actividades individuales.

La verdad que, por rincones, como estamos trabajando, nunca he trabajado [...] ahora he descubierto esta forma de trabajar (ENIN04A14).

Gracias a la realización de grupos interactivos descubrieron otra forma de trabajo en la práctica, los beneficios que suponía para el aprendizaje de su alumnado y esto les sirvió para quitarse el miedo a intentarlo en su aula.

Nunca he trabajado en rincones hasta ahora, ahora ya a partir de los grupos cuando comenzamos con ellos me atreví yo y dije venga (ENIN06A14).

Ver al alumnado desenvolverse en grupos interactivos y que conocieran cómo funcionar si se trabajaba en pequeños grupos en el aula, ayudó a las maestras a llevarlo a cabo cuando se encontraban ellas solas en las aulas.

Ahora puedo hacer cuatro actividades y ellos van rotando, saben quién es su grupo y saben a qué actividad tienen que pasar y es más fácil (ENIN06A14).

Estas maestras afirmaban que comenzaron a trabajar en sus aulas a través de pequeños grupos, dando autonomía al alumnado y fomentando las interacciones.

A lo mejor no las mismas que con los voluntarios pero un estilo, que dices, bueno no necesitan ninguna persona adulta para que lo hagan ellos solos, pero es otra forma de trabajar (ENIN04A14).

Las docentes trataron de imitar la dinámica de grupos interactivos, pero sin la presencia del adulto.

Trabajar no solo en grupos sino otro día de la semana así, de esta forma de trabajar, que cada grupo haga una actividad diferente, luego van rotando y vamos trabajando diferentes actividades de la unidad, de los objetivos que estudiamos (ENIN07A14).

Algunas maestras, que sí realizaban ya trabajos en grupos, destacaron que cambió su planteamiento respecto a algunas actividades. Mientras que antes eran actividades individuales o colaborativas pasaron a buscar más la cooperación.

Ha cambiado no lo que es la metodología en sí, sino los juegos, ahora sí que estoy poniendo más en práctica juegos cooperativos (ENIN07A14).

Estas docentes también centraron su interés en trabajar otros aspectos con su alumnado en el día a día, como que aprendiesen a ayudarse en lugar de que cada alumno hiciese únicamente su tarea.

Que se ayuden más entre ellos que se pidan las cosas que aprendan que ayudarse no es hacérselo y eso sí que es verdad que no lo había trabajado antes tanto (ENIN07A14).

Las maestras trataban de fomentar en su día a día un método que hiciese más partícipe al alumnado en su aprendizaje, como hacían en grupos interactivos.

Yo, por ejemplo, al principio no lo hacía, pero luego vi que era necesario hacer una pequeña asamblea después de los rincones, igual que con los grupos interactivos y hablar, entre todos (ENGD07G16).

Las participantes no solo transformaron su práctica de aula, sino que según su perspectiva las escuelas donde se llevó a cabo el Proyecto también se transformaron, pasando a ser lugares más abiertos para las familias y la comunidad.

De ahí [refiriéndose a dejar sólo entrar a las familias al centro si se llamaba antes a un timbre] a pasar a una metodología de puertas abiertas (ENIN07A14).

Todas estas transformaciones derivadas de la realización de grupos interactivos y de la participación de las maestras en el PID-FPEIAP fueron algo que las maestras valoraron de forma muy positiva. Afirmaban que la mejora cognitiva en el alumnado la esperaban, pero todos los cambios que hemos analizado derivados de ello fue algo que sobrepasó sus expectativas.

Los niños por supuesto, pero parece que el tema de los alumnos que iban a mejorar como que lo sabíamos, como que era algo que bueno sí, pero toda la repercusión que ha habido después no pensábamos que la iba a haber y hemos sido un poco inconscientes que no nos hemos dado cuenta, ahora te pones a analizar y dices ¡joer! (ENIN07A14).

Aunque algunas maestras afirman que su día a día en las aulas ya implicaba una participación alta del alumnado, para otras maestras la realización de grupos interactivos les ayudó a cambiar por completo su aula. Ver en la práctica la importancia de las interacciones o de hacer protagonista al alumnado, junto con otros aspectos como la transformación en su identidad docente, que analizábamos anteriormente, les ayudó a transformar toda su práctica educativa.

En esta categoría hemos podido hacer un recorrido por la puesta en práctica y lo que supuso para las maestras, alumnado y familia su implantación en las aulas. El PID-FPEIAP ayudó a las maestras a llevar a cabo esta medida y poco a poco, ir mejorando y subsanando problemas. Todo ello, supuso una transformación en la forma en la que comenzaron a dar clase, en la relación con las familias o en el aprovechamiento que

hacían de las actividades que se vio reflejado de manera muy positiva en el aprendizaje, social y cognitivo, del alumnado.

Síntesis y discusión

Antes de comenzar en el PID-FPEIAP las maestras hacen alusión a formas de trabajar muy diversas. Para algunas maestras el uso de fichas y trabajo individual era una dinámica común en sus clases, mientras que para otras, lo era el fomento del trabajo en grupos y rincones. Sin embargo, ambas coinciden en que la participación familiar era muy escasa y esporádica. Esta fue la razón que llevó al grupo a decidir que el PID-FPEIAP avanzase en su fomento el primer año. Esta situación en las aulas y las escuelas coincide con otras investigaciones, como la de Castro y García-Ruiz (2013), quienes, tras realizar un estudio en la Comunidad Autónoma de Cantabria, dedujeron que a pesar de que las maestras afirmaban tener una visión positiva de la participación familiar, sus discursos reflejaban una implicación familiar esporádica en las aulas y escuelas. Estas formas de participación no reflejan mejores resultados en el alumnado, pues las familias no participan de ninguna manera en la toma de decisión o intervenciones, únicamente son informados e invitados a participar (INCLUD-ED Consortium, 2011).

El modelo de formación seguido por las maestras fue lo que potenció su aprendizaje y la puesta en práctica de grupos interactivos para desarrollar una verdadera participación familiar. Si antes analizábamos cómo las maestras consideraban el modelo de formación del PID-FPEIAP como positivo y capaz de transformar sus prácticas, ahora hemos podido comprobar cómo se dieron estas circunstancias en la acción. Los procesos reflexivos compartidos se erigieron como la forma en la que las maestras pudieron transformar sus procesos de enseñanza-aprendizaje, ya no sólo cambiándolos por otros, sino puliéndolos, transformándolos y asentándolos en su práctica para hacerlos realmente potenciadores del aprendizaje y la inclusión del alumnado. La dinámica del ciclo de autorreflexión en la investigación-acción surgió con la finalidad de conseguir transformar las prácticas de enseñanza de los docentes a través de un trabajo de planificación, reflexión, acción y evaluación sistemático (Lewin, 1946, 1948; Corey, 1953). Este trabajo cíclico y constante es el que consigue asentar los conocimientos en las aulas. Así, nos encontramos con investigaciones como las de Santamaría y Sanoja (2013), quienes hacen referencia a este bucle de trabajo como la forma de potenciar los cambios de prácticas y mejorar los procesos educativos.

Sin embargo, la postura de autores críticos en la investigación-acción participativa como Kemmis, McTaggart o Greenwood (Greenwood, 2000; Greenwood & Levin, 2007; Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2015; Kemmis, 2011) exigen que esta metodología debe ir más allá de las simples transformaciones de las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

El primer aspecto que se muestra en el análisis respecto a una transformación más amplia que los procesos de enseñanza-aprendizaje de las docentes, es un avance hacia la inclusión de todo el alumnado. Esta búsqueda de las maestras no implicó solo cambiar unas prácticas por otras, sino por otras de valores democráticos, justos y equitativos. En esta línea nos encontramos la postura de críticos como Giroux o Freire (Giroux, 1990; McLaren & Giroux, 1990; Freire, 1968/2007), quienes consideraban que la transformación en educación debe estar basada en la búsqueda de valores de justicia social. Estos valores consiguieron asentarse en sus a través de la investigación-acción participativa. Y es que gracias a la investigación colaborativa, los docentes son capaces de dirigir sus esfuerzos a reducir las dificultades que fomentan actitudes de segregación y les impiden avanzar en la inclusión en sus aulas (Ainscow, 2001). Desde este

posicionamiento nos encontramos investigaciones como las de Sancho-Álvarez, Jardón y Grau (2013), que tras realizar una investigación-acción para fomentar la educación inclusiva en las escuelas, concluyen en la línea de Ainscow afirmando que la investigación-acción puede conducir al profesorado a reducir las dificultades que se encuentra en el proceso de mejora y desarrollo de prácticas y actitudes en línea con la educación inclusiva.

Para conseguir la producción de valores democráticos en sus aulas y escuelas, las maestras eligieron fomentar la participación familiar a través de grupos interactivos. A través de la elección de los grupos interactivos y el trabajo constante de investigación-acción de las maestras para asentarlos, consiguieron fomentar actitudes prosociales en su alumnado. Los niños y niñas, no sólo mejoraron sus conocimientos, sino que desarrollaron actitudes de solidaridad. En esta línea, Valls & Kyriakides (2013) exponen cómo los grupos interactivos son capaces de abordar las desigualdades sociales y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Elboj y Niemelä (2010) consideran que el aspecto clave en los grupos interactivos son los tipos de interacciones que se producen basadas en actos comunicativos dialógicos, pues el mero hecho de organizar grupos heterogéneos en el aula no va a asegurar ningún tipo de aprendizaje en el alumnado (Muntaner, Pinya, & Iglesia, 2015).

Así, encontramos investigaciones como la de Fernández-Antón (2014) que refleja como los grupos interactivos en un colegio en la provincia de Segovia ayudaron a que el alumnado fomentara habilidades académicas, referidas al éxito académico propio y de los demás, habilidades comunicativas, consistentes en la mejora de la expresión verbal y capacidad de argumentación y habilidades prácticas, las cuales hacen referencia a la solución de conflictos y la preocupación por los demás. Otra investigación que apoya el discurso de las maestras es la realizada por Álvarez y Puigdemívol (2014), quienes exponen como los grupos interactivos fomentan el aprendizaje cognitivo y social del alumnado a través de cuatro aspectos siempre presentes en los grupos interactivos: su carácter de aprendizaje social, la presencia de adultos de la comunidad, la seguridad que sienten los estudiantes y el desarrollo de un progresivo empoderamiento del alumnado.

Las maestras consiguieron mejorar y potenciar los actos comunicativos dialógicos entre el alumnado a través de un replanteamiento constante de su práctica y una reflexión compartida con otros participantes del PID-FPEIAP. Este aspecto llevó a las maestras a una búsqueda insistente por fomentar las interacciones del alumnado más allá de los grupos interactivos.

Mediante la iniciación en el trabajo de grupos interactivos, las maestras terminaron extendiendo al resto de sus prácticas de aula el uso del aprendizaje dialógico. El discurso de las maestras nos muestra un cambio en el aprendizaje del alumnado, pero también en su actitud en el proceso de dicho aprendizaje. Desde este posicionamiento, la postura de las maestras es coherente con las ideas defendidas por Flecha y Torrego (2012), quienes consideran que cuando se utiliza el aprendizaje dialógico “el profesorado no es un simple transmisor de cultura, sino que la vive y la crea junto con el resto de los integrantes que intervienen en el proceso educativo” (p. 21). Ejerce, por tanto, un posicionamiento crítico en busca de la democracia en sus aulas y el fomento de la participación igualitaria de familiares, profesorado y alumnado (Flecha, 2000).

La voz de las maestras nos muestra como la transformación de su posicionamiento hacia otro más crítico y dialógico tuvo también su repercusión fuera de las aulas, en las relaciones con las familias, la comunidad y el alumnado y de estos entre sí. A través de

los grupos interactivos las maestras consiguieron mejorar sus relaciones con las familias y la comunidad, así como las relaciones de estos con el alumnado. Al realizar prácticas dialógicas con participación familiar, las puertas de las escuelas y las aulas se abrieron y, con ellas, se comenzaron a fortalecer e iniciar relaciones sociales. De acuerdo a esta idea, Flecha y Soler (2013) exponen como basándose en la transformación dialógica se consigue involucrar a las familias y las comunidades en la escuela, el aula y otros espacios de aprendizaje.

El discurso de las maestras coincide con la idea de Flecha y Soler (2013) y nos muestra cómo las docentes transformaron sus relaciones con las familias dentro de la escuela y cómo esto supuso una transferencia a todo el contexto social. Esta situación sigue las ideas defendidas por autores clásicos como Vygotsky (1995) o Bruner (1984) y, más recientemente, por otros como Aubert et al. (2008) que evidencian que el aprendizaje tiene una dimensión social y el conocimiento se crea en la interacción con otras personas en múltiples contextos.

Otro de los aspectos que nos muestra el análisis es cómo la transformación del pensamiento de las maestras, propiciada por su participación en el PID-FPEIAP, ha incidido en los procesos de transformación social. De nuevo, este análisis nos permite ver reflejado en el contexto de las maestras las afirmaciones que hacían en la subcategoría anterior acerca de su nueva concepción educativa. Las docentes ya no solo cambiaron prácticas o introdujeron los grupos interactivos, sino que desarrollaron una actitud de búsqueda de interacciones dialógicas, equidad y justicia en cada instante de su práctica docente y sus relaciones, dentro y fuera de la escuela. Esta es una postura defendida por autores como Kincheloe o McLaren (Kincheloe, 2001; Kincheloe & McLaren, 2005). Estos autores entienden que un proceso formativo e investigador crítico, como el vivido por las maestras en el PID-FPEIAP, debe siempre suponer una transformación del docente y su acción en pro de desarrollar actitudes y transformaciones de justicia social.

En esta línea, nuestra investigación pretende sumar un nuevo posicionamiento a una amplia literatura científica sobre grupos interactivos y aprendizaje dialógico. Nuestro estudio apoya la potencialidad del trabajo en formación continua del profesorado a través de la unión de procesos críticos de investigación-acción participativa, el aprendizaje dialógico y los grupos interactivos, como tres factores complementarios y potenciadores unos de otros en la finalidad de conseguir transformaciones sociales democráticas y justas en las aulas y las comunidades.

6.1.2.2. El proceso de transformación de los boletines informativos de evaluación para las familias

En un proyecto de investigación-acción participativa en el que se producen transformaciones en la manera de entender la educación, las participantes llegan a realizar transformaciones con la finalidad de amoldar poco a poco su contexto y su práctica a su nuevo pensamiento educativa. Este es el caso que analizamos en esta categoría.

A diferencia de la anterior categoría relacionada con los grupos interactivos, las maestras nunca solicitaron en el PID-FPEIAP una formación o reflexión con sus compañeras acerca de los boletines de información que se entregan a las familias a final de trimestre. Apenas aparecen extractos de este tópico en las actas de las reuniones, ni nunca fue un tema de debate entre los participantes. Sin embargo, cuando dialogamos con las profesoras en el grupo de discusión acerca de la evaluación, pudimos observar que era un tema importante para ellas y que sus métodos de información a las familias habían

experimentado una transformación asociada a su evolución como docentes. Por tanto, en esta categoría trataremos de mostrar la transformación progresiva que han experimentado los boletines de información a las familias por parte de algunas maestras y tratar de comprender los porqués de dicha transformación.

Los primeros boletines informativos. Replanteando su validez

Para comprender el proceso de transformación de los boletines informativos de las maestras, comenzaremos por conocer cómo eran los que realizaban antes del cambio.

Cuando las participantes se iniciaron como maestras realizaban un tipo de boletín informativo basado en una hoja de control, en el que exponían si el alumnado había conseguido o no unos criterios preestablecidos muchas veces no por ellos, sino por el centro o la administración. Se trata de criterios cerrados en los que las maestras debían marcar una opción con una X y, como mucho, tienen un espacio acotado para incluir alguna observación genérica (Anexo F).

Yo cuando empecé a trabajar, pues empiezas con [...] el boletín típico de "Conoce del 1 al 3, conseguido no conseguido, Entiende el proceso" Entonces es una X una X una X, que tardas 2 minutos en rellenar boletines, venga, una X, y es cómo vas evaluando (ENGD15C16).

Las maestras asemejaban este tipo de boletín con una quiniela, al ser parecido al juego de apuestas en el que debes marcar una opción con una X o un número. Se trata de una forma de menosprecio por parte de las maestras hacia este tipo de boletines a los que comparan con quien rellena una quiniela al azar, sin tener que explicar sus criterios y dando importancia solo al resultado final.

Cuando ha acabado el grupo discusión he hablado con las maestras sobre los boletines de evaluación. Me ha sorprendido mucho. Una de las cosas que les he preguntado es por el apelativo de "quiniela" y me han dicho que es que lo llaman así porque es como el juego, en el que la única posibilidad que te dan para expresarte es poner una X y es lo único que vale (Diario. Junio, 2016. R).

Las maestras consideraban este tipo de informe final muy acotado, ya que solo podían evaluar "conseguido o no conseguido". Para ellas el boletín tradicional era un instrumento cuya importancia radicaba únicamente en la información final, pero no en el aprendizaje ni el proceso que el alumnado había seguido.

Y allí hay un intervalo de cosas desde que lo tiene o no lo tiene, que ojo. Y dices "¿el que no lo tiene no hace nada? y ¿el que lo tiene lo hace todo?" no, no, hay muchas cosas (ENGD13C16).

Las participantes explicaban que algunas partes de los boletines eran iguales para los tres trimestres en los que se dividía el curso. Este aspecto suponía un problema para ellas, pues no les permitía reflejar la evolución del aprendizaje del alumnado. Las respuestas cerradas como "conseguido o no conseguido" eran las únicas vías que tenían para reflejar este aprendizaje. Con estos boletines, las maestras no podían hacerles llegar a las familias si el alumnado había seguido avanzando en su asentamiento o perfeccionamiento.

En el centro es un único boletín para los tres trimestres y lo vamos rellenando, si se supone que tú en el primer trimestre ya lo has puesto conseguido, ¿qué hago en el segundo y en el tercer trimestre? (ENGD09B16).

Las maestras reconocían que los familiares les habían llegado a expresar que algunos de los ítems les costaba entenderlos, ya que exponían generalidades al tratarse de estándares cerrados y para todo el alumnado igual.

Muchas veces ellos [los familiares] ante los indicadores de valoración que venían no los entendían. (ENGD15D16).

Con este tipo de informe, la finalidad del boletín (informar a las familias del aprendizaje de sus hijos) no se cumplía. A las maestras les resultaba imposible exponer a las familias el aprendizaje de sus hijos dentro de toda la diversidad de prácticas que una maestra puede llevar a cabo en su aula.

Si el boletín es para informar a las familias de lo que se hace en el aula, yo con este boletín de las quinielas no informo de nada, porque no informo de qué hago en la asamblea, no informo de qué hago en los GI, no informo de lo que hago en los rincones (ENGD07G16).

Debido a todas estas causas, las maestras afirmaban que comenzaron a replantearse la validez de este boletín de información mientras se formaban en el PID-FPEIAP. Las maestras consideraban que ellas hacían procesos de evaluación en sus prácticas para conocer el proceso de aprendizaje seguido por el alumnado, pero con estos informes no eran capaces de exponérselo a las familias.

Nosotras el año pasado nos planteamos que según estábamos trabajando nuestros boletines no tenían nada que ver con cómo según trabajábamos. Por qué estábamos haciendo proyecto, rincones, teníamos que evaluar a cada niño desde donde parte (ENGD15D16).

Las transformaciones que habían llevado a cabo en sus aulas a raíz de participar en el Proyecto habían favorecido el aprendizaje del alumnado en más factores que el cognitivo, como hemos analizado anteriormente, pero el boletín tradicional no era capaz de recogerlo.

El primer año de estar en este proyecto, dijimos estamos haciendo grupos, estamos haciendo talleres, estamos haciendo proyectos, esto en un boletín con X no queda reflejado (ENGD15D16).

Al igual que habían cambiado sus prácticas de aula para hacer su educación más inclusiva y más abierta a la comunidad, las docentes consideraron que aquellos instrumentos que no sirviesen para reflejar estos cambios y fomentar la apertura de sus aulas no podían ser buenos para su alumnado y, por tanto, debían transformarlos por otros que sí lo reflejasen.

Entonces tenemos que quitar el boletín con X, entonces dijimos, “pues nos rellenamos un informe individualizado de cada niño” (ENGD15D16).

Las maestras, en su proceso de transformación de su práctica educativa acorde a sus pensamientos educativos, afirman que comenzaron a replantearse la validez de los boletines informativos que realizaban hasta el momento. Estos boletines les impedían mostrar a las familias el amplio trabajo y desarrollo de sus hijos en las aulas. Los boletines tradicionales estaban apartando a las familias de la comprensión del aprendizaje de su hijo y, por esta razón, decidieron cambiarlos por otros que sí lo consiguiesen.

Transformación del boletín informativo impuesto a un boletín informativo cualitativo-individualizado

Las maestras decidieron que debían transformar sus boletines de evaluación por otros en los que pudiesen exponer a las familias el proceso de aprendizaje de sus hijos, tanto cognitivo como social, en todas las prácticas que realizaban durante del trimestre.

Las maestras decidieron que la mejor solución para conseguir exponer a las familias todo el aprendizaje del alumnado durante la multitud de prácticas que realizan durante un trimestre era escribiéndoselo.

Entonces nosotras cambiamos y nuestros boletines son redactados (ENGD15D16).

Pasaron de un boletín tradicional, con los mismos estándares para todo el alumnado, a uno redactado por ellas mismas e individualizado para cada alumno.

Nosotros este año también hemos cambiado la forma del boletín, de la quiniela, por un informe individualizado (ENGD07G16).

De esta manera, las maestras trataron de acabar con los boletines tradicionales y su información, centrada únicamente en la información final del alumnado.

Ya no son las X de conseguido/no conseguido, en proceso, que al final es una forma de calificar igual (ENGD07G16).

El nuevo boletín informativo se trataba de un informe amplio sobre cada alumno.

Igual son cuatro folios, pero son individualizados totalmente (ENGD15D16).

En estos nuevos informes, las maestras consideraban que ya no se premiaba solo los resultados finales, como en el boletín tradicional, sino que se buscaba otro tipo de información.

Es un boletín totalmente individualizado y a la hora de evaluar a los niños les evaluás de otra manera (ENGD15D16).

De esta forma, las maestras afirmaban que podían relatar el aprendizaje del alumnado desde varias dimensiones, como la social, la cognitiva o la emocional. Todo ello en torno a la multitud de prácticas que realizaban en clase y que, consideraban, era necesario exponer a las familias.

Es un informe individualizado, lo que tú dices, y ahí redactábamos aspectos de los grupos interactivos, de si el niño trabaja en equipo, de si colabora, de si le cuesta compartir, si ayuda a los demás. Muchos aspectos de la inclusión que en ese boletín no quedaban claros, pues claro, había que reflejarlo (ENGD07G16).

Aunque el nuevo informe variaba ligeramente entre unas y otras maestras, constaba de dos partes, principalmente. Una primera parte, donde las maestras redactaban los aspectos que se habían trabajado durante el trimestre en clase de manera genérica (proyectos, grupos interactivos, unidades didácticas...) y, una segunda parte, donde explicaban con detalle el aprendizaje del alumno a lo largo de todas esas prácticas (Anexo G).

Va redactando un poco al principio generalizado los contenidos que hemos trabajado con todos y luego ya específico (ENGD07G16).

En la parte específica referida a cada alumno de manera individual, las maestras trataban de mostrar los contenidos positivos y negativos del aprendizaje del alumnado en cada una de las prácticas.

Ha cambiado totalmente porque se da un informe individualizado a cada niño con los aspectos positivos y negativos (ENGD07G16).

Aunque exponían aspectos positivos y negativos, trataban de mostrar los negativos no como un fallo o debilidad, sino como retos a mejorar por parte del alumnado. Así, intentaban que la información se convirtiese en una forma de dar feed-back a las familias para que entre todos pudieran contribuir a la mejora del aprendizaje del alumnado.

Yo explico cómo es el niño, cómo se maneja en clase, intentamos destacar lo positivo del niño. Lo que le cuesta se lo pones de una manera que oye, porque le cuesta y los padres lo tienen que conocer, pero sí que ha influido, siempre hacemos una parte de lo “qué he aprendido, qué nos gusta hacer y cómo me porto” (ENGD15D16).

Para recalcar que la información concierne al alumno, algunas maestras redactaban estos informes desde la propia voz del estudiante.

Además, lo rellenamos como si fuera el niño el que lo cuenta (ENGD15D16).

Para las docentes, este nuevo informe de información era mucho más completo que el boletín tradicional. Con el nuevo modelo de boletín, ellas consideraban que sí eran capaces de recoger todo lo que hacían en el aula y el proceso de aprendizaje de cada alumno en cada situación.

Aquí se refleja todo, como tú dices, [...] que recoja todo lo que hemos trabajado (ENGD07G16).

Las maestras querían poder explicar los procesos de aprendizaje del alumnado a las familias y que el boletín dejase únicamente de informar de los resultados finales. Por esta razón, decidieron acabar con el boletín tradicional que habían estado haciendo durante años para pasar un boletín que actuase como guía para que las familias y les ayudase a comprender el aprendizaje de sus hijos.

La transformación de estos boletines afectó a las familias, pero también a otros estamentos de la comunidad educativa cuyas posturas analizamos en la siguiente categoría.

Perspectivas de la comunidad escolar respecto a la transformación del boletín informativo

En el ámbito educativo, los cambios suelen ser muy cuestionados por aquellos a los que les produce desconocimiento o ven tambalearse sus posiciones cómodas de poder (Freire, 1968/2007). También hay gente que se posiciona a favor de estos cambios, generalmente, aquellos que los necesitaban, por inquietudes propias o porque el cambio les beneficia. Así, cuando las maestras decidieron realizar esta transformación en sus boletines informativos, se encontraron con ambas posturas.

Respecto a las personas que se posicionaron en contra o, al menos, no a favor de que las maestras transformaran sus boletines informativos, se encontraron algunos compañeros y compañeras de centro, así como algunos equipos directivos.

Cuando alguna de las maestras propuso este nuevo boletín a las compañeras más cercanas, estas lo vieron como imposible. Como hemos analizado anteriormente se trata de un boletín amplio, aproximadamente de cuatro páginas de extensión, lo que hacía que para una clase con veinte alumnas y alumnos, las maestras, siempre cargadas de trabajo y sin apenas tiempo, tuviesen que encontrarlo para redactar entre ochenta y cien folios.

Yo este año se lo comenté a MAES17 Yo este año voy a hacer un informe individualizado" "¿Tú estás loca? con 19 niños, uno para cada uno, ¿dónde vas?" (ENGD07G16).

En este caso concreto, la compañera acabó realizando también el nuevo boletín informativo. La maestra del PID-FPEIAP le hizo ser parte del grupo y propició que su necesidad como docente, aferrada a nuevas concepciones inclusivas, se sobrepusiese a la maestra incrédula y pasiva que mostraban las anteriores palabras.

MAES07 nos ha comentado hoy que su nueva compañera está encantada con ella. Era una maestra que nunca había trabajado ni conocía nada de la educación inclusiva, pero que a partir de trabajar con MAES17 ha empezado a realizarlo y va a participar en el grupo. MAES07 dice que le sigue en todas las prácticas que ella hace (Diario. Octubre, 2014. O).

El cambio en la mentalidad de la compañera fue un caso excepcional y, por lo general, las maestras afirmaban que cuando ellas exponían a otras compañeras la idea de realizar este boletín recibían comentarios o miradas de desaprobación.

Yo se lo planteé a principio de curso y todas me miraban como esta está loca (ENGD07G16).

En algunos casos, estas formas de desaprobación se convirtieron en chascarrillos con los que las compañeras trataron de ridiculizar el trabajo que las maestras estaban haciendo por el bien de su alumnado y las familias.

En el cole se ríen de nosotras, si porque dicen "el libro ese que dais para que se lean los padres" (ENGD15D16).

Las compañeras no fueron las únicas que pusieron trabas a las maestras en la realización de los nuevos boletines. Los equipos directivos de algunos centros informaron a las maestras que era obligatorio que redactasen y entregasen a las familias el boletín tradicional.

Pero es que eso es depende también del centro, porque a mí me pasa que me obligan a darlo (ENGD09B16).

Esta obligatoriedad por parte de los equipos directivos a entregar el informe tradicional era, principalmente, impuesta a las maestras en el tercer trimestre al final de la etapa.

Ahora sí que tengo que rellenar de fin de evaluación. Fin de etapa, pero ese es el único que relleno, los otros, yo quito las cruces (ENGD15D16).

Los centros obligaban a algunas maestras a presentar el informe tradicional al final de la etapa. Los equipos directivos se excusaban en la necesidad de guardar un boletín al final de la etapa para que las futuras maestras del alumnado conociesen su desarrollo y, a pesar del argumento de las maestras por guardar el nuevo boletín, el equipo directivo quería que fuese el mismo en todas las clases.

Este año pues para que quede en el expediente guardado tiene que haber un modelo de boletín y yo he dicho, bueno, pues lo que le doy a los padres, yo lo guardo y me han dicho "No, eso no vale" (ENGD15D16).

Las maestras trataron de mostrar al equipo directivo que el informe que ahora realizaban era más amplio y contenía más información para las futuras maestras, pero los equipos directivos únicamente querían el boletín tradicional, justificando que era el boletín pedido por la institución competente, en este caso, la Junta de Castilla y León.

Yo me voy, los niños se quedan el año que viene en 5 años, y yo no voy a estar, y digo "Vamos a ver, yo les doy todo el informe donde realmente queda lo que es cada niño" Pero no, no, no, eso no vale, por que como no es el informe generalizado oficial de la Junta de Castilla y León, tienes que hacer el informe individualizado final de cuatro años. Y las X (ENGD07G16).

La argumentación de los centros supuso que las maestras tuviesen que realizar el boletín tradicional. Sin embargo, esto no hizo que dejaran de realizar el nuevo informe. Ellas siguieron adelante con el boletín de evaluación en el que creían y el boletín tradicional sólo lo rellenaban cuando se lo pedía el equipo directivo.

Entonces claro, después de que hago el boletín, tengo que marcar la X, que no me sirve para nada (ENGD15D16).

La obligatoriedad por parte de la Junta de Castilla y León que los equipos directivos hacían ver a las maestras para tratar de que abandonasen sus nuevos boletines informativos era falsa. En una reunión del PID-FPEIAP en el año 2018, a raíz de la exposición de estos resultados en unas jornadas, el grupo analizó la ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil y en ninguna parte del documento se encontró que existiese un informe generalizado oficial.

El otro día en la reunión salió la posibilidad de hacer unas jornadas conjuntas con otro PID-FPEIAP de Evaluación Formativa y compartida en Educación Infantil que hay en la Facultad. A raíz de esta propuesta yo conté un poco estos datos que tengo en torno a los boletines de evaluación y se abrió un debate en el grupo. Quedamos en que hoy íbamos a haber mirado en la ley sobre el tipo de informe de evaluación que se pide. Resulta que, tras analizar el documento entre todos, no existe ni el más mínimo indicio de que haya un informe estandarizado que las maestras tengan que cumplir (Diario. Mayo, 2018. R).

Como el grupo analizó, la Orden solicita una evaluación mucho más cercana a los boletines individualizados que realizan las maestras que al boletín que les trataban de imponer desde los centros.

Pero ya no es que hable de que exista un modelo. Es que el tipo de informe que dice deben hacer las maestras es mucho más cercano al que realizan ahora que a los informes tradicionales que les imponen: "Al finalizar cada uno de los ciclos,

el tutor elaborará un informe individualizado sobre los logros en su proceso de desarrollo y en la adquisición de los aprendizajes en relación con los objetivos establecidos. Asimismo, se harán constar los aspectos que más condicionen su progreso educativo, para de esta manera garantizar una atención individualizada y continuada.” (Diario. Mayo, 2018. R).

Los cambios que las maestras quisieron hacer respecto a sus boletines informativos les supusieron, en algunos casos, tener que lidiar con presiones por parte de sus compañeras o equipos directivos. Estos compañeros, aferrados a los métodos tradicionales, querían que el nuevo trabajo de las maestras no les afectase. Pero a quien sí afectaba esta medida era a los padres, cuya valoración de la transformación del boletín de evaluación recogemos a continuación.

Los boletines informativos en edades tan tempranas van destinados, principalmente, a los familiares, como una forma de conseguir mostrarles el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Por ello, las familias fueron las principales afectadas por el cambio en los boletines de evaluación finales.

Las maestras afirmaban que los boletines tradicionales eran difíciles de comprender por parte de los padres al contener aspectos tan genéricos que no permitían mostrar los aspectos individuales de cada menor ni sus capacidades.

Al final, la tabla tradicional, muchas veces los padres no lo entienden (ENGD01A16).

El hecho de intentar explicar un aprendizaje constituido durante tres meses simplemente con una X de “conseguido” o “no conseguido”, era difícil para las maestras y, en ocasiones, hacía dudar a los padres sobre el desarrollo en el aprendizaje de sus hijos.

A ti una cruz no te dice nada, y muchos padres te dicen, “es que le has puesto una cruz a no sé qué y me habías dicho que el niño iba muy bien” (ENGD01A16).

Las maestras observaron que cuando les entregaban a las familias los boletines tradicionales, estas se dirigían inmediatamente al apartado de observaciones, donde las maestras, de forma voluntaria, podían haber redactado un pequeño texto que les explicase mejor los estándares marcados.

De hecho, los padres cuando les das la quiniela, lo que van a ver es si has puesto algo en el apartado de observaciones (ENGD15D16).

Por estas razones, las maestras afirman que tuvieron una valoración muy positiva por parte de las familias cuando decidieron transformar sus boletines informativos por otros redactados e individualizados.

Los padres, yo en mi mismo grupo los he tenidos dos años, los he calificado con las X y al año siguiente yo los calificué con el boletín individual, y te dicen, “eh, por qué el año pasado no me hacías esto, que lo entiendo mucho mejor. Aquí ahora sé que no comparte” (ENGD15D16).

Los nuevos boletines que realizaban las maestras habían facilitado a las familias la comprensión del aprendizaje que su hijo había tenido en la escuela a lo largo del trimestre.

Te preguntaban y dicen “Esto lo entiendo mucho mejor” (ENGD15D16).

Por ello, mientras que con los boletines tradicionales las familias les hacían llegar a las maestras comentarios como que eran demasiado genéricos o no les mostraban nada sobre el aprendizaje de sus hijos, con estos nuevos boletines individualizados les hicieron llegar comentarios haciendo referencia a que de este modo sí eran capaces de comprender realmente el crecimiento personal de sus hijos.

A mí los padres también me lo han valorado positivamente, “porque es que realmente aquí veo a mi hijo, en esto que me has dado ahí va mi hijo, en lo otro no” (ENGD07G16).

La valoración por parte de los padres fue tan positiva porque las maestras consideran que, tras esta transformación de los boletines de evaluación, se esconde una idea de educación abierta a la comunidad, en la que las maestras trataban de mostrar detalladamente a las familias qué hacían los niños y niñas en las aulas.

Dar a conocer a los padres, de que ellos realmente sepan lo que están haciendo, lo que no. Primero porque te valoran mucho más y por qué te entienden lo que tú haces. Yo, por ejemplo, ya no solo el boletín, yo a lo largo del curso, yo este año lo he probado con el aula virtual, les voy contando pues estamos experimentando esto, y hacemos esto y ahora ha salido esto. Y ahora hemos aprendido no sé qué. El dar a conocer lo que el niño va a haciendo a los padres, aparte de que les encanta, les ayuda a conocer mucho mejor a su hijo, porque de otra forma no lo conocen (ENGD01A16).

Las familias valoraron positivamente la transformación de los boletines de evaluación. Las maestras trataron, con el cambio, de mostrarles de una manera más amplia como crecía el aprendizaje de su hijo en todos los ámbitos y las familias les valoraron el esfuerzo y les hicieron saber que para ellos el cambio era muy importante.

Como hemos analizado en esta categoría, los boletines de evaluación de las maestras vivieron un proceso de transformación durante su participación en el PID-FPEIAP. La transformación de sus prácticas de clase y de sus concepciones educativas más centradas en la participación y la apertura a la comunidad fue primordiales para que las maestras se replanteasen la validez de los informes de evaluación que entregaban y buscasen una solución. Así, comenzaron a redactar los informes de manera individualizada. Pero, como cualquier transformación que traspasa las paredes del aula, encontró detractores y partidarios. En este caso, las maestras se centraron únicamente en estos últimos y siguieron realizando los nuevos informes a pesar de las trabas encontradas en el camino.

Síntesis y discusión

Los datos obtenidos muestran cómo antes de su participación en el PID-FPEIAP, las maestras utilizaban como instrumento de evaluación, únicamente, los boletines informativos que el centro les obligaba a rellenar. De acuerdo con Díaz y Velasco (2018) esta es una parte del proceso de evaluación en Educación Infantil. Estos autores destacan que entre los objetivos de evaluación en la etapa de Educación Infantil se encuentra ofrecer a los adultos instrumentos significativos para la comprensión del niño, como así lo hacían con las familias las participantes.

Estos boletines consistían, con pequeñas diferencias dependiendo del centro, en una escala gráfica a través de la cual las maestras rellenaban si su alumnado había conseguido o no una serie de ítems en torno al comportamiento, el aprendizaje o la higiene. En

algunos casos, su única respuesta podía ser sí o no, mientras que en otros casos usaban una escala de colores para informar de si el ítem ya había sido conseguido, no estaba conseguido o estaba en proceso. Estos instrumentos únicamente proporcionan a los familiares una información final que no les permite conocer el proceso de consecución y la consolidación de dichos aprendizajes. Si nos remitimos a la literatura, encontramos experiencias como la de Silva y Fernández (2017), donde la escala gráfica se utiliza como forma de evaluación cuando se dirige al propio alumnado. Pero, en este caso, el boletín tiene la finalidad de informar a los padres. Por esta razón, recoger el proceso de aprendizaje de los niños y hacerlo a través de una escala gráfica presenta un desacuerdo con lo establecido en la Ley, “la valoración del proceso de aprendizaje de los niños se expresará en términos cualitativos, recogiendo la apreciación de su evolución en este proceso” (Orden EDU 721/2008, art.13.5).

Las maestras aluden a una escasa formación inicial sobre evaluación que les permitiese plantearse la modificación o incluso la validez del boletín informativo. La formación universitaria resulta a veces insuficiente para romper con las presiones que tiene un maestro novel. En esta fase primera fase como maestro, el docente se da cuenta de que las competencias que ha adquirido durante la formación universitaria no son suficientes para su desarrollo profesional (Barba, 2011; Berliner, 1988; Vonk, 1988). En el caso específico de la evaluación, autores como Hamodi, López-Pastor y López-Pastor (2017) o Pérez-Pueyo, Hortigüela, y Gutierrez (2016) afirman que el profesorado tiende a utilizar en su docencia los métodos de enseñanza y evaluación que utilizaron con ellos cuando eran alumnos. Como forma de solución, estos autores defienden la necesidad de aplicar al alumnado universitario los procesos e instrumentos de evaluación que deben desarrollar en su futura docencia.

En su discurso, las maestras corroboran que el tipo de formación del PID-FPEIAP es lo que ha llevado a las maestras a replantearse los boletines informativos que realizaban. Las docentes afirman que, como hemos analizado anteriormente, el PID-FPEIAP les ha transformado su forma de entender la docencia. Los procesos reflexivos colectivos sobre su acción, fomentados en el PID-FPEIAP a través de la investigación-acción participativa, y el posicionamiento del PID-FPEIAP cuya finalidad era el fomento de la equidad y la justicia social, han llevado a las maestras a transformar su pensamiento docente y sus prácticas de aula en busca de posiciones más abiertas a la comunidad (Barba-Martín et al., 2016).

Como consecuencia de estas transformaciones, las maestras comenzaron a replantearse todas sus prácticas educativas en pro de una apertura de sus aulas a las familias. En este proceso de replanteamiento, las docentes centraron parte de sus esfuerzos en la evaluación y los boletines informativos. Las maestras afirman que consideraban necesario ofrecer a las familias una mayor información sobre el aprendizaje de sus hijos y, de esta forma, hacerlas más conscientes de todo lo acontecido en las aulas durante el trimestre. Este es un proceso que busca romper con las formas tradicionales de educación y evaluación y abrir el aula a las familias en todos los procesos educativos. En esta línea, García-Herranz, (2017) considera que es necesario poner en marcha sistemas de evaluación que traspasen las verjas de la escuelas e involucren a las familias, dado que son los grandes interesados en la formación de sus hijos.

Los resultados muestran que aún queda un camino para que el profesorado se acerque a procesos de evaluación formativa y compartida capaces de involucrar realmente a las familias, pero ampliar los boletines de información para dotar a las familias de una mayor

comprensión es un primer paso importante y significativo en el avance hacia la apertura de sus aulas y la participación conjunta en la evaluación.

Durante el proceso, las voces de las maestras nos han mostrado comportamientos diversos de los miembros de la comunidad educativa. Han recibido la aceptación de las familias, pero también han sufrido presiones ante la falta de entendimiento por parte de algunas compañeras y la obligación de los equipos directivos por seguir realizando el boletín informativo con escala. Sin embargo, las maestras aluden a su nueva concepción de educación asentada gracias a su participación en el PID-FPEIAP, como la situación que les ha impulsado a buscar una solución que rompiera con dichas presiones. En este posicionamiento de las maestras se observa un desarrollo desde el PID-FPEIAP de una conciencia crítica, uno de los aspectos fundamentales cuando una formación quiere avanzar en la transformación social y la eliminación de las injusticias (Liston & Zeichner, 2003; Zeichner, 2010). El carácter crítico adquirido por las maestras les ha permitido sobreponerse a unas relaciones de poder que les buscaban obligar y dirigir en su forma de entender la educación y de actuar (Cochran-Smith, 2009; Freire, 1968/2007; McLaren y Giroux, 1990; Zeichner, 2016).

Esta categoría de análisis “5.3.2. Transformaciones producidas en la práctica por la participación de las maestras en el PID-FPEIAP”, nos ha permitido analizar cómo la formación de las maestras en el Proyecto tuvo un impacto social en los contextos donde se llevó a cabo. Transformó las prácticas educativas, las relaciones sociales entre todos los miembros de la comunidad, dentro y fuera de la escuela, e hizo avanzar las aulas y los centros hacia ideas de equidad, dialógicas y de justicia social. De esta forma, a través de este análisis se puede comprender que el PID-FPEIAP, coordinado por José Juan, ha conseguido apoyar las ideas promulgadas desde el proyecto de investigación “*IMPACT-EV*”: *Evaluating the impacts and outcomes of the EU SSH Research (2014-2017)* y ha supuesto un impacto social en los contextos donde se ha desarrollado, ya que como consecuencia de su implementación ha logrado mejoras sociales.

6.2. Aspectos destacados y tensiones del PID-FPEIAP encontrados por las participantes

El desarrollo de una investigación desde una perspectiva crítica, como esta tesis doctoral, no se puede entender sin un análisis de los principales factores que potencian la investigación, pero también de las tensiones surgidas durante el proceso. Se trata de conseguir una conciencia más informada, capaz de comprender todas las acciones necesarias para transformar la sociedad (Ramos, 2015). Por tanto, consideramos que dar a conocer ambos aspectos es una forma de mostrar dónde se encontraron los puntos más fuertes y las problemáticas del PID-FPEIAP, para mejorar la comprensión del proceso para futuros investigadores.

6.2.1. Aspectos destacados del PID-FPEIAP

En esta subcategoría queremos reseñar algunas de las características del PID-FPEIAP que las maestras han destacado como significativas para su formación. Aunque ya hemos analizado su metodología, el PID-FPEIAP tuvo muchas características que se han quedado fuera de ese apartado y que fueron realmente importantes para la formación de las maestras. Por un lado, la formación del Proyecto implicó una relación entre la universidad y la escuela, muchas veces descuidada, pero muy necesaria en los procesos de formación (Imbernón, 2017) y que las maestras valoran que ha tenido aspectos

destacados en su formación. Por otro lado, como hemos analizado, el PID-FPEIAP se basó en el trabajo colectivo de un grupo multinivel. Sin embargo, las implicaciones que esto tuvo para la formación de las maestras también es necesario destacarlas como una categoría aparte.

6.2.1.1. Relación escuela-universidad

El fomento de la relación entre la escuela y la universidad es uno de los aspectos más destacados del tipo de formación del PID-FPEIAP. Habitualmente, las relaciones entre las universidades y las escuelas son de aprovechamiento por parte de las primeras hacia las segundas, ya sea para extraer datos para sus investigaciones, para obtener méritos al dar formaciones o para que su alumnado conozca la realidad escolar (Sayago Quintana, 2006). Pero pocas veces las segundas se ven beneficiadas de este contacto. En el PID-FPEIAP, el objetivo principal de unir ambas realidades fue que la docencia de las escuelas y las universidades se transformase a través del apoyo mutuo.

En esta línea temática analizamos si esta relación ha sido beneficiosa para las maestras. Comenzaremos debatiendo sobre la percepción que las participantes tenían acerca de la relación que se establece entre la universidad y la escuela, para adentrarnos en cómo han vivido esta conexión dentro del PID-FPEIAP.

Percepción acerca de la conexión entre la escuela y la universidad

A lo largo de su experiencia como alumnas y profesoras, las maestras han adquirido una perspectiva de la relación entre la universidad y la escuela. Las participantes comparten una misma visión acerca de las relaciones que han vivido con la universidad y con el profesorado universitario previo a su participación en el PID-FPEIAP.

Las maestras tenían la opinión de que, muchas veces, la universidad y la escuela son dos mundos separados.

Muchas veces parece que vamos aparte, los coles, por un lado, la universidad por otro, los estudiantes por otra (ENGD01A16).

Para las maestras, esto es debido a que se suele pedir a los docentes que trabajen con otros compañeros, con otros centros, sin embargo, pocas veces se pide a la universidad el mismo esfuerzo para trabajar con las escuelas.

Y creo que el que la universidad se implique con los colegios, es como igual de importante que veo el que un mismo centro se intercambie con otra persona, con otro profesor, con otro centro (ENGD01A16).

Las maestras consideraban que una solución sería que la universidad dotase de oportunidades a su alumnado en formación inicial para poder ir a las escuelas, ver las prácticas en un contexto real y poder dialogar con docentes.

Y que la universidad dé oportunidad a los alumnos, que muchas veces se quejan los alumnos de “es que no tienen horas, no tienen medios, para acercarse al cole”, y yo creo que es lo más importante, ver cómo funciona realmente un aula (ENGD09B16).

La unión de ambas realidades sería muy importante para que el alumnado universitario ampliase su formación, aprovecharse su Prácticum y pudiese ver en la práctica lo que le enseñan teóricamente en la universidad. Pero requiere de una mayor coordinación entre las escuelas y las universidades.

Yo siempre criticaba que tenía que estar más relacionado la universidad con el colegio, porque muchas veces venían los chicos de prácticas y había ciertas cosas que a mí me parecían básicas que debían de conocer y a lo mejor ellos no sabían que eran, entonces teniendo una relación entre la universidad y el colegio hay ciertas cosas que ellos las pueden trabajar desde la teoría en la universidad y nosotros, luego, que la vean aquí en la práctica (ENIN09B15).

Las maestras también consideraban que esta relación tiene que ser recíproca y no solo la universidad visitar las escuelas, sino que la institución universitaria debería abrir sus puertas a maestros y maestras en activo.

Nosotros también poder participar más aquí [refiriéndose a la universidad], de alguna manera (ENGD07G16).

Las participantes creían que su experiencia en el centro universitario podría ser beneficiosa para la universidad y su estudiantado. Presentar un código de buenas prácticas a los futuros docentes, compartir sus aciertos y errores en el aula o comentar sus formas de trabajo eran algunas de las propuestas que las maestras realizan para poder intervenir en la institución universitaria.

Habría que buscar medios para que nosotros pudiéramos venir aquí a contarles nuestras experiencias. O sea, lo que hicimos el otro día de contar un poco la experiencia entre proyectos. Poder decir, "Venga, te vienes una tarde a las cinco y le cuentas a los alumnos toda la teoría, y luego llegas tú y les cuentas cómo lo haces". Yo creo que tiene que ser más recíproco (ENGD07G16).

Por todas estas razones, las maestras veían necesario que hubiese más proyectos como el PID-FPEIAP, que unan la teoría y la práctica y la universidad y la escuela. De esta forma, podría existir un intercambio de aprendizaje entre quien está normalmente más cerca de la teoría (la universidad) y de la práctica (la escuela).

Toda esa teoría, luego nosotros la ponemos en práctica, pero que luego ellos vean esas prácticas y también se lo puedan transmitir luego en teoría a los nuevos maestros. Entonces yo creo que es un poco de feed-back (ENGD07G16).

La relevancia que las participantes dan a esta unión entre universidad y escuela nos lleva a adentrarnos en el enlace armónico que se ha intentado dar a las relaciones entre ambas instituciones en el PID-FPEIAP.

Principales aportaciones de la relación entre la escuela y la universidad en el PID-FPEIAP

Las maestras apenas hacen hincapié en el trabajo con la universidad como institución. Cuando hablamos acerca de esta relación, las docentes tienden a valorar el PID-FPEIAP y la relación con la universidad como la relación que tienen con los investigadores que pertenecen a ella, pero no con la institución. Sin embargo, en el análisis de los datos sí que se generó una categoría de análisis que vinculaba la labor de las maestras con la institución universitaria.

La seguridad de trabajar en un proyecto junto a la universidad

Aunque desde el PID-FPEIAP se trató de tener una relación horizontal entre la universidad y la escuela, la idea social de que la universidad es una institución dedicada a la investigación científica y rigurosa hizo que las maestras, en cierto momento, usaran el trabajo conjunto con la universidad como una forma de tener un respaldo científico a lo que hacían.

Pues a mí me ha aportado como que parece que estamos haciendo las cosas con mayor rigor científico [...] y hacerlo más, eso, darle un poco más carácter científico a lo que tú estás haciendo día a día en el aula (ENIN07A14).

Como hemos analizado anteriormente, las dudas de las maestras eran resueltas muchas veces por el grupo. Pero, cuando las maestras no podían apoyarse en compañeros y compañeras del Proyecto, ya fuese por el tiempo que pasaba entre reuniones o por no poder asistir, tener la conciencia de que la universidad apoyaba lo que hacían les suponía dar veracidad al camino que ellas deseaban seguir.

Yo hay veces que me pongo a dudar, y luego digo, no, no, si yo formo parte de un proyecto, y ya como que me lo creo y todo. Que esto tiene una base científica, tiene una base, que están los de la universidad con nosotros detrás (ENGD07G16).

El respaldo de la universidad hacia las prácticas que las maestras desarrollaban individualmente en el aula, no solo les aportaba seguridad personal para desarrollar sus actuaciones docentes, sino que garantizaba que su trabajo fuera reconocido por el centro y las familias.

Donde vivimos nosotros, es que tú hablas de grupos interactivos, educación inclusiva, tertulias... es que no saben ni lo que es, entonces, claro... decir que estás formando parte de un proyecto y que están funcionando todas esas cosas, es como decir, no es una tontería que nos hemos inventado y que lo vamos a poner en marcha (ENGD09B16).

Las maestras trataron de explotar esta seguridad que daba a los familiares el apoyo de la universidad y cuando les explicaron que iban a realizar grupos interactivos, lo hicieron recalcando esta relación. De esta manera, afirmaban que las familias se sentían más seguras, pues para ellas la institución universitaria era un aval de seguridad científica.

Es que lo de que esté la universidad hace mucho, porque yo me acuerdo cuando reunimos por primera vez a todos los padres, yo de cuatro clases que éramos, era la única de mi nivel, que mis padres eran, a ver qué se le ha ocurrido ahora a esta. Y claro, somos cuatro clases, y solo nos convocas tú, y muchos nos decían, “ah, ¿que estáis con la universidad? Ah es que esto lo apoya la universidad”. Eso era como “Ah, entonces...”. Como que se lo tomaban en serio. “Ah bueno, entonces esto no es una locura que se os ha ocurrido y ya está”. Y eso la verdad a mí me llamó mucho la atención porque muchos te decían, no, no, es que está avalado por la universidad (ENGD01A16).

En algunos casos, incluso veían necesario que fuese el profesorado universitario quien lo explicase a los familiares para fomentar esa seguridad en lo que hacen y que las familias se quedasen más tranquilas ante las transformaciones en la educación de sus hijos e hijas.

Entonces tienes un respaldo ahí, de la universidad, que no es lo mismo que vaya yo a los papás de mi clase y les diga, “voy a hacer esto” (ENGD15D16).

A pesar de que las maestras se consideraban parte de un proyecto, la visión social que se tiene de la universidad les facilitaba la aceptación de los familiares y les daba seguridad a la hora de exponerles las nuevas prácticas que querían desarrollar en las aulas.

Yo trabajo así y así, y formo parte de un proyecto de la universidad [...]. Pero bueno, la verdad es que yo creo que, para venderlo un poco, a mí me da seguridad. (ENGD07G16).

Parece ser que la figura del docente universitario adquiere una relevancia importante no solo para el respaldo de las actuaciones que llevan a cabo las maestras en el aula, sino también en la confianza que deposita la comunidad educativa en ella para el desarrollo de cualquier innovación que se presenta. Será esta idea la que nos lleve a adentrarnos en el papel del profesor universitario dentro del PID-FPEIAP.

El papel del profesor universitario en el PID-FPEIAP

Desde el comienzo del Proyecto, el papel de los docentes universitarios que en él colaboraban ha estado encaminado al acompañamiento profesional y personal de las maestras. Se adoptó esta forma de trabajo para que las participantes sintieran que sus actuaciones estaban respaldadas en momentos de incertidumbre y pudieran refugiarse en estos profesionales si necesitaban apoyo, formación teórica o simplemente compañía, hasta lograr la autonomía pretendida. Por ello, hemos querido analizar la perspectiva que tienen las maestras acerca de esta forma de trabajar con el profesorado de universidad, dialógica y horizontal.

Así, las maestras afirmaban que la participación y la forma en la que el profesorado universitario actúa en la formación son vitales.

Para mí la participación del profesorado de la universidad es clave (ENGD01A16).

Para las docentes, el papel de la universidad y de los investigadores fue clave en la organización y continuación del PID-FPEIAP. Destacaban la labor del coordinador como necesaria para poner en contacto a diferentes colegios que les permitiesen a los participantes conocer otras realidades.

Nos pone en contacto con otros coles y también es súper enriquecedor ver cómo lo hacen en otro contexto, en otro sitio, ver cómo funciona entonces a mí me parece que es genial o sea que está montado fenomenal (ENIN05A14).

Además de ponerles en contacto, también resaltaban cómo esta figura es necesaria para la coordinación de los espacios de trabajo y momentos en los que el profesorado de diferentes colegios podía relacionarse, reflexionar, debatir, etc.

Se necesita mucho de... sobre todo a la hora de coordinarnos con otros colegios y ver en las reuniones cómo unos tienen unos problemas y otros tiene otros, ver cómo los han resuelto... sobre todo para interrelacionar entre profesores (ENIN03A14).

El coordinador del Proyecto, apoyado por un grupo de compañeros y compañeras de la universidad, se encargó de organizar otros espacios como jornadas o seminarios (a

petición de los participantes) con los que ampliar el conocimiento teórico, darse a conocer o hacer llegar el PID-FPEIAP a más profesorado.

Ellos han sido los que han movido todas las jornadas, todas las charlas, cuando fuimos en diciembre (ENIN04A14).

El papel en la coordinación les resultaba fundamental a las maestras. Llegaban incluso a afirmar que, si el profesorado de universidad no se encargase de estos aspectos organizativos, el PID-FPEIAP no podría mantener su estructura de trabajo entre diferentes colegios.

Han movido a diferentes colegios, mueven las reuniones o sea yo creo que son ellos los que están moviendo todo un poco, si no nosotras solas no lo podríamos hacer (ENIN04A14).

Las maestras consideraban que sin la persona encargada de coordinar y organizar las reuniones entre colegios no habrían podido llevar a cabo algunas de las prácticas inclusivas. Pues como hemos analizado en categorías previas, el conocimiento se creaba principalmente a través de la transferencia lateral.

Venga, vamos a hacer un grupo que también participa el COLC, el cole de tal. Entre todos, hacemos reuniones a ver qué les pasa, ¡ah! Unos, mira, coinciden contigo, un poco todo que sin la universidad no estaríamos haciendo grupos interactivos ahora mismo seguro (ENIN02A14).

Si bien el principal conocimiento se creó a través de transferencia lateral, la formación teórica y el conocimiento científico de las nuevas prácticas educativas son fundamentales para poder mostrar cualquier innovación. Por ello, las participantes consideraban que la figura del profesorado universitario no fue solo trascendental a nivel coordinativo, sino que también resultó muy importante la formación que poseían.

Que esto vincula un poco lo que es la teoría con la práctica [...] había que tener una base científica, formarnos un poco, y todo eso nos lo dio la universidad (ENGD07G16).

Las maestras afirmaban que fueron los docentes universitarios del PID-FPEIAP quienes les dieron a conocer por primera vez la actuación de grupos interactivos. Aspecto que como hemos analizado en la categoría “5.3.2.1. Grupos interactivos”, la mayoría desconocía antes de iniciarse en el PID-FPEIAP.

¿Qué son los grupos interactivos? ni idea teníamos y a través de la universidad lo hemos sabido (ENIN02A14).

Este acercamiento es puntual. El coordinador muestra o facilita la exposición de diferentes prácticas inclusivas, pero después son las maestras las que se forman mediante la reflexión compartida con otros compañeros. Sin embargo, para las maestras, deseosas de seguir avanzando en la inclusión completa de sus aulas y sus centros educativos, los docentes universitarios siguen siendo necesarios para darles a conocer otras innovaciones que ellas puedan llevar a la práctica posteriormente.

Si quisiera ampliar otras unidades de éxito en las que yo me encuentro más perdida a la que ellos me pueden acercar experiencias (ENIN07A14).

Las participantes ven al profesorado universitario como esa figura al corriente de las últimas innovaciones que, poco a poco, les puede ir haciendo llegar nuevo conocimiento o puede hacer llegar al grupo nuevas maestras con prácticas innovadoras.

Empezamos con ciertas medidas, pero aquí conocimos otras muchas que nosotros no hubiésemos ni imaginado (ENGD13C16).

Como hemos analizado anteriormente, el profesorado universitario eran guías del proceso de formación de las maestras. Sin potestad para tomar decisiones ni dirigir el PID-FPEIAP, su papel pasaba por ser el de apoyo a las maestras. Este apoyo se debe ver reflejado tanto en el aspecto profesional como personal, ambos muy ligados y claves en un proceso formativo.

Los investigadores trataron de estar muy atentos a estas cuestiones. Dar apoyo a las maestras, no solo en las reuniones mensuales sino en la propia escuela ha sido uno de los aspectos que más positivamente han valorado las maestras. Consideraban que el profesorado universitario realmente se involucró en el PID-FPEIAP al haber ido a ver y colaborar con las maestras en sus aulas.

Te apoyan, porque a nosotros, por eso, venía a participar, pero también a vernos, a ver cómo íbamos. Y dices, Jo, qué importante. Porque muchas veces dices, bueno tú estás allí, yo te cuento lo que me dé la gana. Pero no, realmente me involucro, me meto voy allí, te veo, tu vienes aquí a las reuniones, pero yo también voy (ENGD01A16).

En las visitas a las escuelas, donde durante un día las maestras abrían las puertas de su clase a los investigadores, las docentes afirmaban que sentían el apoyo del profesorado universitario y valoraban el esfuerzo de los investigadores al realizar estas visitas.

Te sientes respaldada, porque aparte de que fueron un día, y luego te sientes respaldada, que vino Raúl, es gente que viene, que aparte de que estamos en el proyecto, “voy a ver lo que están haciendo”, y se chupan cincuenta kilómetros para ir a ver al centro, hacerte una visita, para ver realmente. Y todo lo que estás contando aquí cuando te reúnes, no, es “que yo te quiero ver”. Oye, pues también dices, pues qué bien (ENGD15D16).

Las maestras revelaban que esta participación de los investigadores en las escuelas, más allá del apoyo, les ayudaba a tener otra visión de lo que sucedía en las aulas, al poder compartir observaciones en el momento con los investigadores, aspecto que luego se veía reflejado en sus reflexiones personales.

Yo puedo entender que lo hago mal o lo hago bien pero también tener a otra persona ahí que este reflexionando contigo pues yo creo que también ayuda (ENGD07G16).

Dicho aspecto también se reflejó en las reflexiones compartidas con el grupo en las reuniones mensuales, puesto que al referir lo acontecido en las aulas, se podía contar con la visión de las maestras y la del investigador que las visitó.

Y decir “es verdad, y estuvimos el otro día en la clase de MAES07 y hacen esto” y tener otra visión (ENGD07G16).

Este apoyo en las aulas también se vio reflejado a nivel de centro y, en ocasiones, fue demandado por las propias maestras. Así, cuando las docentes iniciaron alguna práctica inclusiva y a petición suya, los investigadores fueron a las escuelas para explicar el PID-FPEIAP y en qué consistían las prácticas que iban a realizar a las familias. Esta era una forma de mostrar su apoyo a lo que las maestras querían realizar en su aula.

Sí que aporta y sí que ayuda sobre todo a nivel de centro. Cuando tú te lanzas a una actividad nueva o algo nuevo, por ejemplo, en nuestro caso cuando nosotros nos lanzamos a hacer grupos interactivos y lo comentamos a INV01, "no os preocupéis, yo voy, convocar a los padres, a ver qué día" (ENGD15D16).

La participación del alumnado universitario en las escuelas fue vista como un aspecto motivador por parte de las familias. El interés de agentes relacionados con la universidad por participar en las escuelas suponía un estímulo en las familias.

Y ya no solo los profesores, porque yo cuando fue Raúl allí de voluntario a los grupos, bueno, los padres lo comentaban "Mira, han venido alumnos de Magisterio, porque es que están aprendiendo a hacer, porque no sé qué". Y es como otra motivación también (ENGD09B16).

A veces, el apoyo del profesorado universitario en las escuelas fue también demandado por las maestras para conseguir evitar las presiones de los compañeros o intentar convencerles de que se unieran a la realización de prácticas inclusivas.

José e INV01 vinieron para hablar con el resto del profesorado, porque a los padres con que los teníamos más ganados, pero la parte que nos costaba eran los propios compañeros. Ellos vinieron y el hecho de que digas "Ah, es que viene alguien de la uni" te da credibilidad (ENGD09B16).

Si bien las maestras desde su punto de vista afirmaban verse beneficiadas del apoyo de los investigadores en el propio contexto, los investigadores también se vieron ampliamente beneficiados al poder aprender de las maestras en su propio contexto, poder participar de las actividades y poder compartir las reflexiones de las maestras en el momento en el que surgían los problemas.

Hoy he asistido a grupos interactivos en el colegio COLEA. He participado como voluntario en una clase y al acabar he podido hablar con las maestras sobre las impresiones que me han surgido al trabajar con el alumnado. Es muy interesante porque ellas conocen perfectamente cómo se maneja el alumnado y el voluntariado durante toda la actividad. Además, me cuentan que a veces hay alumnado con un mal día, como ha sucedido hoy, lo que me ayuda a no llevarme una visión equivocada de la actividad o el alumno ante la actitud que hoy ha mostrado de no saber hacer las actividades. Es impresionante ver cómo la maestra es capaz de controlar todo lo que pasa en el aula y motivar al alumnado que más lo necesita ese día (Diario. Mayo de 2014. R).

Como hemos analizado hasta ahora, cuando se trabaja en un grupo como el PID-FPEIAP a través de investigación-acción participativa, es muy importante la actitud de quien lo coordina, para que las maestras participantes se sientan apoyadas y protegidas ante las dudas y las presiones que les puedan surgir. El profesorado universitario debe trabajar desde la horizontalidad, como iguales, con las maestras participantes para crear climas de

confianza que permitan a todos avanzar en su formación. Así, las maestras destacaban el aspecto cercano del profesorado universitario del PID-FPEIAP como un factor clave para haber querido participar en el Proyecto.

La formación que tienen ellos su forma de ser como persona... ya sabía un poco como iban y eso también me ha echado para adelante para poder participar (ENIN03A14).

Para quien no conocía al profesorado universitario asociado al PID-FPEIAP, podemos observar cómo la idea que las participantes tenían del mismo estaba cargada de estereotipos. Así puede comprobarse en sus entrevistas, en las que definen al docente universitario de manera genérica y desde su experiencia previa como una persona fría y distante a la que la escuela solo le interesa en su beneficio propio. Esta visión previa hizo que cuando conocieron al profesorado universitario del PID-FPEIAP les sorprendiese su cercanía.

Me ha cambiado un poco el concepto de profesores, pues yo tenía de cuando estudié la carrera, que eran personas no muy cercanas de no hablar mucho y así [...]cuando comenzamos a conocer a los profes yo decía ¡jo! qué cercanía, qué bien, te tratan como de compañero (ENIN12C14).

Las maestras valoraban muy positivamente la actitud abierta y comprometida que los investigadores externos del PID-FPEIAP tomaron hacia ellas. Afirmaban haber notado el interés y preocupación del profesorado universitario del PID-FPEIAP al visitarles en los colegios para comprender mejor sus contextos, a su alumnado y tratar así de ayudarles de una forma más efectiva con sus realidades.

Tú los ves a ellos que son muy cercanos y que realmente se interesan, y es más fácil para nosotras que ellos nos ayuden porque conocen el entorno (ENIN06A14).

Las docentes destacaban que siempre estaban pendientes ante cualquier petición que las participantes tuviesen, tratando de colaborar con los docentes rápidamente dónde y cómo lo necesitasen.

Se han recorrido 150 kilómetros para ir a mi centro, y yo no lo olvidaré nunca, y, además, enviar material, y colaborar, mil cosas que os podía decir (ENGD13C16).

La intención del investigador no era acaparar la atención en la formación, sino tratar de dar el protagonismo a las maestras en las reuniones y durante todo el PID-FPEIAP. Actuando, principalmente, como guías y co-aprendices de las maestras en su proceso de formación.

Cuando estamos con Barba, es como de un igual que te va preguntando y solo te va sonsacando para que todos vayan hablando (ENIN08B15).

Las maestras valoraban como muy importante la relación que con el profesorado universitario fue más allá de lo profesional, compartiendo momentos de charla informal en pasillos, por teléfono o tomando un café.

Hoy MAES07 me ha contado que estuvo tomando un café con José y después hablando por teléfono. Tiene un problema que la tiene muy nerviosa y José le está

prestando su ayuda y preocupándose por ella. Lo cual, me dice, ahora que afirma estar más calmada, le ayudó (Diario. Mayo de 2015. R).

La cercanía y preocupación que el coordinador y el profesorado universitario ha mostrado siempre por las maestras ha sido uno de los factores claves para que estas se sintiesen respaldadas ante los problemas que les podían surgir en sus contextos. Si bien, esta relación cercana y cuidada les ha conllevado a grandes beneficios en sus aulas y sus centros como hemos analizado, también les ha supuesto beneficios fuera de las aulas como se muestra a continuación.

Darse a conocer a la comunidad científica

El papel del investigador en el PID-FPEIAP estaba asociado a la organización y el apoyo a las maestras, pero también a la publicación y a la difusión del Proyecto. Sin embargo, en el PID-FPEIAP las investigaciones son realizadas de manera colectiva. Así, maestros y alumnado de la Facultad han realizado investigaciones en torno al PID-FPEIAP. Los procesos de I-A-P en los que la reflexión sistemática era un aspecto necesario, hicieron que todos los participantes investigasen sobre su práctica. Sin embargo, consideraban que esto no se daría a conocer si no es por estar en contacto con la universidad y con investigadores dedicados a la difusión científica.

Si no se cuenta con el apoyo de la universidad, pues al final será algo que haces aquí en tu clase, que lo haces muy bien, que tal, pero que se cierra ahí. Sin embargo el hecho de que la universidad esté ahí, que se siga y se publique al final, pues hace que se dé a conocer (ENIN01A14).

El apoyo del profesorado universitario fue recibido por los participantes como quienes pueden mostrarles cómo esas investigaciones internas que realizan en sus aulas y en el PID-FPEIAP se pueden hacer llegar a la comunidad científica a través de congresos, jornadas o publicaciones científicas.

El rollo de cursos, de ponencias, el congreso de CIMIE, todas esas cosas que si no lo canalizas por la universidad es más difícil llegar, te abre más las puertas a otras cosas (ENIN07A14).

El PID-FPEIAP participó en un congreso que se organizó en Segovia y en otro virtual. En estos congresos, el grupo de participantes del Proyecto se dividió en pequeños grupos para realizar comunicaciones en las que poder contar su experiencia. Estos grupos estaban formados por los docentes y al menos un investigador. La idea que subyacía a esta forma de crear grupos fue que, a pesar de que las comunicaciones fuesen realizadas por las maestras acerca de sus vivencias y reflexiones, un investigador les pudiese acompañar en este tipo de eventos ayudándoles con aspectos como la estructura de la comunicación, la escritura científica, la adaptación al formato o el envío.

Hoy he estado hablando con José. Le he comentado la posibilidad de hacer una comunicación juntos para el congreso de CIMIE. Me ha dicho que no, porque las maestras del PID-FPEIAP van a llevar comunicaciones y nosotros vamos a ir en alguna con ellas. Las maestras del PID-FPEIAP ya están organizándose en pequeños grupos y luego él, yo y otros investigadores iremos uno en cada grupo para ayudarles (Diario. Enero de 2014).

Así, las maestras realizaron comunicaciones acerca de sus procesos de formación en el PID-FPEIAP a través de investigación-acción participativa, relatando su experiencia en

el Proyecto mediante los datos recogidos en sus contextos tras haber estado fomentando la participación familiar durante un año.

En la presente comunicación indicamos cómo se ha producido el proceso de incorporación de las aulas de Ed. Infantil a un proyecto común que genera expectativas y entusiasmo compartido entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Ese proyecto común es la organización semanal de grupos interactivos en todas las aulas de Ed. Infantil a partir de un PID-FPEIAP en el que figuran otros dos centros educativos. También incorporamos unas conclusiones que nos permiten continuar con la investigación-acción, buscando la mejora de los resultados escolares, optimizando la participación de la comunidad educativa (AD01TRPF14).

En otras comunicaciones mostraron el proceso y las principales conclusiones de la puesta en práctica, específicamente, de grupos interactivos.

En esta propuesta vamos a desarrollar un tema muy interesante que hemos llevado a la práctica en nuestras aulas. Son los grupos interactivos, englobados dentro de la educación inclusiva (AD02GI14).

Destacan, en otros casos, la relación entre la puesta en práctica de esta actuación y aspectos concretos de sus contextos dando a conocer las adaptaciones que realizaron para poder ponerlos en práctica.

En la presente comunicación planteamos nuestro contexto que son aulas multinivel en educación infantil. A partir de la participación en una actividad formativa de investigación-acción, se han comenzado a desarrollar grupos interactivos en las aulas (AD03GIM14).

En otros trabajos se centraron en aspectos más específicos de la puesta en práctica de grupos interactivos, como la realización de material a nivel general y para alumnado con necesidades educativas especiales. Este fue uno de los aspectos sobre los que más debatieron el primer año, como hemos analizado en la categoría “6.3.2.1 Grupos interactivos”.

En esta comunicación expondremos nuestra práctica de grupos interactivos (GI), centrándonos en las actividades y materiales más adecuados para desarrollar esta actuación de éxito en Educación Infantil. [...] Finalmente se presentará como se incluye en las actividades y materiales a una alumna sordo ciega (AD04GIMT14).

Las maestras realizaron exposición de sus experiencias a la comunidad científica, lo que consideraban fue importante para hacer llegar su trabajo diario en las aulas a otros profesores o investigadores con los que entablar un contacto.

Cuando participamos en el Congreso Iberoamericano, a mí, por ejemplo, cada uno contaba su experiencia, y luego podías ponerte en contacto con gente del congreso que era todo online (ENGD01A16).

Profesores e investigadores se mostraron interesados en sus trabajos, lo que ayudó a las maestras del PID-FPEIAP a establecer relaciones profesionales para intercambiar experiencias y conocimiento con profesorado no participante del Proyecto.

Y a mí me escribió una profesora de Valladolid y me preguntó: “¿Puedes venir, por favor, a contar esto a mis alumnos?, porque yo no soy capaz. Yo les cuento a mis alumnos la teoría, pero es que yo no cuento con nadie que realmente...” “Y dice, “Jo, me gustaría que alguien, de un cole viniera, y dijera: esto que os estoy contando es posible porque yo tengo esto, esto, esto e hice esto, esto, esto” (ENGD01A16).

En algunos casos, como el caso particular del centro perteneciente a Ávila, esta apertura a la comunidad científica fue ampliamente beneficiosa. El hecho de explicar el proyecto a otros docentes, a profesorado de otras universidades y a alumnado universitario de Ávila, les permitió desarrollar una colaboración con la Universidad de Salamanca.

Nosotros eso en Ávila sí que se ha aprovechado del trabajo del Proyecto de Innovación Docente de Segovia, porque sí que nos han llamado en varias ocasiones para que contemos el trabajo que estamos desarrollando (ENGD13C16).

Una profesora de la universidad encontró en este centro un grupo de maestros y maestras que seguían su concepto de educación, por lo que les pidió colaboración en sus clases universitarias.

En Ávila era una cosa innovadora, que nadie había escuchado hablar de todo esto, y claro, esta profesora es como que ha encontrado alguien que lo hace, entonces claro, estaba deseando encontrar una persona que siguiera el mismo camino que ella [...] y ha aprovechado. “Estoy explicando tal cosa, veniros y lo contáis. Tertulias, venís y lo contáis” (ENGD09B16).

Esta relación creada fuera del grupo del PID-FPEIAP gracias a la apertura a la comunidad fue beneficiosa para los docentes del centro, toda la escuela y el Proyecto, pues gracias a esta profesora las maestras se enteraron de la posibilidad de presentar su experiencia de transformación del PID-FPEIAP a un concurso sobre innovación educativa en las escuelas, el cual ganaron, recibiendo el premio “Perfecta Corselas; este es un galardón de la Fundación Vicente y García Corselas de la Universidad de Salamanca, constituida el 17 de junio de 1991 y que tiene como fin fomentar la dedicación de profesionales en las áreas de Medicina, Pintura y Educación básica. Dicha fundación cada año concede un premio a cada una de estas áreas con una dotación económica que reconoce la labor investigadora. El de Educación Básica lleva por título “Perfecta Corselas” y puede ser solicitado por profesionales de Castilla y León.

También nosotros nos hemos aprovechado de esa formación, porque nos propuso hacer un proyecto para el premio “Perfecta Corselas” y fue ella la que nos dijo que por qué no lo llevábamos a cabo y que por qué no trabajábamos de manera conjunta. Es que el proyecto de innovación docente ha abierto muchas puertas, no solamente la de la mejora docente o la propia práctica docente, si no, la difusión que también es muy importante (ENGD13C16).

La relación entre la escuela y la universidad puede ser ampliamente beneficiosa para ambos contextos siempre que se eliminen las posiciones hegemónicas y el interés por co-aprender sea igual de fuerte en los dos sentidos. De esta manera, como hemos analizado, el coordinador y el profesorado universitario prestaron todo su conocimiento y ayuda a los maestros del PID-FPEIAP para ayudarles en su formación a la vez que, con gran interés, buscaban aprender ellos también. Por ello, esta relación de interés real por

ayudarse mutuamente ha sido una de las potencialidades que las maestras han destacado del PID-FPEIAP.

Síntesis y discusión

El discurso de las maestras en torno a la visión que tenían de la relación escuela y universidad antes de entrar en el PID-FPEIAP resulta preocupante. Las maestras afirman que tenían una perspectiva de la universidad y el profesorado universitario como alejado, frío o distante. Esta es una visión que desde hace años comprenden y tratan de romper muchos investigadores (Denzin & Lincoln, 1998; Greenwood & Levin, 2011; Huberman & Levinson, 1987). Para estos autores, la tradición positivista predominante en las universidades y en los procesos investigadores durante años ha supuesto una relación deshumanizada entre investigadores y docentes.

Las maestras consideran que, para acabar con esta visión social de la universidad, la institución debería abrir más sus puertas a los maestros, a la vez que debería hacer un esfuerzo por estar más presente en las escuelas. Respecto a la participación de docentes en las universidades, un ejemplo es la posición del profesor asociado defendida por Bullough et al. (2004) o la del programa de maestros en residencia descrita por Post, Pugach, Harris, & Hughes (2006). Respecto a la presencia de la universidad en las escuelas, las maestras consideran que una buena forma de unión y aprovechamiento sería la incursión más a menudo del alumnado universitario en las escuelas. Esta petición de las maestras concuerda con las investigaciones de Marcelo y Vaillant (2015) o Zeichner (2010), quienes exponen modelos y formas de colaboración para que la relación entre ambas instituciones resulte más productiva para el alumnado durante la formación inicial

Siguiendo esta línea, en el marco contextual de esta tesis doctoral, realizamos un estudio biográfico-narrativo de una maestra en formación perteneciente al PID-FPEIAP (Barba-Martín, Sonlleve, & García, 2018). En la investigación exploramos la problemática de la relación entre escuela y universidad y cómo la participación de la futura maestra en el PID-FPEIAP le ayudó a contrarrestarla. De esta forma, pudimos analizar y corroborar, desde otro punto de vista, la perspectiva que aquí muestran las maestras. Además, consideramos que con dicha investigación y esta subcategoría de la tesis, se está apoyando una vía de desarrollo investigativo acerca de cómo la participación de futuros docentes en proyectos multinivel fuera de su formación inicial reglada puede ayudarles a suplir las carencias del sistema respecto a la unión de la universidad y la escuela.

En línea con las ideas previas de las maestras acerca de la universidad, las docentes afirman que esta visión social que tenían de la universidad y el profesorado universitario les ha dado seguridad ante las dudas y ante la comunidad. La visión social de la universidad y los investigadores, considerados siempre más cerca de la teoría científica, ayudó a las maestras a tener una base ante las presiones. Esta visión social se basa en que, durante años, en las investigaciones y las formaciones tradicionales y positivistas la teoría le ha correspondido al experto, el investigador, generalmente asociado a la universidad (Elliott, 1993).

Sin embargo, a pesar de que en esta ocasión la visión social de la universidad y los investigadores jugó a favor de las maestras, es una visión que se debería romper a través de relaciones horizontales entre investigadores y docentes y el reconocimiento a los conocimientos que poseen los docentes (Barba-Martín, Gómez-González, & González-Calvo, 2018).

Las maestras consideran que su participación en el PID-FPEIAP transformó esta visión. El trato cercano y amable del profesorado universitario que participó en el Proyecto ayudó a que adquiriesen una nueva visión de la universidad, mucho más cercana. Las maestras apoyan la transformación de su opinión gracias al apoyo académico y emocional que los investigadores asociados al PID-FPEIAP les proporcionaron. Estas afirmaciones muestran una postura ética de los investigadores asociados al PID-FPEIAP que venimos defendiendo a lo largo de la tesis y que desde hace años se ha exigido en la investigación. Una relación que sea beneficiosa para ambas partes, donde la investigación sea co-desarrollada de forma dialógica (Vasilachis de Gialdino, 2006) bajo un enfoque socio-crítico (Guzmán-Valenzuela, 2014), tanto en la producción de los datos como en la redacción de informes (Greenwood & Levin, 2011) y, donde los intereses de los investigadores externos en la investigación-acción participativa estén supeditados a los intereses de los verdaderos protagonistas, los docentes (Greenwood, 2000; Greenwood & Levin, 2007).

El PID-FPEIAP además de regirse desde estas premisas, lo hizo desde el apoyo emocional a las docentes, como ocurrió al comenzar el Proyecto, aspecto que analizamos en la subcategoría “5.1.1. Primeras aproximaciones al PID-FPEIAP”. En este análisis, la voz de las maestras nos muestra como los investigadores asociados al PID-FPEIAP procuraron un apoyo emocional constante a las participantes a través de sus visitas a las escuelas, sus llamadas telefónicas o su preocupación por las maestras ante problemáticas de carácter personal. Así, nos encontramos con posturas como la de Imbernón (2007), quien considera la preocupación por las emociones un factor clave la formación permanente. En esta línea, Holmes (2014) considera que la reflexión, el trabajo en equipos de trabajo o comunidades de aprendizaje o la investigación-acción son algunas formas de formación que pueden resultar útiles para procurar el bienestar docente.

6.2.1.2. El trabajo en grupo

Aunque ya hemos analizado la importancia que las maestras le dieron al trabajo colectivo o el grupo multinivel, el análisis de datos nos devolvió un gran número de extractos acerca de la importancia que las maestras le otorgaron al grupo en su desarrollo, asociándolo a factores importantes, pero a veces ocultos en la formación. Por ello, hemos querido realizar esta categoría dedicada a explorar otros aspectos en los que las maestras afirman que el trabajo en grupo favoreció su formación, como la mejora de las relaciones con sus compañeras de centro o el apoyo que supuso el grupo en momentos de soledad o incertidumbre.

El trabajo con compañeras dentro de la misma escuela. Una transformación de las relaciones

En el análisis hemos podido observar cómo el trabajo del PID-FPEIAP implicaba la reflexión constante. En algunos casos individualmente, en otros con compañeras de centro y, por último, con todo el grupo del PID-FPEIAP. Así, en este proceso, las reflexiones con compañeras de centro eran más constantes, pues su contacto era prácticamente diario. De esta manera, dentro de los centros hubo un gran trabajo de reflexión que se vio reflejado en las relaciones entre las maestras.

En líneas generales, las maestras cuando aludían a las relaciones con compañeras lo hacían centrándose únicamente en la relación con la compañera que compartía el mismo curso que ellas y desde el ámbito profesional. Para ellas, la principal relación profesional fue con estas maestras al ser con las que más podían intercambiar ideas, materiales o

realizar actividades conjuntamente. El intercambio con compañeras que tienen alumnado de edades diferentes les era más costoso.

La actividad que hacen en 3 que buena idea para el año que viene, pero para mí este año no me sirve (ENIN02A14).

Así, al ser preguntadas las maestras por cómo era esa relación antes del PID-FPEIAP, la mayoría de ellas aludían a que se trataba de una buena relación, que estaban bastante coordinadas con su paralela —maestra con un curso de niños de la misma edad— y eso siempre les había ayudado mucho a poder trabajar juntas.

La verdad es que somos un equipo bastante unido, sobre todo en el mismo nivel, mi paralela y yo estamos súper coordinadas, nos llevamos bien, nos complementamos mucho y hacemos todo igual (ENIN12C14).

En líneas generales las maestras detallan que dentro del propio centro las relaciones también eran bastante buenas, al ser la gran mayoría maestras activas con ganas de innovar.

Siempre ha sido buena, realmente somos muy jóvenes la mayoría y las que no son tan jóvenes son muy participativas y tal y colaboran bastante (ENIN06A14).

Si bien, como desvelaban las maestras, estas relaciones eran buenas antes de comenzar el PID-FPEIAP, la mayoría también consideraban que estas relaciones se vieron reforzadas con su participación en el Proyecto.

Es una relación más fluida (ENIN05A14).

Emprender un proyecto juntas, fuera de las aulas, les había ayudado a crear un vínculo personal más fuerte que se vio reflejado dentro de la escuela. A pesar de que las relaciones eran buenas ya dentro y fuera, tener un deseo común les ayudaba a estar más conectadas unas con otras.

Este año ha mejorado bastante también porque, claro... bueno, el año pasado también bien, lo que pasa es que este año pues al estar más tiempo juntas haciendo todas algo que va en la misma dirección, pues al final crea más vínculos y muy bien y muy contenta (ENIN05A14).

Esta mejora de las relaciones, dentro y fuera de la escuela fue, por ejemplo, la razón por la que algunas maestras quisieron apuntarse al trabajo dentro del PID-FPEIAP. Para estas maestras el Proyecto era una oportunidad de establecer una relación con sus compañeras más allá del ámbito profesional.

Empecé a tener buena relación con las profesoras y las personas que se apuntaban, pues tenía así muy buen rollito con ellas y pensé que era una forma también de relacionarme mejor con ellas y tener un vínculo o algo más, aparte de verles aquí por el colegio que también te ves y todo, pero también como algo más social (ENIN03A14).

Para otras maestras la única relación que sí que se vio afectada fue únicamente la profesional.

Ha cambiado, sí, no a lo mejor la relación mía personal con ellas, pero lo que es la profesional ha cambiado mucho (ENIN07A14).

En algunos casos, las buenas relaciones ya existentes les habían llevado a emprender otros trabajos comunes a nivel de Educación Infantil.

La realidad es que en este cole el equipo de infantil ya tenía muy buena relación, y ya nos reuníamos y hacíamos muchas cosas juntas (ENIN11C14).

Las maestras afirmaban que podía haber sido una de las razones por la que el PID-FPEIAP ha funcionado tan bien en estos centros, al ir todas las maestras en la misma dirección.

Quizá por eso se ha puesto en marcha en todo el cole a la vez (ENIN11C14).

En otros casos, las maestras afirmaban que el PID-FPEIAP les había ayudado a que las maestras que solían ser más reticentes o más pasivas se hubiesen incorporado junto a ellas, puede que no con un papel activo en el PID-FPEIAP, pero sí al menos en la práctica. Y, por tanto, la coordinación a nivel general había mejorado.

Desde que hemos empezado, empezamos cinco clases y ahora somos nueve y he visto como una coordinación entre todo infantil (ENIN07A14).

Las participantes tenían espacios dentro de su horario y su centro para realizar reuniones a las que, poco a poco, se fueron sumando más compañeros, lo que les ayudó a adquirir una coordinación a mayor nivel.

Entre nosotras comenzó a surgir mucha coordinación. Nos juntamos los martes, pero luego se fue extendiendo al ampliarse a otras clases, se fue extendiendo y como te digo hay una coordinación (ENIN07A14).

Aunque la relación que tenían ya era buena, hubo casos puntuales en los que esta relación no era fluida o era inexistente en el ámbito profesional. En algunos casos, debido a la imposibilidad geográfica, pues eran maestras de escuelas rurales que formaban un centro de educación obligatoria (CEO) entre varias localidades, lo que suponía que la relación con maestras de otras localidades fuese muy pobre.

Nosotros, aquí en el CEO, somos varias localidades que estamos a varias distancias entre unos y otros (ENIN09B15).

En este caso particular, la maestra afirmaba que el PID-FPEIAP había ayudado a que la relación entre estas maestras de diferentes localidades mejorase, a pesar de la distancia. Existía un mayor intercambio y coordinación entre ellas.

Entonces, el estar metidos en el PID-FPEIAP nos ha servido sobre todo con tres compañeros, nos ha servido para estar más unidos porque casi todos los días nos llamamos para ver lo que estamos haciendo, qué actividades vas a preparar para los grupos y demás (ENIN09B15).

Igual que anteriormente, las mejoras en las relaciones se habían producido, únicamente, con maestras que participaban en el PID-FPEIAP. Sin embargo, no había una mejora de la relación con maestros que no compartían el Proyecto.

La relación es mucho más estrecha; con otros compañeros la relación sigue igual, la de siempre, pero con los compañeros que están metidos en el PID-FPEIAP, antes era una relación normal y ahora es mucho más estrecha (ENIN09B15).

Sí que existió el caso particular de una maestra que afirmaba haber transformado la relación con su compañera sin que esta participase en el PID-FPEIAP. Esta maestra manifestaba que antes de comenzar ella en el Proyecto, la coordinación era casi inexistente ya que no compartían las mismas formas de trabajar y de entender la educación.

Mi nivel no ha estado nada coordinado, porque hay diferentes formas de trabajar y por diferencias entre nosotros, entonces claro yo siempre he echado de menos jjo! pues el hacer algo en común (ENIN01A14).

El PID-FPEIAP supuso una transformación a nivel general en el centro y no solo en las aulas, lo que empujó a las maestras más reticentes o pasivas (como analizábamos anteriormente) a unirse en la transformación, al menos en la práctica, sin participar en el Proyecto. Lo que ayudó a esta maestra a empezar a compartir prácticas con su compañera.

Yo con los de 4, que al final eres tú sola y, sin embargo, al hacer esto y poder trabajar más con otros compañeros y, al final, el hecho de que ellos lo hayan visto y se hayan incorporado, al final, ha hecho que en cierta medida esta separación se haya unido un poquito y podamos trabajar un poquito mejor (ENIN01A14).

Es verdad que la relación, a pesar de haber mejorado, siguió sin ser muy fluida como en otros casos. La compañera participaba llevando a cabo en la práctica actuaciones inclusivas, pero al no participar en el PID-FPEIAP como formación, su pensamiento docente no se han transformado y, por tanto, el intercambio no se producía más allá de una práctica.

Sigue habiendo menos intercambio, pero bueno sí que ha mejorado, si ahora hay algo de intercambio que antes no había (ENIN01A14).

Para nuestra maestra el verdadero logro del PID-FPEIAP fue ya no solo la pequeña transformación de su compañera, sino la posibilidad que le otorgó el Proyecto de trabajar con maestras de otros ciclos. Esto le sirvió para no encontrarse tan sola en el centro y tener con quién intercambiar materiales e ideas.

Yo con otros compañeros nos intercambiamos todo y fenomenal, la verdad muy bien [...]. Para mí ha sido muy positivo porque yo empecé sola en esto dentro de mi nivel, pues nadie quería saber nada, entonces claro, el hecho de poder trabajar con las de otros niveles, a mí me ha unido más a ellas (ENIN01A14).

Las maestras, a nivel general, tenían una buena relación y coordinación dentro de su centro antes de comenzar en el PID-FPEIAP. Al menos, las maestras que participaron en el Proyecto. Sin embargo, el contacto constante dentro y fuera de la escuela para trabajar en el Proyecto les ayudó a afianzar esta relación. Además, pudieron conseguir que otras maestras se uniesen a ellas y crear una coordinación total a nivel de centro que, en algunos casos particulares, resultó muy positiva para las maestras.

Sin embargo, durante el segundo y el tercer año, muchas de las maestras que accedieron al PID-FPEIAP lo hicieron siendo las únicas de su centro. Otras maestras que llevaban desde el principio se cambiaron de centro y, por tanto, pasaron a ser también las únicas de su colegio. Para estas maestras la coordinación y apoyo a pequeña escala dentro de su escuela no se podía dar, por lo que el grupo del PID-FPEIAP jugó un papel muy importante.

El papel del grupo multinivel del PID-FPEIAP en el apoyo emocional a las maestras

Los procesos de formación a través de investigación-acción participativa son largos y los momentos de inestabilidad de los participantes pueden ser momentos críticos en un proyecto, llegando incluso a hacer que abandonen. Por ello, es necesario que los participantes se sientan parte de un Proyecto, de un grupo al que ayudan y que les apoya cuando lo necesitan.

Las maestras afirmaban que el grupo formado en el PID-FPEIAP fue muy importante para romper con una concepción pesimista hacía la educación, otorgándoles fuerza para seguir transformando su docencia y dándoles una visión transformadora de la educación.

Me ha hecho más optimista, porque yo pensaba durante un tiempo que esto no tenía solución, y ahora yo me estoy viendo que no, que mucha gente que este preocupada en el papel ese, sobre todo de transformar, que la escuela tiene que transformar a nosotros, a los niños, a la sociedad y a todo lo demás, Y yo creo que el grupo ha hecho mucho (ENGD14E16).

Para las maestras el grupo fue un refugio. Un apoyo y un respaldo para cuando estas dudas regresaron o tuvieron problemas durante su periodo de formación.

Te sientes más acompañada, más segura. Tienes en quien apoyarte, en quien basarte (ENGD02H16).

El sentirse parte de un grupo hizo que algunas maestras que cambiaron de centro de un curso académico a otro decidiesen no abandonar. Estas maestras expresaron en sus entrevistas que a pesar de las dudas generadas por la posible soledad con la que se encontrarían y tener que empezar de nuevo, sintieron que el grupo les apoyaría y tenían un lugar para reflexionar y debatir.

Y fue gracias al proyecto, o sea, te motiva a seguir a decir, bueno tengo ese arropo, que sé que yo estoy en mi clase, yo sola, haciendo, haciendo, haciendo, pero yo dentro de un mes llego allí, y cuento al menos las cuatro cosas que he hecho, comparto un poco, y parece que te respalda, y te da un poco esa seguridad (ENGD07G16).

Cuando, años después, han tenido que volver a cambiar de centro, estas maestras han tenido la seguridad de que el grupo siempre les acompañaba y esto les hizo perder el miedo y las dudas que tenían la primera vez.

Este año vuelvo a cambiar de centro, y vuelta a empezar, pero ya tengo esa base segura [...] como que tienes a la gente ahí, aunque no estén dentro de tu mismo centro (ENGD07G16).

La soledad a la que tenían algunas maestras dentro de su centro educativo llegó a suceder. Al realizar estos cambios de centro, las maestras experimentaron la falta de apoyo y el cuestionamiento por parte de nuevos compañeros al querer realizar prácticas innovadoras. Sin embargo, las maestras explicaban que el grupo del PID-FPEIAP les había ayudado a romper estas barreras al saber que en ese grupo tenían a quienes creían en lo que la maestra hacía y por qué lo hacía.

Yo creo que el PID-FPEIAP ha sido, al menos en mi experiencia, fundamental para lo que decías, que hay ciertos compañeros que tienen otra forma de enseñar, y entonces tú te ves respaldada, y dices mira, aunque ellos no lo hagan, yo me siento segura porque dentro de unos días voy a llegar, voy a contar lo que he estado haciendo y me van a decir, pues mira qué bien, y no vas a estar ahí dándote, dándote, como si estuvieras dándote con una piedra (ENGD09B16).

Las participantes consideraban que tener un grupo como el del PID-FPEIAP, con gente que compartía sus ideas y quería avanzar en la misma línea fue fundamental. Fue un apoyo para no abandonar y volver a realizar prácticas tradicionales como las que realizaban sus compañeros de centro.

Si en tu centro no te apoyan, y luego encima no tienes ningún sitio, pues luego muchas veces dices, pues mira, tiro la toalla, a lo mejor. Pero dices, no, tengo que seguir adelante que aquí hay más gente que lo hace y es por lo que creo. (ENGD15D16).

Para estas maestras que estuvieron solas en sus centros educativos, el grupo fue considerado no solo como un factor de apoyo, sino también de ayuda y de motivación.

Y el decir, bueno, pero como tengo un grupo fuera, que sí que tira y que sí que eso, pues te hace motivarte (ENGD01A16).

Por tanto, las maestras afirmaban que el PID-FPEIAP no solo les dotó de experiencias, reflexiones o debates, sino que el sentimiento de grupo fue más profundo. Entenderse con otros compañeros y compañeras, compartir una concepción de educación y apoyarse les ayudó a tirar hacia adelante, mejorando poco a poco sus prácticas sin abandonar.

Es como cuando das con un grupo de compañeros con los que te entiendes perfectamente e intentas llevar a cabo un proyecto, pues si no es por esos compañeros no serías capaz de tirar hacia delante (ENGD15C16).

El grupo fue considerado por las maestras como fundamental en su formación. Más allá de todo lo que les aportó en la creación de conocimiento y que ya hemos analizado, las maestras destacaban que el apoyo del PID-FPEIAP fue fundamental en momentos de soledad o incertidumbre, apareciendo como un factor motivador para seguir adelante.

En esta categoría, referida a las potencialidades, hemos podido comprobar cómo aspectos del PID-FPEIAP como la relación entre la escuela y la universidad o el trabajo en grupo tuvieron una influencia en la motivación, la relación o la percepción de la educación que fue también muy importante en la formación de las maestras, junto con todos los aspectos cognitivos y de trabajo en la práctica.

Síntesis y discusión

Si bien, durante toda la tesis hemos podido comprobar el valor que las maestras le daban al grupo en su formación y transformación de las realidades, en esta subcategoría de análisis hemos podido comprobar cómo su discurso respecto a la transcendencia del grupo es aún más amplio. Las maestras aluden a dos aspectos del grupo: las ventajas de haber podido participar con maestras del mismo centro en el PID-FPEIAP y la significación de formar parte de un grupo multinivel como el del PID-FPEIAP.

Respecto al trabajo con compañeras del mismo centro, las maestras destacan como este aspecto ha sido muchas veces favorecedor para mejorar o asentar sus relaciones. Compartir un proyecto, un concepto común de educación y una finalidad educativa fortaleció las interacciones entre las maestras y con ello sus relaciones dentro y fuera de la escuela. Incluso, esta relación también ha mejorado con maestras que no participaron en el PID-FPEIAP, pero que por la presión del grupo en la escuela incluyeron algunas prácticas inclusivas en sus aulas. Este hecho hizo que, aunque solo fuese el material o las actividades, las maestras del PID-FPEIAP tuviesen algo en común con estas compañeras. Esta situación es coherente con el estudio de Matas, Tojar y Serrano (2004), quienes en su trabajo de investigación exponen que cuando los docentes se unen en un proyecto de innovación, tienden a mejorar las relaciones entre ellos y desarrollan más tareas de colaboración.

En cuanto al grupo formado en el PID-FPEIAP, las maestras consideran que ha sido fundamental para superar momentos de debilidad emocional, soledad y relaciones de poder en las escuelas. Imbernón (2017) considera que el trabajo en grupo en los procesos de formación ayuda a las maestras no solo a conseguir transformaciones, sino también a adquirir un sentimiento de pertenencia hacia él que genera seguridad y estímulo.

Los cambios de escuelas llevaron a algunas maestras a encontrarse con que debían comenzar de nuevo a implantar transformaciones en sus nuevos contextos, pero esta vez sin el apoyo de más maestras en el centro. Por ello, el grupo del PID-FPEIAP fue una forma de evitar el aislamiento y ayudar a las participantes a avanzar en la transformación de sus nuevos contextos. En esta línea nos encontramos la investigación de Navarro y Hernández (2017), quienes consideran que el desarrollo de una red colaborativa de profesionales permite a los docentes salir del aislamiento de algunas de sus escuelas y ponerlas en cuestionamiento.

Desde esta idea, el trabajo en grupo en el PID-FPEIAP procuró a las maestras un estímulo emocional. Fue un apoyo en momentos de duda e incertidumbre. En este discurso, las maestras aluden al Proyecto no como un simple grupo de trabajo de desarrollo profesional, sino como un grupo de colegas preocupados también por el aspecto personal. Este posicionamiento del grupo del PID-FPEIAP es defendido por otras investigaciones como la de Kelly y Cherkowski (2015). Estas autoras corroboran en su estudio la importancia de prestar atención a los componentes afectivos en los grupos de trabajo entre docentes y afirman que este factor es esencial para permitir que los docentes asuman riesgos y avancen en su desarrollo profesional.

6.2.2. Tensiones surgidas en el PID-FPEIAP

La realización de una investigación-acción participativa desde un paradigma socio-crítico no podría entenderse sin ser realmente críticos con el proyecto, mostrando sus fortalezas, pero también sus tensiones. Aunque algunas tensiones se han ido mostrando a lo largo de las categorías previas al ser específicas de un determinado momento, en esta categoría hemos recogido aquellas resistencias que engloban la totalidad del Proyecto y que las maestras dicen haber encontrado, así como las que los investigadores hemos detectado al analizar el Proyecto. Además, expondremos las posibles soluciones que se trataron de llevar a cabo.

Así, se han detectado tensiones en algunos aspectos ya recogidos en la literatura científica y sobre los que realizaremos el siguiente análisis: (a) los miedos de las maestras al comienzo del PID-FPEIAP; (b) el agotamiento de participar en un Proyecto durante un

largo tiempo; (c) los momentos de estancamiento y; (d) los problemas surgidos ante la ampliación del grupo.

6.2.2.1. Miedos e incertidumbres ante lo desconocido

Una de las tensiones que surgieron fue la aparición de miedos en las maestras al comienzo de su participación en el PID-FPEIAP. La novedad por el tipo de formación puede producir miedos e inseguridades. No saber a qué se enfrentaban, la ruptura con lo anteriormente vivido en su formación inicial o el intento de eliminar las relaciones de poder fueron algunas de las tensiones que las participantes del PID-FPEIAP vivieron con inseguridad en su momento.

Los primeros pasos de las maestras en el PID-FPEIAP

Como hemos analizado en la categoría de primeras aproximaciones, la mayoría de las maestras no sabían exactamente qué era el Proyecto cuando decidieron participar. Este desconocimiento provocó que algunas maestras accedieran al PID-FPEIAP con incertidumbre.

Me metí al principio con cautela, ¿cómo será esto? (ENIN05A14).

Las expectativas de las maestras al inicio del proyecto estaban relacionadas con una formación de tipo bancaria. Al trabajar con profesorado de universidad, las participantes esperaban que se tratase de formaciones estrictas en las que los investigadores darían todas las pautas a seguir.

Me lo imaginaba como más serio, como con un trabajo más estricto (ENIN05A14).

Tras pasar estos primeros momentos de incertidumbre y conocer cómo funcionaba el Proyecto, las docentes se dieron cuenta de que no se trataba de una formación teórica, sino que debían tener un compromiso de transformar su práctica educativa. Ahí volvieron a surgir nuevos miedos, esta vez ante la puesta en práctica.

Pero, claro, hay que llevarlo a la práctica y dices ostras, a ver qué tal sale, pues eso las primeras jornadas eran de más nervios (ENIN02A14).

Decidirse a transformar sus prácticas educativas, incluyendo otras que apenas conocían, supuso para las maestras una incertidumbre por no saber cómo saldría, qué opinarían las familias, cómo respondería el alumnado o si los resultados serían positivos.

Al principio, ¿esto por dónde saldrá? ¿Esto ira bien? ¿Funcionará? (ENGD02H16).

La transformación de sus prácticas educativas por otras en las que abrirían las puertas de su clase a la comunidad fue un cambio drástico en algunos casos, lo que supuso un sentimiento de miedo y recelo.

Al principio da un poco de miedo [refiriéndose a la puesta en práctica de grupos interactivos] (ENIN07A14).

En algunos casos, este miedo a la puesta en práctica estaba directamente relacionado con no saber cómo reaccionarían los adultos que accedían a sus aulas con su alumnado.

Yo tenía muchos miedos porque a mí lo de la participación de los padres [...] tenía mucho miedo a que juzgaran a los alumnos (ENIN01A14).

En las reuniones mensuales estos miedos o inseguridades se mostraban a través de las reflexiones. En las primeras semanas, los debates eran un constante foco de preguntas y respuestas para cerciorarse de que iban por el buen camino.

Y las primeras semanas “¿Qué tal te ha salido?”. Íbamos todas con un miedo tremendo (ENGD02H16).

Los debates también eran una forma para adelantarse a los problemas antes de que surgieran. De esta manera, ante la posibilidad de encontrarse con una situación similar que ya había vivido una compañera, las maestras iban más tranquilas a la práctica conociendo la posible solución.

Hoy algunas maestras están contando problemas que han tenido con voluntarios en la práctica, al tratarse de meterse mucho en el trabajo del grupo, a pesar de que se lo han recordado al comenzar la clase. Dicen que han probado otras soluciones como que sean los niños quien se lo diga también. Otras maestras han dicho que ellas, por ahora, los que han tenido han ido muy bien, pero que les interesa conocer para cuando les toque ese tipo de voluntarios (Diario. Marzo de 2014. O).

Estos miedos pueden ser paralizadores. La incertidumbre puede llevar a las maestras a no querer salir de sus zonas de confort, lo que hubiese acabado con el Proyecto. Por ello, el coordinador trató de estar pendiente de cada participante. De esta manera, consiguió ganar una confianza con los miembros del PID-FPEIAP que, en muchos casos, le permitió que cuando estos miedos surgían, fuese el guía en el que las maestras se apoyaban para confirmar el buen camino de su proceso.

José me ha dicho que hoy ha hablado con MAES13. Le ha llamado por teléfono para ver cómo llevan la puesta en práctica de grupos interactivos. Además, me ha dicho que pronto visitará uno de los colegios y que tratará de ir a todos. Mientras tanto, está en contacto constante con ellos por mail y teléfono. Así, si tienen algún problema les puede tratar de ayudar antes de la siguiente reunión (Diario. Febrero de 2014. R).

Pero los miedos de las maestras no surgieron solo como una forma de afrontar incertidumbres personales, sino que también se dieron por factores externos como sus centros escolares.

La ruptura con posiciones de comodidad

Algunos participantes del Proyecto experimentaron dificultades con otros miembros de la comunidad educativa. El miedo que ellas habían vivido al principio de participar en el Proyecto ahora lo notaban en compañeros que, al no querer trabajar junto a ellas, les estaban frenando en su deseo de transformar el colegio. Las maestras explicaban que la motivación y las ganas de transformar sus aulas y sus contextos escolares, muchas veces no eran compartidas con sus compañeros de centro.

Esta motivación que tenemos ahora nosotros dentro del proyecto de innovación no es la de la gran mayoría, o yo en mi percepción creo que no es la de la gran mayoría (ENGD13C16).

Sin embargo, esto no fue un problema para las maestras, ya que en la mayoría de los casos el PID-FPEIAP agrupaba a varias docentes de un mismo centro.

Aunque no conozco a las participantes, todas ellas vienen, principalmente, de tres centros educativos. En un centro creo que son aproximadamente siete, en otro otras siete y en el otro dos o tres (Diario. Diciembre, 2013. R).

Al ser un grupo numeroso de maestras en un mismo centro, en muchos casos tuvieron la fuerza para enganchar a otras compañeras a hacer prácticas inclusivas. Aunque estas compañeras no se formaban a través del Proyecto, eran las propias maestras del PID-FPEIAP las que les ayudaban para que pudiesen entrar en la dinámica de trabajo.

Se empieza a comentar, y enganchas a una compañera, y enganchas a tres, enganchas a cinco, luego ya enganchas a siete, luego ya empieza la mayoría del centro a hacer cuestiones de estas. (ENGD13C16).

A veces el miedo al cambio hacía que no consiguiesen convencer a las compañeras.

Las maestras quieren que José e INV01 vayan a dar formación al colegio a otros maestros, a ver si así pueden convencerlos para que comiencen a hacer grupos interactivos también, porque ellas por ahora no han podido (Diario. Marzo, 2014. O).

Cuando estas situaciones sucedían eran los familiares los que lo intentaban. Las maestras del PID-FPEIAP estaban fomentando la participación familiar en las aulas y la escuela, por lo que los padres y las madres del alumnado de aquellas otras maestras reticentes al cambio, demandaron que también se hiciese en las aulas de sus hijos.

En COLEA afirman que algunos padres ya se han empezado a quejar a maestros que no hacen grupos interactivos. Quieren también entrar en el aula de sus hijos y esto está haciendo que las maestras se lo replanteen (Diario. Abril, 2014. O).

En algunos casos esto no gustó a las maestras reticentes al cambio, que veían como sus posiciones de tranquilidad y privacidad en sus aulas se veían amenazadas, lo que supuso críticas a las maestras que participaban en el PID-FPEIAP.

Las maestras dicen que, en verdad, esto no les ha sentado muy bien. Parece que no les gusta que las maestras del PID-FPEIAP estén haciendo grupos interactivos porque les está afectando a ellos, ya que los padres ahora se lo exigen (Diario. Abril, 2014. O).

Al abrir las aulas y la escuela, también se vieron afectadas las estructuras directivas. Así, las maestras revelaban que, cuando las transformaciones se empezaron a producir, algunos equipos directivos les pusieron impedimentos y restricciones con las que no perder el control que querían tener sobre el centro y las maestras.

Las maestras de COLEA han dicho que desde el equipo directivo no les dejan pegar carteles en ningún sitio para tratar de que voluntarios de la comunidad participen. Les han dicho que, dentro del centro, mientras les informen les dejan, pero que fuera no pueden colocar nada (Diario. Marzo, 2014. O).

Al ser un grupo numeroso de maestras y haber convencido a otra gran parte del profesorado, los equipos directivos terminaban adoptando posturas de indiferencia.

Tienen la sensación de que les dejan hacer lo que quieran mientras sea dentro de su edificio y no molesten a nadie (las maestras de Ed. Infantil están en un edificio diferente al de Ed. Primaria y el equipo directivo) (Diario. Marzo, 2014. O).

Esta situación en la que las maestras del PID-FPEIAP eran el grupo numeroso en el centro y podían aguantar más fácilmente las críticas, no se dio en todos los casos. Las maestras que estaban solas en su centro al haberse cambiado recientemente, afirmaban que para no despertar estos miedos trataban de esperar y buscar momentos en los que ya hubiese una confianza.

El año que viene te vas a un centro nuevo y ¿ahora qué? A ver en qué momento tengo que decir “pues yo he empezado a hacer esto”. Y que voy a hacer apoyos dentro... que a ver cuándo lo suelto (ENGD13C16).

Las maestras consideraban que en un centro nuevo es difícil porque puede haber presiones, por lo que trataban de buscar compañeros con los que trabajar, incluyéndoles en las dinámicas del PID-FPEIAP. Pero al final, algunas maestras no podían realizar sus prácticas durante un largo periodo de tiempo.

A mí me pasó este año, calladita, a ver por donde cojean estos compañeros míos [...] el primer año nada más llegar, es como que no puedes poner ahí... Y les vas contando un poquito, y vente un día y lo ves... (ENGD02H16).

Para tratar de solucionar estas presiones, tanto en soledad como cuando eran varias maestras, los investigadores del PID-FPEIAP decidieron visitar los centros escolares. En algunos casos, dando formación e información sobre el Proyecto a familiares, compañeros y equipos directivos. De esta manera, trataban de mostrar públicamente el apoyo de la universidad a las maestras y de contrarrestar las críticas de estos agentes hacia las docentes participantes por intentar transformar los contextos educativos.

Hoy vamos a realizar la reunión en el COLEA. Antes de comenzar la reunión, José e INV01 han venido de visita al colegio y han estado hablando con otros profesores que no hacen grupos interactivos para invitarles a la reunión del PID-FPEIAP (Diario. Abril, 2014. R).

Podemos observar como el miedo de otros agentes educativos produjo momentos de tensión. Las maestras sintieron como, aparte de luchar contra sus miedos, tuvieron que luchar contra el miedo de compañeros y estructuras que se volvían en su contra en forma de presiones para que abandonasen o no molestasen. Estos agentes veían como sus posiciones de poder y tranquilidad podían ser derruidas, por lo que sus miedos se expresaban a través del intento de finalizar con el cambio. Pero los investigadores tenían ya claro que esto iba a pasar y trataban de ayudar a las maestras a superarlo, porque como José Juan decía, había que tratar de acabar con estos miedos si se quería avanzar, porque miedo y libertad son incompatibles.

Síntesis y discusión

Las maestras aluden a un miedo ante lo desconocido en sus primeros pasos en el PID-FPEIAP. Las docentes exponen como no conocer el tipo de formación, abrir las puertas del aula o dudar sobre si la práctica iba a funcionar, les produjo momentos de

incertidumbre al principio de su formación. Esta postura de las maestras es normal si consideramos que la ruptura con modelos tradicionales y el avance hacia una educación liberadora (como la que el PID-FPEIAP pretendía), suele provocar temores (Freire & Shor, 2014). Fullam (1994) lo consideraba como algo lógico, ya que entiende que “bajo condiciones de incertidumbre, el aprendizaje, la ansiedad, las dificultades y el miedo a lo desconocido son intrínsecos a todos los procesos de cambio, especialmente en las etapas iniciales” (p.25).

Combinado con la falta de seguridad ante los nuevos cambios, el miedo de las maestras se vio relacionado con aspectos como la adquisición de protagonismo y la posible presión de la comunidad educativa, cuando lo que necesitaban era su apoyo (Lansky, 2005). Desde esta problemática encontramos que otros de los miedos que surgieron en torno a la formación del PID-FPEIAP fue el surgido en los compañeros y contextos escolares ante las transformaciones que las maestras querían hacer. Bolívar (1996) afirmaba que la cultura escolar, tradicionalmente conservadora, es una de las principales resistencias al cambio. El conservadurismo de las instituciones educativas es un freno para las transformaciones educativas y la innovación. Desde esta postura, si entramos a analizar en profundidad el discurso de las maestras, no somos capaces de conocer cuáles eran las motivaciones del equipo directivo y los compañeros que se resistían al cambio. En la literatura nos encontramos varias posturas enfrentadas al respecto. Para Sarramano (2011) estas resistencias por parte de los docentes antes las actualizaciones corresponden a una falta de compromiso ético o una posición de comodidad. Sin embargo, Sparks (1997) defiende que la resistencia al cambio por parte de los docentes a veces no es un aspecto negativo, sino una forma de lucha provocada por la baja calidad de algunas de las propuestas de innovación que se les solicitan.

En este proceso de miedos, tensiones y resistencias, las maestras vuelven a destacar la labor de José Juan y los investigadores del PID-FPEIAP como un apoyo. El coordinador y los investigadores eran conscientes de la posibilidad de que estas reticencias apareciesen y no dudaron en mostrar su apoyo a las maestras. En este sentido, volvemos a comprobar como la postura de José Juan y sus compañeros era cercana a las ideas de Freire (1993) al considerar que el miedo no puede ser negado al educador, pero hay que conseguir que no sea paralizador.

6.2.2.2. Agotamiento docente

Una de las problemáticas que han encontrado las maestras acerca de la formación del PID-FPEIAP fue que, al participar en este tipo de formación, en la que siempre podían seguir proponiendo y avanzando, llegó un momento que no se supo controlar el avance y eso les llevó a situaciones de cansancio que les hicieron dudar si continuar como participantes del Proyecto.

El PID-FPEIAP tenía como principal objetivo transformar los contextos escolares hacia una educación cada vez más inclusiva, pero se trataba de un objetivo casi sin fin. Siempre se podían proponer prácticas o metodologías que completaran lo que ya se estaba haciendo.

Siempre he dicho que esto no acaba, lo de la inclusión, no acaba nunca porque siempre seguimos, es un proceso que sigue avanzando, avanzando, y no lo acabamos nunca (ENGD13H16).

En el PID-FPEIAP esta variedad de propuestas era muy amplia, ya que cada participante daba a conocer en las reuniones lo que estaba haciendo. Así, el afán de las maestras por seguir avanzando hizo que trataran de llevar a la práctica todo lo que otras compañeras del PID-FPEIAP hacían.

Tanto ritmo de querer probar, "yo quiero probar lo que hace MAES09, y además lo que hace MAES15 y además lo que hace MAES01. Y voy a hacer esto, más la idea que yo he tenido, mas no sé qué" (ENGD07G16).

Las maestras veían estos avances como un trabajo extra a su labor ya como docentes. Lo realizaban porque lo consideraban satisfactorio, pero les requería de un tiempo del que a veces no disponían.

Es trabajo añadido, mucho trabajo añadido, porque nos lo hemos tomado con mucha responsabilidad y aparte de todo el temario que tenemos con los niños, los objetivos y los trabajos pues es mucho más trabajo y horas que tienes que echar tanto en reuniones como en pensar actividades, preparar materiales, controlar las fiestas que hemos hecho para despedir los grupos interactivos pero bueno, la recompensa es buena ves cómo están motivados los niños, los padres, los profesores... Entonces, bueno, ese esfuerzo extra queda recompensado (ENIN12C14).

A todo ese proceso de planificación y realización debían sumarle el proceso de reflexión, lo que se reflejó en momentos de agotamiento.

Llegas aquí y reflexionas, "y ahora este me ha dicho... ah pues voy a probar", y es agotador (ENGD07G16).

Las maestras habían transformado sus prácticas y se habían transformado ellas mismas. Tenían la necesidad de replantearse todo lo que hacían para buscar la mayor inclusión posible y no supieron controlar el desgaste mental que conllevaba no parar de reflexionar.

Yo el año pasado tenía un replantear constante de mi práctica, lo que yo era, todo lo que haces está continuamente, "ah no esto, esto no", y es agotador mentalmente (ENGD07G16).

Esta actitud condujo a alguna maestra a momentos de agobio y estrés.

Genera estrés, agobia y que el replantear constantemente todo te puede llegar a... (ENGD07G16).

Achacados a veces por la situación personal, estas situaciones afectaban duramente al estado anímico y emocional de las maestras.

Sobre todo, cuando va pasando el tiempo, en estos tres años, pues, claro, tienes momentos en lo que estas con mucha fuerza y tienes momentos, que igual tu situación es más complicada, y es como ¡uf!, parece que te vas un poco (ENGD01A16).

Estas situaciones hicieron que algunos participantes se planteasen abandonar. Veían como sus compañeros apenas se esforzaban en las aulas, mientras que ellas estaban agotadas y eso les frustraba y les hacía plantearse continuar la formación.

¡Si a mis compañeros les pagan lo mismo que a mí! Pues yo voy a ir allí, ya está [...]. De nueve a dos, y a las dos me voy a mi casa y me olvido, y no estoy todo el día pensando y pensando, y replanteándome y reflexionando (ENGD07G16).

Ante estos momentos, afirmaban que la decisión por la que finalmente decidieron no abandonar fue por el grupo.

Luego vienes aquí y dices, jolín, es que esta todo el mundo igual, y tira, y aquí también ha funcionado (ENGD07G16).

Como hemos analizado anteriormente, las maestras afirman que participar en un Proyecto común y haberse comprometido con el grupo les hizo sentirse en la obligación de no abandonar.

Ese compromiso que tienes con el grupo te hace también el hecho de tirar. En momentos que estas más de, uf, esto es agotador (ENGD07G16).

Esta decisión fue debida a que en el PID-FPEIAP se había creado una identidad como grupo (analizado en el apartado “6.3.1.1. Transformación y proceso de la identidad docente. El papel del grupo”), que les empujaba en su compromiso con los demás compañeros y compañeras.

La identidad grupal te genera ese compromiso de seguir para adelante (ENGD07G16).

El grupo hacía sentir una obligación intrínseca en las maestras, que les motivaba a seguir participando.

Pero el hecho de que esté el grupo es como "no, venga, que hay que seguir, que viene una dificultad..." Es como que te obliga a veces (ENGD01A16).

Pero el grupo y el PID-FPEIAP no solo fueron vistos como un lugar al que agarrarse en momentos de agobio, sino que también favoreció que las maestras sintieran el apoyo para avanzar en momentos de estancamiento, agobio o indecisión.

Yo creo que el proyecto como que te empuja, porque cuando tú empiezas a hacer algo, empiezas con mucha fuerza, pero llega un momento que decaes (ENGD01A16).

El sentimiento de compromiso por el grupo y el PID-FPEIAP no acabó de ser una solución al problema. En su momento detuvo a quien quiso abandonar el PID-FPEIAP, pero la situación de agotamiento puede repetirse y volver a generar agobios, como así ocurrió. Y es que, las maestras afirmaban que una vez que comienzas a reflexionar y descubres su potencial, es muy difícil parar.

Pero cuando entras en una dinámica de replantearte y de repensar, yo creo que no hay marcha atrás [...] es muy complicado el intentar parar (ENGD13H16).

El replanteamiento de su práctica y la búsqueda de nuevas propuestas es un aspecto que les acompaña todo el día, incluso aunque dicen saber que deben parar a veces.

Yo ahora venía en el coche y digo, ¿al año que viene? Pues bueno, por las tardes no, pero igual después del recreo... ¿Sabes? Y también hay un poco que sentar las cosas (ENGD07G16).

Aunque las maestras consideraban haber aprendido a controlarlo con el paso del tiempo, es cierto que este momento de calma que afirmaban tener coincidió con una época en la que el PID-FPEIAP se detuvo y no podemos saber si ambos aspectos tienen co-relación.

Yo este año he parado un poco, pero el año pasado estaba hasta agobiada, era como “madre mía”, el quererlo cambiarlo todo, el querer transformar todo, y querer... (ENGD07G16).

El PID-FPEIAP no supo en su momento solucionar este problema y las maestras consideraban que era muy importante que se aprendiese a controlar.

Hay que pararse un poco e ir más lento. Yo creo que ha sido demasiado el querer proponer tantas cosas (ENGD07G16).

Las docentes entraron en una dinámica de reflexión menos intensa, más centrada y más prolongada en el tiempo. Aunque no fuera fácil el cambio.

Echar el freno, a mí me cuesta, Creo que hay que hacerlo para reflexionar, pero creo que es muy difícil (ENGD13H16).

Las maestras creían que si no conseguían controlarlo llegaría un momento en el que el PID-FPEIAP pudiese llegar a desaparecer por el agotamiento de sus participantes.

Es muy importante el que llegemos a un punto en el que seguir enriqueciendo, y no llegue un momento como que digas, que se infla, se infla y de repente, pum (ENGD01A16).

El agotamiento fue uno de los problemas más importantes a nivel personal que experimentaron las maestras. La necesidad de reflexionar sobre toda su práctica educativa de forma constante como se les inculcó desde el PID-FPEIAP les supuso un replanteamiento continuo que llegó a agotarlas. Esta situación estuvo a punto de hacer que, incluso, dejaran de participar en el Proyecto. Pero su compromiso calmó la situación de las maestras y les hizo continuar. Aunque este no fue el único motivo por el que alguna maestra pensó en abandonar.

Síntesis y discusión

Las maestras consideran que el trabajo constante del PID-FPEIAP, basado en la reflexión y en la búsqueda constante de mejora social les produjo un momento de agotamiento.

El agotamiento o estrés es muy habitual entre los docentes. El magisterio ha sido una de las profesiones más afectadas por las exigencias de la sociedad, tanto dentro como fuera del aula (Espinoza-Díaz, Tous-Pallares, & Vigilcolet, 2015). Estas exigencias no han venido acompañadas de mejores condiciones, lo que ha llevado a los docentes a situaciones de agobio o estrés (Ruíz-Calzado, 2016), como las que muestran en su discurso las maestras. En la literatura científica a esta problemática se le denomina como el “síndrome del Burnout o Síndrome de Quemado” por el trabajo de Gil Monte y Peiró (2009).

Así, nos encontramos con múltiples investigaciones en los últimos años que exploran las situaciones de estrés, agotamiento y el síndrome de Burnout entre los docentes de sus países o contextos sociales, examinando los niveles de estrés del profesorado, las situaciones que los producen o las consecuencias que suponen a nivel personal, profesional, en los contextos y en el aprendizaje del alumnado (Ibáñez, Bicenty, Thomas,

& Martínez, 2012; Jiménez, Jara, & Miranda, 2012; Marenco-Escuderos & Ávila-Toscano 2016; Muñoz & Correa, 2012).

En el caso particular de las maestras del PID-FPEIAP, las maestras aluden a varios aspectos para producir su agotamiento. Principalmente, fueron los procesos de reflexión constantes durante un largo tiempo los que produjeron un agotamiento mental para las participantes. Esta es una situación reflejada por Balcazar (2003), al tratar algunas problemáticas comunes en los procesos de investigación-acción participativa. Este autor afirma que la permanencia de un largo tiempo en estos procesos puede llegar a desgastar a los participantes. Pero también el escaso tiempo o la pasividad de sus compañeros, fueron algunas de las razones por las que las maestras sintieron en algún momento un agotamiento que les hizo plantearse abandonar el grupo. Para Gil Monte, Carlotto y Gonçalves (2011) esta es una situación normal, pues cuando los docentes sufren un fuerte estrés pueden llegar a alejarse de la situación o abandonarla.

6.2.2.3. Momento de estancamiento en el segundo año

Al iniciar el segundo año, con la incorporación al PID-FPEIAP de nuevos participantes comenzaron a emerger tensiones. Durante el primer año se habían producido importantes transformaciones en los contextos donde se había puesto en práctica el Proyecto, lo cual llevó a que nuevas maestras quisiesen incorporarse al mismo buscando esas transformaciones en sus contextos. Esto supuso una heterogeneidad en los participantes en cuanto a su conocimiento del Proyecto, su necesidad de formación o sus intereses que llevó al PID-FPEIAP a momentos de tensión.

El segundo año comenzó con unas jornadas donde se expusieron diferentes prácticas inclusivas a los grupos interactivos por la solicitud de las maestras de trabajar a lo largo de ese año más prácticas inclusivas.

En las jornadas de hoy nos han explicado aspectos de la inclusión y las Tertulias Literarias Dialógicas, que es una medida que las maestras del PID-FPEIAP que estaban el año pasado pidieron realizar este año (Diario. Septiembre, 2014. O).

Informadas por otros participantes del PID-FPEIAP, las nuevas participantes llegaron al grupo con la única intención de formarse en las prácticas inclusivas del año anterior.

Sí que es verdad que vinimos con la idea de grupos, porque es como nos lo vendieron, entonces vinimos con la idea de grupos (ENGD15D16).

Este grupo de nuevas maestras era muy numeroso. Lo que supuso que en la mayor parte de las reuniones durante todo el año se debatiese únicamente sobre la práctica inclusiva que se realizó el primer año.

Hoy las nuevas maestras han comenzado a hablar de grupos interactivos. Ellas tienen dudas, en muchos casos muy parecidas a las que tenían las maestras del año pasado y quieren ayuda para resolverlas. Además, como las maestras del primer año también siguen haciendo grupos interactivos, pueden contarles experiencias actuales (Diario. Noviembre, 2014. O).

Esto chocaba con los intereses de las maestras que participaban desde el inicio y que querían seguir formándose en otras prácticas.

Grupos y grupos y llegó un momento que “Jo, necesito conocer más, ver otras cosas” [...] me encantan los grupos, pero llega un momento que es, como decía MAES07, otra vez grupos... (ENGD01A16).

Situación que supuso que su segundo año fuese una repetición del primero al reflexionar constante y únicamente sobre aspectos de la práctica que estas maestras ya habían resuelto en su momento.

Y claro, yo llego allí, no se habla nada más que de grupos y la gente “Y las actividades...” y era como volver a vivir lo que habíamos vivido (ENGD07G16).

Algunas maestras afirmaban que era necesario no abandonar del todo la reflexión sobre las prácticas que ya realizaban de años anteriores para seguir asentándola.

Yo creo que tampoco hay que pasar página como, “bueno, yo ya los grupos interactivos los domino”. Yo creo que también hay que seguir un poco controlando bien. Porque yo, por ejemplo, lo que empecé, este año los he continuado haciendo, pero como que ahora ya no reflexiono tanto, y yo creo que tampoco... que hay que estar un poco pendiente. Aunque esto esté más asentado seguir un poco ahí... (ENGD07G16).

Esta situación se descontroló tanto que hasta las maestras que accedieron el segundo año al PID-FPEIAP encontraron que se trabajó demasiado sobre grupos interactivos.

Pero sí que es verdad lo que dices, yo solamente he estado el año pasado de grupos interactivos y sí que al final era, otra vez hablando de grupos interactivos, y solo llevaba un año (ENGD15D16).

El coordinador también se dio cuenta de que en el intento de incluir y hacer avanzar lo más rápido posible a las nuevas maestras, se perdió el control y la perspectiva genérica del PID-FPEIAP sobre la educación inclusiva.

José hoy nos ha recordado en la reunión que el PID-FPEIAP no es solo para trabajar una práctica en concreto. El objetivo es encaminar poco a poco toda nuestra docencia hacia el fomento de la educación inclusiva durante toda la jornada escolar (Diario. Abril, 2015. O).

Esta situación de trabajar casi por completo en un único tema supuso que algunas maestras llegasen a creer que, a partir de ese momento, el PID-FPEIAP se iba a centrar solo en grupos interactivos y no volvería a avanzar.

Yo hubo un momento que pensé que nos íbamos a estancar mucho en grupos, como que no íbamos a avanzar de ahí (ENGD01A16).

Debido a los nuevos cambios se generó una gran tensión en las maestras que querían hacer otras prácticas y conocían la amplitud del trabajo que proponía el PID-FPEIAP, llegando a mostrar su desacuerdo con que solo se debatiese en torno a grupos interactivos en una de las reuniones.

Yo recuerdo una vez MAES07, que dijo "Bueno, es que inclusión no son solamente grupos interactivos, hay muchas otras cosas" [...]. Hay que buscar otras cosas para que esto pueda seguir funcionando (ENGD15D16).

Las tensiones trajeron, como consecuencia, la pérdida de la motivación que estas maestras tenían al principio.

"Bueno, vamos a hacer una jornada de grupos interactivos" y "madre mía, ¿otra vez? Otra vez lo mismo, otra vez lo mismo", y a mí me deshinchó (ENGD07G16).

El primer año las maestras realizaron muchas transformaciones en sus aulas. Al intentar repetir el mismo ritmo el segundo año y ver que el PID-FPEIAP no avanzaba a la misma velocidad les supuso una desmotivación.

Yo empecé la carrera y yo quería correr, correr, correr, correr y correr y no mirar atrás. Y empezamos haciendo tantas cosas, que para mí el año pasado fue un ¡ufff!, se deshinchó, yo me deshinché (ENGD07G16).

Las reuniones pasaron a ser momentos de frustración para aquellas maestras que querían seguir haciendo, pero que no encontraban su espacio.

A mí el PID-FPEIAP del año pasado me deshinchó. Fue como, quería hacer tantas cosas y llegaba aquí y yo ¡uuuh! contar todo lo que quería hacer (ENGD07G16).

El coordinador, llegó un momento en el que comprendió esta problemática y cómo estaba afectando a alguna de las maestras del primer año. Por ello, intentó animar a las maestras que perdían la motivación para que no abandonasen. Trató de hacerles ver la importancia de que ellas fueran quienes acogieran a las nuevas maestras, que nadie mejor que ellas les podía ayudar y que este año debían pensar menos en ellas y más en las compañeras, con la intención de que en años posteriores todos pudieran avanzar ya juntos.

Yo me acuerdo de un día hablando con José, que una bronca por teléfono descomunal, que yo le decía "que no, que estoy desmotivada, que es que no". Y él me decía, "vamos a ver, no seas egoísta, piensa en la gente que está arrancando, piensa en la gente nueva. Intenta este año, pues intercambiar experiencias, intentar contagiar a esa gente para que lo haga". Y estaba emperrada "Ya, estoy haciendo muchas cosas, y yo quiero llegar y que alguien me ayude, que alguien me diga, bueno si has empezado con los talleres con padres, ¿qué tal?" (ENGD07G16).

Algunas maestras afirmaban que comprendieron desde el principio del segundo año que era necesario volver a trabajar las primeras prácticas.

Es que yo creo que el año pasado era necesario volver a grupos interactivos porque el primer año empezamos solo tres coles, entonces el año pasado éramos once. Esos ocho colegios pues no sabían lo que eran, aunque a nosotros nos resultara repetitivo (ENGD09B16).

Para poder hacer del grupo, de nuevo, un todo que avanzase en la misma dirección.

Había que hacerse al grupo, y es verdad que el grupo había cambiado. Los que habíamos empezado al principio éramos muy pocos, y es verdad que había que abrir a todos los demás (ENGD07G16).

Para otras maestras no fue fácil. Algunas maestras explicaban que, en ese momento, ellas habían perdido la perspectiva de grupo y solo pensaban en seguir avanzando en la transformación de sus aulas y al no poder hacerlo, se les borró parte de la ilusión.

Y claro, fue una postura un poco egoísta, lo reconozco, pero también es verdad que en esa carrera que habíamos llegado con tanta energía, había sido con tanta energía, me desplomó (ENGD07G16).

Estas docentes decidieron continuar en el grupo tras hablar con el coordinador. Gracias a esta continuidad, pudieron ver el avance de otras maestras y les hizo recordar la ilusión con la que ellas lo vivieron, algo que les sirvió para seguir.

Y luego, también es verdad que empecé a decir, “es verdad, venga, vamos a empezar un poco con el grupo”, empecé a ver que la gente empezaba a arrancar, a motivarse (ENGD07A16).

El coordinador comprendió dónde estuvo el error y al inicio del tercer curso comenzó presentándolo en la primera reunión del PID-FPEIAP. Trató de mostrar el Proyecto como un espacio de debate abierto a la totalidad de prácticas inclusivas y alejarlo de ser una formación basada únicamente en prácticas concretas.

Hoy José ha explicado el PID-FPEIAP en la primera reunión. Ha recalcado que no se trata de una formación únicamente para hacer una práctica y que la idea es encontrar momentos para que cada maestra cuente su práctica y su experiencia y todos nos nutramos de ello (Diario. Septiembre, 2015. O).

El tercer año el PID-FPEIAP retomó el rumbo inicial y abrió los debates al amplio abanico de propuestas que las maestras querían realizar.

El haber empezado que si proyectos, que si los talleres, que si no sé qué, poder ampliar. Que realmente sea educación inclusiva. No solo quedar al principio (ENGD01A16).

Esta situación ayudó a volver a conseguir la motivación de quienes la habían perdido e iniciar el tercer año con ganas.

La verdad es que este año, el abrir el abanico a otras cosas a mí me alentó a hinchar (ENGD07G16).

Aunque las maestras afirmaban que el segundo año fue duro, el tercer año les dejó con una gran ilusión por seguir.

El bajón es verdad que existió, pero es verdad que hemos sabido subir, y ha habido muchísimo ánimo (ENGD14E16).

Para los participantes, es normal que se produzcan caídas de la motivación en proyectos de esta longitud en el tiempo, en este caso generado por la inestabilidad de tener nuevos participantes.

Y claro, el bajón ese que siempre tiene que haber, se produjo un poco el año pasado. Pero siempre se genera, y el que venga gente nueva genera (ENGD13C16).

El grupo del PID-FPEIAP tuvo un momento de descenso en la motivación durante el segundo año. La incorporación de muchas maestras con un mismo objetivo, pero alejado del objetivo de las maestras que ya estaban participando desde el primer año, supuso un momento de tensión que no se supo controlar en el momento. Las maestras consideran que el PID-FPEIAP perdió el rumbo y estuvo a punto de estancarse o de perder la identidad con la que había surgido. Sin embargo, el aumento del número de participantes no trajo solo este momento de tensión.

Síntesis y discusión

Algunas de las maestras del PID-FPEIAP afirman que durante el segundo año del Proyecto se produjeron algunas tensiones en relación con los intereses formativos. El discurso de las maestras muestra cómo el PID-FPEIAP se centró demasiado en el objetivo de fomentar grupos interactivos durante el segundo año, lo que supuso que las maestras con un conocimiento más o menos asentado del tema, perdiesen la motivación. Estas maestras afirmaban que el Proyecto no fue capaz (durante ese periodo) de satisfacer sus necesidades individuales. Son muchas las investigaciones que encontramos que hablan sobre la necesidad de que la formación surja y cumpla con los intereses de los docentes (Marcelo, 1995; Imbernón, 2007, 2017; Zeichner, 2010). Este es un factor importante para conseguir transformaciones sociales. En el PID-FPEIAP esto se consiguió como hemos analizado, pero hubo momentos en los que algunas maestras destacan una falta de intereses en el trabajo conjunto. En un grupo de trabajo, es necesario ser capaz de aunar los intereses individuales con los intereses grupales.

El aumento de participantes supuso un mayor número de intereses individuales, lo cual dificultó encontrar un interés colectivo por ciertas temáticas. Aunque el primer año el PID-FPEIAP ya tenía un grupo numeroso de participantes, con la incorporación de más maestras y la variedad de tiempo en la formación, los intereses aumentaron y con ello la incapacidad o imposibilidad por hacerlos frente. El trabajo en grandes grupos dificulta la formación y la adaptación a las necesidades de todos los participantes. Por ejemplo, esta es una pauta que se establece desde el aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson & Holubec, 1984) o los grupos interactivos (Oliver & Gatt, 2010), donde se ha comprobado que el trabajo en grupos reducidos o pequeños fomentan las interacciones y con ello el aprendizaje, ya que es más fácil atender a las demandas y capacidades de cada individuo.

Algunas maestras comprendieron esta situación, sin embargo, otras docentes vivieron una tensión al no poder satisfacer sus intereses individuales. José Juan solicitó a estas maestras que durante el segundo año trataran de abandonar sus intereses individuales para centrarse en los intereses del colectivo, pues solo de esta manera podrían volver a avanzar todos como grupo. Este posicionamiento del coordinador concuerda con las ideas de Dewey (1995), quien consideraba que para una formación democrática es necesario apartar los intereses individuales si chocan con los colectivos.

6.2.2.4. La reducción del acompañamiento universitario cuando el grupo creció

Otra de las tensiones que las maestras detectaron del PID-FPEIAP está relacionada con el acompañamiento por parte de los investigadores a partir del segundo año. Las maestras, reclamaban la participación de los investigadores no solo en las reuniones mensuales o las jornadas, sino también en los centros escolares.

Para las maestras era importante contar con el apoyo de la universidad en sus clases, así como compartir reflexiones en el momento a través de los diferentes puntos de vista. Sin embargo, aunque el primer año los investigadores visitaron varias veces los centros, a medida que el número de centros fue creciendo, esta situación disminuyó. Lo que para las maestras resultó ser un grave problema.

Yo ahí voy a poner una pega. Que a mí no me han ido a ver (ENGD07G16).

En algunos casos, las maestras cambiaron de colegio, lo que hizo que el número de centros aumentase aún más y supuso que pasasen de recibir varias visitas en su primer año a apenas una o ninguna los posteriores, algo que echaban en falta.

Yo sí que he echado en falta que fuera alguien ahí a verme, algún día (ENGD07G16).

El aumento del número de centros no vino asociado con el aumento de profesorado de universidad, que era quien visitaba las escuelas para dar apoyo a las maestras.

Noto en falta el que hayan participado luego, o sea, que ha crecido mucho el número de centros, pero no ha crecido mucho el número de profesores de la universidad (ENGD01A16).

Lo que supuso que visitar todos los centros o hacerlo varias veces al año fuese una situación difícil de abordar. En algunos casos, la conciliación de la docencia, la investigación, la gestión administrativa y el PID-FPEIAP era difícilmente abarcable o incapaz de coordinarse por un número pequeño de investigadores.

José me ha dicho que tenemos que ir a visitar algún colegio esta semana. Pero él está hasta arriba de trabajo y clases, este cuatrimestre, me dice que solo podría el miércoles (Diario. Marzo, 2015. R).

Aunque el primer año sí que se visitaron varios centros varias veces, hubo momentos en los que los problemas personales se unieron a las obligaciones profesionales en algunos investigadores, lo cual supuso que tuvieran menos tiempo para dedicar a las labores profesionales y el acompañamiento a las maestras se viese afectado, al no haber más investigadores que pudiesen ayudar en estos momentos.

Antes de que José enfermase me dijo que teníamos que empezar a visitar los colegios. Yo querría visitar algún colegio ahora, pero me es imposible en este momento, además que la situación hace que tampoco me apetezca mucho, así que creo que en principio el PID-FPEIAP se parará un poco (Diario. Noviembre, 2015. R).

Con el aumento de los centros y no del profesorado de universidad, algunas maestras afirmaban que notaron como la participación de este último en las escuelas había disminuido. Para las maestras, el PID-FPEIAP debía trabajar en el aumento del número de investigadores para conseguir abarcar el acompañamiento de todos los participantes en los centros educativos o suplir la ausencia de algún investigador cuando no pudiese hacer dicho acompañamiento.

En esta categoría hemos podido analizar las tensiones que las maestras encontraron durante sus tres años de participación en el Proyecto. Algunas como los miedos e incertidumbre iniciales de las maestras y sus contextos pudieron ser fácilmente

subsanales. Sin embargo, otros problemas asociados al aumento en el número de participantes o el no saber detenerse, llevó a tensiones que pudieron suponer el abandono de algún participante.

Síntesis y discusión

El discurso de las maestras muestra una crítica ante la disminución en la participación de los investigadores en las escuelas. Estas docentes consideran que durante el segundo y el tercer año del PID-FPEIAP el acompañamiento de los investigadores en los centros educativos disminuyó.

Esta es una situación que como también analizan las maestras, sucedió en parte ante el aumento en el número de centros educativos y el estancamiento en el número de investigadores en el PID-FPEIAP. Entre el primer y el último año, el PID-FPEIAP aumentó de tres centros educativos a once. Sin embargo, el número de investigadores permaneció estable, siendo bajo durante los tres años. Ambos factores, unidos a las condiciones laborales del profesorado universitario dificultaron continuar con el nivel de acompañamiento producido durante el primer año. Desde esta posición, la literatura científica comprende y expresa las presiones que sufre el profesorado universitario. De acuerdo con la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, “la actividad universitaria [...] de forma coherente y global, debe sistematizar y actualizar los múltiples aspectos académicos, de docencia, de investigación y de gestión” (p. 49400). Estos aspectos aumentaron con la reforma del año 2007 (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades), así se considera necesario que el profesional universitario cumpla con: la actividad y dedicación docente, la investigación, la formación docente, la transferencia de conocimientos, el desarrollo tecnológico y la gestión.

Curiosamente, uno de los aspectos que tiene un escaso reconocimiento en la evaluación del profesorado universitario es la participación en proyectos y el reconocimiento de la producción científica que no sea de alto nivel (Galán y Zych, 2011). En esta línea, las políticas educativas tienden a financiar investigaciones con datos cuantitativos, capaces de estandarizarse, lo que supone una traba para trazar estudios desde la perspectiva cualitativa (Barba, González-Calvo, & Barba-Martín, 2014b) y, además, dificultan la posibilidad de contratar personal investigador, que pueda dedicarse a tiempo completo a los proyectos. Esta falta de presupuesto, sin duda dificulta —como ha ocurrido en nuestro caso— el buen desarrollo de iniciativas que buscan la mejora social y la transformación educativa.

Esta discusión no trata de ser una excusa, pues comprendemos y compartimos la visión de las maestras y la necesidad de que el PID-FPEIAP contase con más investigadores, sino que a través de ella pretendemos hacer una crítica al sistema universitario, que exige y demanda a su profesado una multitud de tareas que dificultan una docencia e investigación de calidad.

El análisis de esta subcategoría “6.4.2. Tensiones surgidas en el PID-FPEIAP” puede ser un apoyo a futuros investigadores interesados en promover formaciones basadas en la investigación-acción participativa. Comprendemos las singularidades del contexto y no tratamos de que los futuros investigadores traten de extrapolar estas situaciones a las suyas, ni tampoco que el conocimiento de estas situaciones condicione alguna de las acciones básicas que antes hemos descrito, pero creemos que mostrar las tensiones surgidas durante el proceso y plantear algunas propuestas de mejora, puede ampliar la

visión acerca de la investigación-acción participativa de futuros investigadores y hacerles estar preparados ante circunstancias similares.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

En este capítulo presentaremos las principales conclusiones de nuestra tesis doctoral. A través de las mismas, trataremos de dar respuesta a los cuatro objetivos específicos y al objetivo general de la tesis que han dirigido la realización de este informe. Por tanto, este capítulo tiene como finalidad ofrecer al lector una visión clara y precisa a partir de la pregunta general de la tesis:

¿Qué ha aportado el modelo de investigación-acción participativa a la formación de las maestras participantes en el PID-FPEIAP?

La respuesta a los objetivos será clave para discernir las principales contribuciones de nuestro estudio e iniciar un camino a la comprensión de las limitaciones y las futuras líneas de investigación. Para ello, tras un primer apartado en el que se dará respuesta a las preguntas de investigación, se expondrán dos apartados más: en el primero se presentarán las limitaciones encontradas en el proceso de investigación y de redacción de la tesis y, por último, un apartado donde se mostrarán y justificarán cuáles pueden ser algunas líneas futuras de investigación que nacen de las conclusiones extraídas.

7.1. Conclusiones de nuestro estudio

Las conclusiones suelen representar el apartado más importante en los informes de investigación cualitativa (Ander-Egg, 1990; Rodríguez, Gil-Flores, & García, 1996). A través de ellas, se reflejan los puntos clave del estudio. Este apartado de la tesis debe proporcionar a los lectores una idea precisa de la investigación y las evidencias extraídas (Bell & Waters, 2014). Para conseguirlo, en esta parte del documento los autores deben reflejar y destacar los principales datos extraídos de la investigación, tratando de dar respuesta a los objetivos de que se marcaron (Quecedo & Castaño, 2002).

En nuestro caso, hemos organizado este capítulo a través de las preguntas de que nos marcábamos al inicio del estudio. En los siguientes apartados, daremos respuesta a dichas preguntas asociadas a cada uno de los objetivos específicos y, por último, realizaremos el mismo proceso con la pregunta general de investigación.

Es habitual que las conclusiones vayan acompañadas con un proceso de discusión de los resultados encontrados con los obtenidos en otras investigaciones. Sin embargo, nosotros ya hemos venido haciendo dicha unión en los capítulos de análisis de resultados. Por ello, a continuación expondremos directamente las conclusiones del estudio.

7.1.1. ¿A qué aspectos se prestó especial atención durante el proceso de formación de las maestras en el PID-FPEIAP?

Esta pregunta de investigación va asociada al objetivo específico: Valorar los aspectos que fueron clave en el proceso de formación de las maestras participantes en el PID-FPEIAP durante los tres primeros años.

Un aspecto al que prestó atención el PID-FPEIAP en sus inicios, y durante los tres primeros años analizados en esta tesis, fue el bienestar de las maestras. El coordinador siempre mostró un especial interés por cuidar las emociones y sentimientos de las maestras participantes y por conocer sus motivaciones e intereses para guiar el Proyecto.

Los datos descubiertos en la primera categoría nos han mostrado la importancia de prestar atención a las emociones de los participantes como aspecto crucial para conocer sus intereses, aminorar sus miedos y asegurar una continuidad de la formación en el tiempo. Los primeros momentos en una formación de carácter novedoso para los participantes pueden estar plagados de nerviosismos e indecisiones. Ante estas dudas, las relaciones cercanas y conocidas son un factor importante para evitar el abandono y fomentar la seguridad. Las compañeras de centro, los equipos directivos o las amistades son algunas figuras destacadas que aportan confianza a las maestras y les permiten abordar con mayor tranquilidad los procesos formativos desconocidos. Además, otro aspecto importante para reportar una seguridad en las maestras es el posicionamiento del coordinador y del resto de participantes. Parece importante estimular en los participantes un acercamiento a estas figuras desconocidas desde ambientes formativos distendidos y con espacios informales. De esta forma, las nuevas relaciones se forjan desde la interacción natural y espontánea en espacios no forzados ni obligados. Este factor resulta de mayor importancia cuando la formación se basa en el trabajo colaborativo, pues una buena unión de los participantes desde la base puede llegar a generar un mayor sentimiento de grupo, lo cual permite que factores como la heterogeneidad de participantes, en cuanto a sus contextos o a su nivel, sean concebidos como aspectos potenciadores de la formación.

Los datos de la primera categoría también nos enseñan algunos requisitos necesarios en la elección de un tema en una formación basada en la reflexión. En este tipo de formación, las temáticas elegidas deben partir de los intereses de las participantes y se deben consensuar en grupo, de tal forma que intenten implicar al profesorado y encuentren una relación directa con sus contextos. Esto resulta un aspecto fundamental para que los participantes adquieran una actitud motivacional hacia la formación, al conseguir ver reflejados sus intereses, y permite que el proceso pueda basarse en la creación de conocimiento de forma lateral a través del análisis de las experiencias de los participantes (Hargreaves & Shirley, 2009). Estas mismas características se deben cumplir para poder abarcar las múltiples expectativas de los participantes. En este segundo caso, es lógico que vayan cambiando a medida que avance la formación y se obtengan los primeros resultados; por ello mantener una formación y un tema con un carácter abierto permite utilizar las nuevas expectativas como guía de avance de la formación, repercutiendo a su vez en la motivación. Además, otro requisito fundamental a la hora de seleccionar un tema para una formación debe ser su sustentación en una base científica y su capacidad para producir mejoras en todo el alumnado. Aunque los participantes puedan verse atraídos por diferentes propuestas innovadoras, en la formación solo pueden ser válidas aquellas cuyos resultados ya hayan demostrado científicamente ser capaces de conseguir un éxito educativo en todo el alumnado.

Como respuesta al primer objetivo específico de la tesis, señalamos como clave la atención a los sentimientos, las emociones y las necesidades de los participantes en un proceso de formación permanente con el colectivo docente. Estos factores resultan importantes para generar un sentimiento de grupo, comprometer al profesorado con la formación y avanzar en equipo hacia propuestas de mejora.

7.1.2. ¿Cuáles son las principales características que las maestras destacan de una formación docente y cómo fue su cumplimiento en el PID-FPEIAP en relación con otras formaciones?

Esta pregunta de investigación va asociada al objetivo específico: *Analizar las sinergias y discordancias destacadas por las maestras entre el PID-FPEIAP y los modelos de formación vividos por las maestras anteriormente.*

Los datos de la segunda categoría indican que es importante que en la formación exista: (a) una correcta relación entre la teoría y la práctica; (b) una adaptación al contexto y necesidades de los participantes; (c) una base de trabajo colectivo e intercambio; (d) un seguimiento y la prolongación en el tiempo; y (e) una finalidad transformadora de los contextos.

Dicha categoría ha mostrado la importancia de estos factores a través de su grado de consecución en las principales formaciones a las que tienen acceso las docentes participantes y la ofrecida en el Proyecto de Innovación Docente objeto del análisis de la presente tesis. Los datos dejan constancia de cómo las formaciones a las que normalmente tienen acceso los docentes están promovidas desde los planes formativos del propio centro e impulsadas por los CFIES. Los participantes analizan los factores anteriores en estas formaciones y concluyen con que muestran: (a) dificultad para unir la teoría y la práctica más allá de un nexo a través de la realización de materiales; (b) adaptación al contexto escolar del centro, pero escasa conexión con las realidades singulares del aula; (c) posibilidad de compartir ciertas prácticas de trabajo en común entre docentes del mismo centro, pero no crear redes de trabajo colaborativas con maestros de otras escuelas; (d) un asesoramiento esporádico y una longitud breve o puntual; y (e) incapacidad de incidir en la práctica del día a día, salvo pequeños cambios provocados por la utilización de las nuevas herramientas. Como consecuencia, estas formaciones tienden a dirigir las motivaciones de los participantes hacia otros aspectos alejados de los formativos, tales como conseguir horas para los sexenios de formación, la comodidad o el ahorro de tiempo.

Por su parte, la metodología de investigación-acción participativa con la que se ha llevado a cabo el PID-FPEIAP ha resultado un proceso capaz de facilitar en los docentes el desarrollo de aspectos importantes para su formación. Les ha proporcionado una participación activa en todas las tomas de decisiones con las que dirigir la formación, un compromiso con el Proyecto mediante el cual incidir en sus acciones de forma crítica y una mejora de sus capacidades reflexivas, individuales y colectivas, con las que analizar y transformar sus prácticas, contextos y pensamientos. Esta forma de trabajo parece influir en las características anteriormente destacadas al: (a) ser un puente capaz de conseguir una eficaz unión entre la teoría y la práctica educativa; (b) permitir a los participantes adaptar la formación a sus necesidades y a las particularidades de sus contextos; (c) estar basada en un trabajo colaborativo y de intercambio de experiencias entre participantes de diferentes centros escolares y niveles educativos; (d) ser un trabajo que se ha prolongado en el tiempo durante tres años, con un acompañamiento constante del resto de participantes; y (e) ser capaz de transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los participantes, sus prácticas de aula y contextos educativos y asentar un conocimiento transferible a otras realidades.

Nuestra tesis ha dado muestras de cómo la elección de un modelo formativo condiciona el aprendizaje de sus participantes, como ya destacaban Mayorga-Fernández et al. (2014),

pero también su incidencia en algunas de las características fundamentales de la formación permanente.

Como conclusión al respecto, podemos decir que la formación permanente de los docentes a través de procesos de investigación-acción participativa, favorece el aumento de la motivación entre los participantes, se adapta a las necesidades de su contexto y repercute directamente en el entorno, aspectos que producen una mejora educativa directa.

7.1.3. ¿Cómo han sido los procesos de transformación intrínsecos de las maestras, surgidos a raíz de su participación en el PID-FPEIAP?, ¿cuáles han sido las transformaciones en las aulas y en los contextos de las maestras?

Esta pregunta de investigación va asociada al objetivo específico: Estudiar los procesos de transformación producidos en las maestras como resultado de su participación en el PID-FPEIAP, así como el grado en el que afectaron a su alumnado, a sus prácticas y a sus contextos.

Los datos extraídos en la tercera categoría muestran como la formación del PID-FPEIAP a través de investigación-acción participativa consigue incidir en la construcción de la identidad docente de los participantes y en las prácticas educativas. Ambas transformaciones se encuentran interrelacionadas y son consecuencia una de la otra, dentro de un proceso de transformación completo.

Los datos reflejan algunos aspectos concretos que parecen haber influido en la construcción de la identidad docente de los participantes, tales como el trabajo en grupo, el pensamiento docente y la autonomía y el liderazgo. En la formación a través de investigación-acción participativa el trabajo colaborativo y el sentimiento de pertenencia a un grupo se erigen como una experiencia importante que incide en la creación de una identidad grupal, la cual influye y complementa la propia identidad docente de los participantes. Por su parte, si este tipo de formación está guiada por la promoción de valores democráticos, el pensamiento docente se transforma y contribuye a la identidad docente a través de la consolidación de conocimientos, la transformación del lenguaje y la adquisición de un ideal educativo acorde con valores de justicia social. Todo ello supone una fuerte influencia en la práctica diaria dentro y fuera de las aulas, al incidir en una mejora de aprendizaje social del alumnado en todos los ámbitos. Por último, la consecución de autonomía parece posible a través de la investigación-acción participativa y se convierte en un factor importante en la construcción de una identidad docente al permitir a las maestras consolidar y transferir una nueva idea de educación a otros contextos, consiguiendo ampliar el radio de las transformaciones.

Respecto a las transformaciones en la práctica, los datos mostraron el proceso seguido para la consolidación de dos actuaciones educativas: los grupos interactivos y los boletines informativos de evaluación. Los ciclos de reflexión colectivos se presentan como una forma de poder asentar las prácticas educativas innovadoras en las aulas y las escuelas, al conseguir solucionar los problemas en la acción y tener la capacidad de ayudar a rehacer las prácticas de los participantes hasta su consolidación. En el caso concreto de los grupos interactivos, la formación a través de investigación-acción participativa permite a los participantes extrapolar las bases en las que se asientan estas actuaciones, consiguiendo así un fomento del aprendizaje dialógico a otras prácticas del día a día en las aulas y fuera de las escuelas. Esta situación permite a los participantes dirigir sus actuaciones hacia la transformación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje,

pero también hacia la transformación social. Al respecto, Zeichner y Diniz-Pereira (2007) explican que la transformación social se presenta como una necesidad en los procesos formativos a través de investigación-acción participativa, pues esta debe garantizar una educación verdaderamente inclusiva y acorde con los valores de justicia social.

Por otra parte, los procesos de transformación intrínsecos de los participantes vividos en el PID-FPEIAP parecen incurrir en la transformación de sus prácticas educativas con la finalidad de adaptarlas a su nueva idea educativa. Así, la transformación de los boletines informativos de evaluación tradicionales por otros cualitativos e individualizados permite a las docentes acercarse a una idea educativa más abierta, compartida y democrática, acorde con el nuevo conocimiento educativo adoptado. Además, la consecución de autonomía permite a las participantes luchar contra las relaciones de poder a las que se enfrentan en la cotidianidad, buscando estrategias democráticas para afrontar las imposiciones del centro. Todos estos procesos de transformación social, orientados desde una base científica y desde la educación inclusiva, permiten encarnar una educación que produce mejoras en la educación del alumnado y en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

En conclusión, podemos afirmar que los procesos de investigación-acción participativa contribuyen a las transformaciones sociales a través de los cambios en la identidad de los docentes y el asentamiento de nuevas prácticas educativas. Su capacidad para analizar colectivamente las bases que subyacen a las prácticas educativas les permiten adquirir un posicionamiento crítico con el que afrontar una transformación global de la educación, las aulas, las escuelas y las comunidades, llegando a conseguir un impacto social.

7.1.4. ¿Cuáles fueron las características del PID-FPEIAP más destacadas por las maestras y las principales tensiones vividas?

Esta pregunta de investigación va asociada al objetivo específico: *Realizar un análisis de las características del PID-FPEIAP más destacadas por las maestras y las tensiones vividas durante los tres años de duración.*

La cuarta categoría vislumbra algunas de las características y momentos del PID-FPEIAP que favorecieron u obstaculizaron el desarrollo formativo de las maestras.

Los datos muestran algunas características del Proyecto que incidieron de manera positiva en la formación de las participantes, tales como la relación entre la escuela y la universidad y el trabajo en grupos, dentro y fuera de la escuela. Los proyectos formativos, desarrollados desde las universidades, que fomentan el trabajo colaborativo con las escuelas a través de relaciones éticas y democráticas, permiten a los participantes tener una visión positiva de las instituciones universitarias y su profesorado. Este tipo de relaciones suponen un apoyo formativo, científico y emocional para los participantes, que los ayuda en sus procesos de profesionalización al otorgarles la seguridad que necesitan en momentos de cambio, durante su proceso formativo, y al acercarles a nuevas vías formativas a través de las cuales potenciar su desarrollo docente. Respecto al trabajo en grupo, los proyectos formativos basados en el trabajo colectivo entre docentes, del mismo y de diferentes colegios, y otros agentes educativos permite fomentar unas relaciones positivas entre los participantes. Compartir un proyecto de formación fuera del centro con compañeros de la escuela ayuda a afianzar y fortalecer las relaciones entre los docentes, lo cual se verá reflejado en su desempeño dentro de las escuelas. La tesis demuestra como si no es posible compartir un proyecto externo con compañeros del mismo centro, la colaboración con docentes de otros contextos afianza su seguridad, supera el sentimiento

de soledad y ayuda a encarar con mayor firmeza los procesos de transformación en la acción.

Por otra parte, la cuarta categoría también recoge las principales tensiones vividas durante los tres años primeros años en los que se desarrolló el Proyecto, que fueron: los miedos en los primeros momentos, el agotamiento de los participantes, un momento de estancamiento en el Proyecto y la reducción del acompañamiento durante los últimos años. La falta de seguridad o la incertidumbre en los primeros pasos de un proceso formativo son una dificultad que puede ser resuelta mediante un posicionamiento atento y cercano del coordinador. Una vez que se avanza, adquirir un sentimiento de pertenencia al grupo formado desde el proyecto resulta un sustento y un empuje ante momentos de agotamiento, propios de modelos formativos docentes prolongados en el tiempo, como la investigación-acción participativa (Balcazar, 2003). En este largo tiempo, los proyectos pueden experimentar cambios y como consecuencia de ellos, momentos de estancamiento, como le ocurrió en la formación ofrecida por el Proyecto el segundo año. El aumento de participantes y la diferencia en el nivel formativo de los mismos pueden presentarse como características negativas de un proyecto que llevan a generar tensiones, pues implican la pérdida de motivación de aquellos participantes más avanzados, si no se consigue construir espacios capaces de albergar diferentes niveles y los intereses ya tratados anteriormente junto a los nuevos. Este aumento de participantes también puede ser una dificultad para llevar a cabo un buen acompañamiento de los maestros por parte del profesorado universitario si este colectivo no es muy numeroso y si sus tareas profesionales no les permiten disponer de suficiente tiempo durante la jornada matinal para visitar los centros.

Como conclusión, podemos afirmar que los proyectos formativos que unen la relación escuela-universidad, si se realizan desde una base científica y una posición ética, resultan beneficiosos no solo para el propio proceso formativo, sino que ayudan a la institución universitaria a ejercer su función de contribuir a la mejora de la educación y de la sociedad en general. Además, este tipo de proyectos formativos fuera de las escuelas fomentan la construcción de relaciones sociales entre docentes y constituye un apoyo para avanzar ante las dificultades.

7.1.5. ¿Qué ha aportado el modelo de investigación-acción participativa a la formación de las maestras participantes en el PID-FPEIAP?

Esta pregunta de investigación va asociada al objetivo general de la tesis: Evaluar el modelo de investigación-acción participativa en un Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid, vinculado con la inclusión, desde la perspectiva de las maestras participantes.

Las conclusiones obtenidas a través de los cuatro objetivos específicos dan respuesta a nuestra pregunta general de investigación. El estudio realizado a través de la voz de las maestras participantes hace patente cómo la investigación-acción participativa permite crear un espacio formativo cercano, compartido, ético, crítico y basado en evidencias científicas, capaz de incidir en factores que potencian el desarrollo profesional de las participantes y de producir transformaciones sociales.

El modelo formativo de investigación-acción participativa vivido por las maestras en el PID-FPEIAP, unido al trabajo en un modelo de educación inclusiva ha procurado un impacto social en los contextos de los participantes. Las características con las que se trabajó esta metodología de formación permitieron a las docentes adquirir una nueva

concepción educativa, lo cual les permitió extender las transformaciones que ellas experimentaron a los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus propias aulas y tuvieron un impacto positivo en los respectivos centros educativos y en sus contextos, contribuyendo a la transformación social.

Una de las conclusiones clave del estudio y que amplía otros trabajos como los de Melero-Aguilar (2011), Fernández y Johnson (2015) o Mancila et al. (2018) es cómo la investigación-acción participativa, para conseguir crear una conciencia pedagógica crítica, capaz de procurar una transformación personal, de los procesos de enseñanza-aprendizaje y social, debe incidir y relacionarse con otros factores importantes en la formación docente, tales como el bienestar emocional, la motivación, las relaciones éticas y democráticas entre participantes, el sentimiento de grupo, la creación de nuevos ideales educativos o la adquisición de autonomía y liderazgo.

Estos procesos de investigación-acción participativa, que desde nuestra tesis se presentan en un contexto totalmente distinto a los que aparecen en la literatura científica del momento (tanto por el colectivo de docentes participantes, como por el tema que se aborda en el proyecto y la localización en la que se enmarca el mismo) contribuyen de forma significativa al estudio de esta línea de investigación.

Además, las propias impresiones de las docentes, sus experiencias, miedos e inseguridades durante el desarrollo del Proyecto, aportan muestras de la necesidad de ofrecer a los docentes en ejercicio una formación capaz de suplir las carencias no solo de la formación inicial sino también de la propia experiencia en los primeros años de carrera, pues se ha comprobado como el sistema educativo de nuestros días y las prácticas impuestas no responden a un modelo de educación inclusiva, justa y democrática.

7.2. Limitaciones de la investigación

Tras plantear las conclusiones del estudio se hace necesario ofrecer al lector algunas limitaciones que subyacen en el mismo. A continuación, pasamos a detallar las más importantes.

El estudio realizado en esta tesis doctoral tenía como intención comprender las vivencias de un grupo de maestras en un proceso formativo permanente de investigación-acción participativa. Por ello, la primera limitación es que la investigación se centra únicamente en recoger las voces de las maestras participantes en dicho proyecto y excluye las opiniones de otros participantes, como las del colectivo de investigadores, de docentes universitarios y de estudiantes. Es posible que una mirada restringida a ese colectivo haya impedido la aparición de aspectos que hubiesen resultado importantes. Sin embargo, esta decisión fue tomada al comienzo de la investigación con la finalidad de ofrecer una visión del PID-FPEIAP acorde a las vivencias de las maestras, al ser las principales protagonistas del proceso formativo y transformador.

La situación contextual de la investigación nos dirige a la comprensión de la segunda limitación. El estudio está realizado en una Facultad de una región concreta de España y en el mismo participan unos centros educativos cuyas situaciones contextuales, sociales y demográficas suponen una acotación de la investigación. Esto es así porque forma parte de la naturaleza de una investigación cualitativa crítica, por lo que más que una limitación, es una característica propia de nuestro proceso de investigación-acción participativa. Sin embargo, resulta de interés ampliar nuestro conocimiento, que se ve limitado al carecer de la comprensión de cómo se hubiera desarrollado y qué efectos habría tenido la

investigación en otros contextos con diferentes circunstancias. Por ello, consideramos que el contraste de datos de esta investigación con otras realizadas en otras regiones, pueden aportar nuevos datos y reflexiones.

Otras dos limitaciones encontradas en la investigación se relacionan con la participación. Por un lado, existe una limitación respecto al número de participantes y, por tanto, la cantidad de datos recogidos. Aunque la investigación cualitativa no se rige por la cantidad de participantes ni de los datos, es necesario apuntar que el número de participantes del Proyecto analizado no es muy abundante. Esta circunstancia ha limitado el número de datos recogidos ya que, probablemente, con otro tipo de enfoque metodológico, mixto o cuantitativo, se podría haber accedido a un mayor número de datos. Sin embargo, la elección de la metodología en esta tesis doctoral nos permitió desarrollar la investigación desde una posición participativa junto a las maestras, compartir con ellas la recogida de información a lo largo de tres años y obtener datos con una mayor profundización. Por otro lado, como avanzamos en el capítulo metodológico, hubo una participación desigual de las maestras durante la formación. Este aspecto resultó una limitación para la recogida de datos. De esta forma, existen momentos o años en la investigación en los que se recogen un menor número de datos, a causa de una participación menos activa de las maestras. Sin embargo, dichas fluctuaciones nos han permitido realizar la investigación de forma prolongada en el tiempo y trabajar junto a las maestras en diferentes momentos, sin desgastar nuestras relaciones con las participantes.

La propia realización de la investigación ha conllevado también alguna limitación. La limitación se encuentra relacionada con el investigador y es que realizar la investigación en el marco de una tesis doctoral implica que el doctorando se encuentre inmerso en un proceso formativo e inicial como investigador. Además, comprendemos la existencia de un sesgo en la investigación, al haber realizado el estudio como investigadores participantes. Como ya avanzábamos en el capítulo introductorio, nuestras vivencias, implicación en el Proyecto y conocimientos han sido claves en el desarrollo de la investigación y en las decisiones tomadas a lo largo del proceso. Comprendemos que esta circunstancia puede ser una limitación de la investigación, ya que nuestra vinculación emocional con el Proyecto y con las maestras participantes pudo verse reflejada en los datos recogidos a través de entrevistas o conversaciones informales. No obstante, esta situación nos ha permitido realizar la investigación a través de una relación más cercana con los participantes, lo cual ha resultado positivo para la tesis doctoral al haber conseguido recoger una mayor cantidad de datos, debatirlos en multitud de ocasiones con las maestras y poder así plasmar las vivencias e impresiones de las participantes durante el proceso de forma más certera.

La última limitación está relacionada con la redacción de este informe. La mayoría de participantes en el estudio fueron mujeres. Ante esta situación, elegimos referirnos al subgrupo analizado en esta tesis doctoral en términos en género femenino. Sin embargo, cuando hemos hecho referencia a grupos, en términos genéricos sin asociarse al PID-FPEIAP, lo hemos hecho en masculino. Comprendemos que esta es una limitación de la tesis doctoral, ya que no se ha realizado una reflexión sobre el uso del lenguaje ni de la influencia del género. Si bien, esta reflexión y análisis hubiese sido necesarias, la elección de usar el género femenino para referirnos a los grupos del PID-FPEIAP ha tratado de ser una forma de visibilizar su carácter mayoritario.

7.3. Líneas de investigación futuras

A partir de la discusión de los datos y las conclusiones extraídas en esta tesis doctoral, podemos establecer algunas líneas de investigación futuras.

La primera línea de investigación con la que podremos ampliar y complementar este estudio es la utilización de las voces del resto de participantes del PID-FPEIAP, para comprender su proceso formativo vivido. La voz de los investigadores asociados al Proyecto y la del alumnado de Magisterio participante pueden suponer una nueva visión del Proyecto que permita una comparación y complemente los resultados extraídos en esta tesis doctoral y, por tanto, lograr una comprensión más amplia y profunda del Proyecto. Además, en el caso concreto del alumnado de Magisterio, la simple comprensión del PID-FPEIAP desde su voz y el grado en el que afectó a su formación pueden suponer un aporte a la literatura científica, al dar voz a un grupo poco partícipe en formaciones externas de larga duración durante su formación inicial.

La acotación del tiempo de análisis del Proyecto que realizamos para esta tesis doctoral puede suponer otra futura línea de desarrollo. Para este trabajo realizamos el estudio en base a los tres primeros años de desarrollo. Sin embargo, como hemos comentado a lo largo del trabajo, el Proyecto ha continuado hasta la actualidad. Esta situación nos plantea la posibilidad de desarrollar una investigación que abarque desde el momento final que analiza en esta tesis hasta la actualidad, ampliando algunos aspectos y tratando de encontrar nuevas vías de análisis no contempladas en el presente estudio.

Como exponíamos en el anterior apartado, la contextualización geográfica fue una limitación de la investigación, pero también nos permite abordar una línea de desarrollo futura. Desde esta circunstancia, una nueva aportación a la literatura científica puede venir motivada al realizar un análisis comparativo de los resultados de esta tesis doctoral con investigaciones similares en otras regiones de España o en otros países europeos.

En relación a la metodología utilizada en esta tesis doctoral, también cabría plantear una nueva vía de investigación. Realizar el proceso de esta tesis doctoral desde una perspectiva crítica como una investigación-acción participativa junto a las maestras participantes nos permite abordar una vía de investigación que busque analizar la potencialidad de dicha metodología para la formación del investigador durante su periodo de tesis doctoral.

Por último, algunas líneas de investigación futuras se han ido marcando durante la discusión de los datos. Al realizar el proceso de unión de los datos con la literatura científica, hemos podido comprobar como la tesis doctoral parece incidir en algunos aspectos poco cubiertos por las publicaciones científicas actuales, tales como: (a) el valor de las emociones en los momentos iniciales en la formación permanente colectiva; (b) la importancia del carácter multinivel de un proyecto formativo desde diferentes puntos de vista; o (c) nuevas formas alternativas compartidas e inclusivas de realizar los boletines de evaluación informativos. Por tanto, otras líneas de actuación futuras serán la profundización en estos tres aspectos.

Estas líneas de investigación nos hacen ver que el análisis de esta tesis, lejos de ser un proceso cerrado que culmina con el presente informe, se presenta como una oportunidad para abordar nuevos estudios. Desde luego, si algo hemos aprendido en este proceso es que la formación permanente del profesorado a través de la investigación-acción participativa tiene tantas caras como miradas que se ven envueltas en ella.

CHAPTER VII: CONCLUSIONS, LIMITATIONS AND FUTURE LINES

In this chapter, main conclusions of my doctoral thesis will be displayed. Through them, I will try to solve the four specific objectives and the main aim of the thesis, which have guided the realization of this report. Therefore, this chapter aims to present the reader a clear and precise vision from the general question of the thesis:

What has the participatory action-research model contribute to the training of teachers involved in PID-FPEIAP?

The answer to these objectives will help to distinguish main contributions of the study and will describe limitations and future research lines. For all this, after a first paragraph in which research questions will be answered, two paragraphs more will be shown: in the first one limitations found during the research and redaction of the thesis will be shown and, lastly, in the other paragraph, future lines of research that arise from the conclusions drawn will be indicated.

7.1. Conclusions of our study

Conclusions usually represent the main paragraph in qualitative research reports (Ander-Egg, 1990; Rodríguez, Gil-Flores, & García, 1996). Through them, key points of the study are shown. This thesis paragraph should give the reader a concrete idea about the research and the evidence extracted (Bell & Waters, 2014). In order to get it, in this section of the document, authors should reflect and highlight main data extracted from the research, trying to answer the proposed objectives (Quecedo & Castaño, 2002).

In our case, we have organized the chapter into the proposed questions at the beginning of the study. Through consecutive sections, we will answer each question associated with each specific objective and, lastly, we will do the same work with the general question of the research.

It is usual that conclusions come with a process of discussion of results found with the ones obtained during other studies. Nevertheless, we have already made this union in chapters of results analysis. Therefore, we will present the conclusions of the study directly.

7.1.1. What aspects were given special attention during the training process of teachers involved in PID-FPEIAP?

This research question is associated with the following objective: To assess key aspects in the training process of teachers involved in PID-FPEIAP during the first three years.

A point to which the PID-FPEIAP gave attention in its beginnings and during the three years was the welfare of teachers. The coordinator always presented a special interest to take care of emotions and feelings of participating teachers and to recognize their motivations and interests in order to guide the Project.

Data collected in the first category have shown us the importance of paying attention to the emotions of the participants as a crucial aspect to know their interests, reduce their fears and ensure a continuity of training over time. The first moments in a new kind of

training for participants can be riddled with nervousness and indecision. Because of these doubts, close and known relationships are an important factor in order to avoid abandonment and promote safety. Center colleagues, management teams or friendships are some outstanding figures that bring confidence to teachers and allow them to approach the unknown training processes with greater tranquility. Moreover, another important aspect in order to report safety in teachers is the positioning of the coordinator and the rest of participants. It seems important to stimulate an approach to these unknown figures from distended training environments and informal spaces in participants. In this way, new relationships emerge from natural interaction in unforced spaces. This factor is more important when training is based in collaborative work, because a good linkage between participants from the beginning can lead to create a greater group feeling which allows that factors such as heterogeneity of participants in terms of their contexts or their level are conceived as empowering aspects of training.

Data from the first category show us some requirements necessary for the choice of a topic in a reflection-based training as well. In this kind of training, chosen themes should be based on the interests of participants and should be agreed on in a group, in such a way that they try to involve the teaching staff and find a direct relationship with their contexts. This enables the participants to acquire a motivational attitude towards training, to get their interests reflected, and allows the process to be based on the creation of knowledge in a lateral way through the analysis of the experiences of participants (Hargreaves & Shirley, 2009). These same characteristics must be fulfilled in order to be able to cover the multiple expectations of participants. In this second case, it is logical that they should change as the training progresses and the first results are obtained, therefore maintaining a training and a topic with an open mind. This allows us to use the new expectations as a guide for the advancement of the training, impacting on their motivation. Moreover, another main requirement for choosing a topic for training must be its support in a scientific base and its capacity to produce improvements in every student. Even though participants could be attracted by different innovative proposals, only those whose results have already been supported by research to achieve educational success in all students can be valid.

As a conclusion to the first specific aim of the thesis, we highlight as a key point the attention to feelings, emotions and needs of participants in an in-service teaching training with the teaching collective. These factors are important in order to create a group feeling, involve teaching staff with the training, and advance as a team towards improvement proposals.

7.1.2. Which are the main characteristics that teachers highlight from a I-service teacher training and how was the fulfillment in the PID-FPEIAP comparing to other kind of trainings?

This research question is associated with the following objective: To analyze synergies and disagreements highlighted by teachers between the PID-FPEIAP and training models experienced by the teachers previously.

Data from the second category show us that it is important the existence during training of: (a) a correct relationship between theory and practice; (b) an adaptation to the context and needs of participants; (c) a collaborative work and exchange baseline; (d) a follow-up and prolongation over time, and (e) a transforming purpose of context.

This category has shown the importance of these factors through their level of achievement in the training in which participating teachers had access and that were offered in the Teaching Innovation Project, object of the analysis of this thesis. Data show that the training to which teachers normally have access is promoted from the training plans of the center itself and boosted by CFIES. Participants analyzed previous factors in this kind of training and they concluded that they show: (a) difficulty in order to join theory and practice beyond a nexus through the realization of materials; (b) Adaptation to the school context of the center, but little connection with singular realities of the classroom; (c) the possibility of sharing some work practices between teachers from the same center but not create collaborative networks with teachers from other schools; (d) sporadic advice and a short or punctual length; and (e) unable to influence daily practice, except for small changes caused by the use of new tools. As a result, this training tends to lead the motivation of participants toward other aspects, far from formative ones, such as the completion of the six years of training, comfort or time saving.

Participatory action-research methodology used during PID-FPEIAP has been a process capable of helping teachers during the development of important aspects of their development. It has given the teachers active participation in every decision involved in the direction of training, a commitment with the Project which enables them to influence their actions of critical form and an improvement of their reflective, individual and collective capacities that analyze and transform practices contexts and thoughts. This way of working seems to influence in characteristics mentioned previously because: (a) it is a bridge to get an efficient union between theory and educational practice; (b) it allows participants to adapt training to their needs and the particularities of their contexts; (c) it is based on collaborative and experience exchange between participants from different scholar centers and educational levels work; (d) it is a work that has been prolonged in time during three years, with a constant accompaniment of the rest of participants; and (e) it is able to change the teaching-learning processes of the participants, their classroom practices and educational contexts and establish a transferable knowledge to other realities.

My thesis has shown how the election of a training model determine the learning of its participants supports the findings of Mayorga-Fernández et al. (2014), but its incidence in some of the main characteristics of permanent training as well.

As a result, we are able to affirm that permanent training of teachers through participatory action research processes, supports the increase of motivation among participants and it adapts to the needs of the context and directly affects the environment, aspects that lead to a direct educational improvement.

7.1.3. How have the intrinsic transformation processes that arose as a result of the participation of teachers in the PID-FPEIAP been? Which are the transformations in classrooms and in the teacher's contexts?

This research question is associated with the following objective: To study changing processes produced in teachers as a result of their participation in the PID-FPEIAP, as well as the degree in which their students were affected, their practices and their contexts

Data taken from the third category show how the information of PID-FPEIAP through participatory action research is able to influence in the construction of the teaching identity of participants and their educational practices. Both transformations are

interrelated and are a consequence of one another, inside a complete process of transformation.

Data reflect some particular aspects which seem to influence the construction of the teaching identity of participants, such as working in a group, teacher thinking, and autonomy and leadership. In the training, through participatory action research, the collaborative work and the feeling of belonging to some group are set up as an important experience that leads to the creation of a group identity, which influences and complements participants' own teaching identity. For its part, if this kind of training is guided by the promotion of democratic values, the teacher thinking changes and contributes with the teaching identity through the consolidation of knowledge, the transformation of language and the gaining of an educational ideal according to social justice values. Everything that has been mentioned supposes a great influence in daily practice inside and outside the classrooms, when influencing in an improvement of social learning of students in every way. Lastly, the achievement of autonomy and leadership seems to be possible through participatory action research and they are important factors in the building of a teaching identity by allowing teachers to consolidate and transfer a new idea about education to other context, getting to extend the radius of the transformations.

Regarding the transformations in practice, data showed the following process in order to consolidate two educational actions: interactive groups and the evaluation newsletters. Collective reflection cycles appear as a way of being able to settle innovative educational practices in classrooms and schools, because they get to solve problems in action and to have the ability to help redo the practices of the participants until their consolidation. In the specific case of interactive groups, training through participative action-research allows participants to extrapolate the bases on which these actions are based, achieving in this way a promotion of dialogical learning to other daily practices in the classrooms and outside the schools. This situation allows participants to direct their actions towards transformation of teaching-learning practices, but also towards social transformation. Thereon, Zeichner and Diniz-Pereira (2007) explain that social transformation appears as a need in training processes through a participatory action-research, because it must guarantee a truly inclusive education that is in accordance with the values of social justice.

Furthermore, processes of intrinsic transformation of participants experienced during PID-FPEIAP seem to be involved in the transformation of their educational practices in order to adapt them to their new educational idea. In this way, transformation of conventional evaluation newsletters into other qualitative and individualized newsletters allow teachers to be closer to a more shared and democratic idea, according to new adopted educational ideals. Moreover, the achievement of leadership allows participants to fight against power relationships they face during daily life, looking for democratic strategies in order to face the impositions made from the center. All of these social transformation processes oriented from a scientific baseline and from the inclusive education allows embodying an education that produces improvements in students and relationships between members of the educational community.

In conclusion, participatory action-research processes contribute to social transformation through changes in the teachers' identity and the establishment of new educational practices. Its ability to analyze collectively basis that underlie educational practices allow them to acquire a critical position with which it is possible to face a global transformation in education classrooms, schools and communities, leading to an important social impact.

7.1.4. Which were the most highlighted PID-FPEIAP characteristics by teachers and the main tensions lived?

This research question is associated with the following objective: To carry out an analysis about highlighted PID-FPEIAP characteristics by teachers and tensions lived during the three years of duration.

With the fourth category we are able to see some characteristics and moments of PID-FPEIAP that favored or hindered the formative development of teachers.

Data show some PID-FPEIAP characteristics which had a positive influence on the training of participants, such as the relationship between school and University and team work, inside and outside school. The training projects developed by universities that promote collaborative work with schools through ethical and democratic relationships allow participants to have a positive vision of University institutions and their teaching staff. These kinds of relationships are a formative, scientific and emotional support for participants; they help participants in their professionalization processes by giving them the security they need when a change is being produced, during their training process, and bringing them closer to new training paths through which to enhance their teaching development. Regarding team work, formative projects based on collective work between teachers, from the same and from different schools, and other educational agents allow enhancing positive relationships between participants. To share a formation project out of the center with school mates help to make sure and encourage relationships between teachers, this will be reflected in their performance within schools. The thesis indicates that if it is not possible to share an external project with mates from the same center, teamwork with teachers from a different context strengthens their security, overcomes the feeling of loneliness and helps to face more firmly the processes of transformation in action.

On the other hand, the fourth category also includes the main tensions experienced during the first three years in which the project was developed, which were: fears in the first moments, the exhaustion of participants, a moment of stagnation in the Project and the reduction of accompaniment during the last times. The security lack or the uncertainty in the first steps of a training process is a difficulty likely to be compensated by an attentive and close positioning of the coordinator. Once progress is made, acquiring a feeling of belonging to the group is a support and a push before moments of exhaustion, typical of In-service teacher training models prolonged over time, like the participatory action-research (Balcazar, 2003). Over this long time, projects are able to change and as a consequence, to be stunk, as it happened in the formation offered by the Project during the second year. The increase of participants and the difference in their training level can appear as a moment of tension in a project, involving the loss of motivation or the disinterest of those participants more advanced, if it is not possible to build spaces capable of housing different levels and the interests already treated previously with the new ones. In addition the increase of participants can be a difficulty in order to carry out a good accompaniment of participants by the University teachers if it is not a very big group and if their professional tasks do not allow them to have enough time during morning to visit every center.

To conclude, we are able to say that if formative projects that join the relation between school and University are done from a scientific baseline and an ethical position, result to be profitable, not only for the training process itself, but to help the University institution to contribute into the school and society improvement . Furthermore, this sort

of training processes out of the schools promote the building of social relationships between teachers, inside and outside schools, that are a support to advance in the face of difficulties.

7.1.5. What has the participatory action-research model contributed to the training of teachers participating in the PID-FPEIAP?

This research question is associated with the general objective of the thesis: To evaluate the participatory action-research model in a Teaching Innovation Project of the University of Valladolid linked to inclusion, from the perspective of participating teachers.

Conclusions from the four specific objectives answer our general research question. The study was carried out through the voices of participating teachers and shows how participatory action-research allows us to create a training space built on handy, shared, ethical, critical and based on scientific evidence. Thus, we are able to focus on factors that empower the professional development of participants and to produce social changes.

The formative model of participatory action-research experienced by teachers involved in PID-FPEIAP, together with the work in a model of inclusive education has sought a social impact in the context of each participant. Characteristics of the training methodology we worked with allowed teachers to acquire new ways of understanding education, which enable them to increase transformations they experienced to the teaching-learning processes of their own classrooms and had a positive impact on the respective educational centers and their contexts, contributing to the social transformation.

One of the key conclusions of the study, one that extends other works such as the works belonging to Melero-Aguilar (2011), Fernández and Johnson (2015) or Mancila et al. (2018), is how the participatory action-research, in order to achieve to create a critical pedagogical conscience capable of procuring a personal transformation, of the teaching-learning and social processes, should influence and relate to other important factors in In-service teacher training, such as emotional welfare, motivation, ethical and democratic relationships among participants, the group feeling, the creation of new educational ideals or the acquisition of autonomy and leadership.

Since this thesis presents a completely different context than those which appear on current scientific literature (both by the group of participating teachers, and by the topic that is addressed in the project and the location in which it is framed), it contributes significantly to this line of research.

Moreover, judgements of teachers themselves, their experiences, fears and insecurities during the development of the Project, indicates the need to offer teachers in practice a training capable of fill the gaps not only of the initial training but also of the own experience in the first year of career, because it has been proven how educational system of our days and imposed practices do not respond to a model of inclusive, fair and democratic education.

7.2. Limitations of the research

After raising the conclusions of the study, I present to the reader some limitations from the study itself. I will remark on the most important ones.

The study done for this doctoral thesis had as its aim to understand the experienced lived by a group of teachers in an In-service teacher training of participatory action-research. That's why the first limitation is that the research is only focused on the voices of the teachers participating in that project and it excludes the opinion of the rest of participants, like the ones coming from the collective of researchers, university teachers and students. It is possible that a restricted look to this group has prevented the appearance of aspects that would have been important. Even though this decision was made at the beginning of the research with the purpose of offering a vision of the PID-FPEIAP according to the experiences of teachers, being the main characters of the training and transforming process.

The contextual situation of the research leads us to the understanding of the second limitation. The study has been done in a specific Faculty of a specific Spanish region and some educational centers participate, whose contextual, social and demographic situations suppose a delimitation of the research. This is in this way because it is part of nature of critical qualitative research, so that rather than being a limitation, it is a characteristic of our participatory action-research process. However, it is interesting to expand our knowledge, which is limited by not having an understanding of how it would have developed and what effects the research would have had other contexts with different circumstances. That is why contrasting data from this research with others conducted in other regions, can provide new data and reflections.

Two other limitations found during the research are related to participation. On the one hand, there is a limitation on the number of participants and so, the amount of data collected. Even though qualitative research is not based on the quantity of participants or data, it is necessary to record that the number of participants involved in the Project is not too large. This circumstance has limited the number of data collected because, probably with another kind of methodological mixed or quantitative approach, a greater number of data could have been accessed. Nevertheless, the election of the methodology in this thesis allowed us to develop the investigation from a participative position next to teachers, to share with them the collection of data through the three years and to obtain deeper data. On the other hand, as I described in the methodological chapter, there was a different participation of teachers during training. This aspect resulted to be a limitation for the data collection. In this way, there are moments or years in which a smaller number of data is collected, due to a less active participation of teachers. Nevertheless, those fluctuations allowed us to conduct research over a longer period and to work next to the teachers in different moments, without wearing down our relationships with participants.

The achievement of the research itself carried out some limitation as well. This limitation is related to the researcher because to carry out a research in a doctoral thesis implies that the doctoral student is immersed in a formative and initial process as a researcher. Moreover, we understand the existence of a bias in the research, having conducted the study as participating researchers. As it was told in the introduction chapter, our livings, project involvement and knowledge have been key in the development of the research and in the decisions made throughout the process. We understand that this circumstance could be a limitation during the research, because our emotional link with the Project and teachers involved was reflected in collected data through interviews or informal conversations. However, this situation has allowed us to carry out the research through a closer relationship with participants, what has resulted positive for the doctoral thesis having managed to collect a greater amount of data, discuss them on many occasions with

teachers and thus be able to capture the experiences and impressions of the participants during the process in a more accurate way.

The last limitation is related to the redaction of this report. Most participants were women. In this situation, we chose to refer to the subgroup analyzed during the doctoral thesis in terms of female gender. Nevertheless, when we have referred to groups, in generic terms without being associated with the PID-FPEIAP, we have done it in masculine. We understand that this is a limitation of the doctoral thesis. Although this reflection and analysis would have been necessary, the choice to use feminine gender to refer to the PID-FPEIAP groups has tried to be a way to make visible its majority character.

7.3. Future lines of research

From the discussion of data and conclusions drawn in this doctoral thesis, we can establish some future research lines.

The first line of research with which we are able to expand and complement this study is the use of the voices of the rest of participants of PID-FPEIAP, in order to understand their lived training process.

The voice of the researchers associated with the Project and that of the participating student body can imply a new vision of the Project that allows a comparison and complements the results extracted in this doctoral thesis and, therefore, achieve a broader and deeper understanding of the Project. In addition, in the specific case of Teaching students, the simple understanding of the PID-FPEIAP from their voice and the degree to which it affected their training can make a contribution to the scientific literature, giving voice to a group with little participation in long-term external training during their initial training.

The delimitation of the time of analysis of the Project that we carry out for this doctoral thesis can suppose another future line of development. For this work we carried out a study based on the three first days of development. Nevertheless, as we have said throughout the work, the Project has continued until the present. This situation raises the possibility of developing a research that covers from the last moment analyzed in this thesis to the present time, expanding some aspects and trying to find new ways of analysis not contemplated in this study.

As we explained in the previous section, geographical contextualization was a limitation of research, but it also allows us to address a line of future development. From this circumstance, a new contribution to the scientific literature could be motivated when performing a comparative analysis of the results of this doctoral thesis with similar research in other regions of Spain or in other European countries.

Related to methodology used in this doctoral thesis, a new line of research could be proposed. To carry out this doctoral thesis process from a critical view such as a participatory action-research together with the participating teachers allows us to address a research path that seeks to analyze the potential of this methodology for the training of the researcher during his doctoral thesis period.

Finally, some future lines of research have been described during the discussion of data. When carrying out the process of joining data with scientific literature, we have been able to check how the doctoral thesis seem to influence in some aspect little covered by current

scientific publications, for example: (a) the value of feeling during the initial moments in the collective permanent formation; (b) the importance of the multilevel character of a training project from different points of view; or (c) new alternative shared and inclusive ways of producing informative evaluation newsletters. Therefore, other new research lines will serve to extend these three aspects.

These lines of research enable us to see that the analysis of the thesis, far from being a closed process that culminates with this report, is presented as an opportunity to tackle new studies. Certainly, if we have learned something during this process is that the permanent training of teachers through participatory action-research has as many faces as looks that are involved in it.

REFERENCIAS

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 34, 101-119.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377-392). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Aguado, T., Gil, I., & Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: strategies for fostering equity within education systems. *Journal of Educational Change* 13(1), 289-310.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea
- Alonso L. (1996). El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. *Revista Internacional de Sociología*, 13, 5-36.
- Alshenqeeti, A. (2014). Interviewing as a Data Collection Method: A Critical Review. *English Linguistics Research*, 3(1), 39-45.
- Alsina, A. (2007). El aprendizaje reflexivo en la formación permanente del profesorado. Un análisis desde la didáctica de las matemáticas. *Educación matemática*, 19(1), 99-126.
- Álvarez-Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
- Álvarez Álvarez, C. (2015a). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190.
- Álvarez Álvarez, C. (2015b). De la innovación educativa a la transformación social: teoría y práctica. *Intangible Capital*, 11(3), 285-292.
- Álvarez-Álvarez, C., & Puigdemívol, I. (2014). Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(3), 239-253.

- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la Investigación-Acción Participativa*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- Andreucci, P. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: La teorización del «Ojo pedagógico» como destreza compleja. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 258-275.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.
- Anh, V.T.K. (2017). Evaluating the implementation of Action Research Course in an in-service teacher training program in Vietnam. *Journal of Nusantara Studies*, 2(2), 88-97.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2001). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., & Ángel-Urbe, I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 346-357
- Argyris C., & Schön, D. A. (1989). Participatory Action Research and Action Science Compared: A Commentary. *American Behavioral Scientist*, 32(5), 612-623.
- ATLAS.ti (versión 7.5.7) [software de análisis cualitativo]. (2015). Berlín: GmbH
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Avalos, B. (2008). Entrevista, inédita, en el marco del proyecto Fondecyt N° 11060128.
- Aznar, R. (2010). *Intervención docente en la enseñanza de los deportes de raqueta en educación física a través de una investigación-acción* (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.
- Bacaicoa, F., & Marín, M. (2002). La formación permanente del profesorado ¿para qué sirven los cursos de actualización? *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 3, 46-60.
- Badia, A., & Monereo, C., (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de psicología*, 35(1), 47-70.
- Bailey, K. M. (2006). *Language Teacher Supervision*. Cambridge: Cambridge University Press
- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV(7-8), 59-77.

- Barba, J. J. (2008). La formación del maestro novel mediante la investigación-acción. El camino hacia la construcción de unas prácticas críticas y coherentes. En A. Gutiérrez-Martín & L. Torrego-Egido (eds.). *Participatory Action Research as a Necessary Practice for the Twenty- First Century Society* (pp. 39-42). Manchester: Manchester Metropolitan University (CARN).
- Barba, J. J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula. Posibilidades para una educación democrática. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15(46), 41-44.
- Barba, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid Segovia.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz & A. Giráldez (coords.). *La investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Barcelona: Graó.
- Barba, J. J., Barba-Martín, R. A., & González-Calvo, G. (2015). De la domesticación de la investigación cualitativa al reto de reinventarse. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 51-58.
- Barba, J. J. & González-Calvo, G. (2013). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: La socialización del maestro novel entre el habitus y la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3), 137-144.
- Barba, J. J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. A., (2014a) El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista española de educación física y deportes*, 405, 55-63.
- Barba, J. J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. A. (2014b). Que la fuerza esté contigo: Desvelar el lado oscuro de la investigación en educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 125-140
- Barba, J. J., & Rodríguez-Hoyos, C. (2012). La Educación para el Desarrollo como respuesta a las desigualdades del siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(2), 17-24.
- Barba-Martín, R. A. (2013). *Aplicación de una experiencia de aprendizaje cooperativo en una comunidad de aprendizaje*. (Trabajo Fin de Grado). Segovia: Universidad de Valladolid.
- Barba-Martín, R. A. (2014a). *La formación permanente del profesorado a través de la investigación-acción. Análisis a través del Proyecto de Innovación Docente sobre educación inclusiva en Educación Infantil*. (Trabajo Fin de Máster). Segovia: Universidad de Valladolid.
- Barba-Martín, R. A. (2014b). Avance del Trabajo Fin de Máster. Análisis de la formación continua de los docentes en el Proyecto de Innovación Docente de Educación Inclusiva en Educación Infantil. *Jornadas de Educación Inclusiva y Participación Familiar en Educación Infantil*, 30-31 de mayo de 2014, Segovia

- Barba-Martín, R. A. (2016). The role of academics in action research. A teaching Innovation Project by the Faculty of Segovia (Spain). *ECER 2016 – The European Conference on Educational Research*, 23 to 26 August 2016, Dublín.
- Barba-Martín, R. A. (2018). The Role of Researchers in Teacher Training through Action-Research. *Interlock 2.0 Conference*, 24 November 2108, Calgary.
- Barba-Martín, R. A., Barba, J. J., & Martínez-Scott, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 19, 161-175.
- Barba-Martín, R. A., Gómez-González, A., & González-Calvo, G. (2018). “Tu enfoque determina tu realidad”: una vida dedicada a unir teoría y práctica en la investigación cualitativa. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(22), 15-32.
- Barba-Martín, R. A., González-Calvo, G., & Martínez-Scott, S. (2018). El papel de una maestra en la integración de una alumna sordociega en la comunidad educativa. *Educar*, 54(1), 83-99.
- Barba-Martín, R. A., Martín Pérez, G., & Barba, J. J. (2015). Nuevas perspectivas para el aprendizaje cooperativo desde la investigación-acción: el trabajo colaborativo del claustro y la formación docente. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 10, 85-95
- Barba-Martín, R. A., Sonlleve-Velasco, M., & García-Martín, N. (2018). “Presencia, participación y progreso”: el aprendizaje basado en proyectos en la trayectoria de una maestra en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 21(2), 13- 25.
- Barbour, R. (2013). *Grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9.
- Becker, H. (1998). *Tricks of the trade: how to think about your research while you're doing it*. Chicago: University of Chicago Press
- Bell, J., & Waters, S. (2014). *Doing your research project: a guide for first-time researchers*. Maidenhead, Berkshire, England: McGraw-Hill Education.
- Berg, B. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences* (3a. ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Berg, B. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences*. London: Pearson.
- Berliner, D. C. (1988). Implications of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. In New directions for teacher assessment. *Proceedings of the 1988 ETS Invitational Conference*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Bevins, S., & Price, G. (2014). Collaboration between Academics and Teachers: A Complex Relationship. *Educational Action Research*, 22(2), 270-284.

- Beyer, L. E., & Zeichner, K. M. (1990). La educación del profesorado en el contexto cultural: Más allá de la reproducción. En T. S. Popkewitz (coord.), *Formación del profesorado: Tradición, teoría, práctica* (pp. 272-303). Valencia: Universitat de València.
- Bismack, A. S., Arias, A. M., Davis, E. A., & Palincsar, A. S. (2015). Examining student work for evidence of teacher uptake of educative curriculum materials. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(6), 816-846.
- Bisquerra, R. (coord.) (2012). *Metodología de la investigación educativa* (3a. ed.). Madrid: La Muralla.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. London: SAGE Publications
- Bolhuis, S., & Voeten, J.M.M. (2004). Teachers' conceptions of student learning and own learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(1), 78-98.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón. Revista de pedagogía*, 48(2), 169-177.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 7(2), 235-275.
- Bolívar, A., Fernández-Cruz, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, 6(1), 1-26.
- Bolívar, A., Domingo-Segovia, J., & Fernández-Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Boote, D. N., & Beile, P. (2004). The quality of dissertation literature reviews: A missing link in research preparation. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, 12-16 April 2004, San Diego, CA.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- Bores García, D., González-Calvo, G., & García Monge, A. (2018a). Barreras y motivaciones para la participación en una comunidad de práctica virtual de docentes de Educación Física: el caso de «(Re)Produce. *Agora para la educación física y el deporte*, 20(2), 368-391.
- Bores García, D., González-Calvo, G., & García Monge, A. (2018b). (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 4(3), 480-507.
- Botto, A. (2011). Dimensión ética de la investigación cualitativa. *Revista de psiquiatría universitaria*, 4, 354-357
- Bousquet, J. (1972). ¿Pueden fabricarse profesores? *Revista De Educación*, 221-222, 3-8.

- Bracho, R., Mas, A., Jiménez, N., & García, T. (2011). Formación del profesorado en el uso de materiales manipulativos para el desarrollo del sentido numérico. *Unión: Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 28, 41-60.
- Brantlinger, E. (1997). Using ideology: Cases of non recognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research* 67(4), 425-459.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D. J., & Maguire, P. (2003). Why Action Research?. *Action Research*, 1(1), 9-28
- Bullough, R.V., Draper, M.J., Smith, L., & Burrell, J. (2004). Moving beyond collusion: Clinical faculty and university/public school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 20, 505-521.
- Calderón, A., & Martínez de Ojeda, D. (2014). La formación permanente del profesorado de Educación Física. Propuesta de enseñanza del modelo de educación deportiva. *Revista de educación*, 363, 128-153
- Campayo-Muñoz, E., & Cabedo-Mas, A. (2018). Investigación-acción como recurso para la innovación y mejora de la práctica educativa en conservatorios: una experiencia en las enseñanzas elementales de música en España. *Psychology, Society, & Education*, 10(1), 15-36.
- Cantón, I., & García, A.M. (2012). La Comunicación en los centros educativos: un estudio de caso. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 107-130.
- Cañal de León, P. (coord.) (2005). *La innovación educativa*. Madrid: Ed. AKAL.
- Cardeñoso Payo, V., & Corell Almuzara, A. (coords.) (2015). *Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid (UVa): de los años 2013-2014 y 2014-2015*. Valladolid: Universidad de Valladolid
- Carlson, H. L. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teaches and Teaching: Theory and Practice*, 5(2), 203-218.
- Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2005) Staying critical: Becoming Critical in retrospect, *Educational Action Research Journal*, 13(3), 347-358.
- Carro, L. (2000). La formación del profesorado en investigación educativa: una visión crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 15-32.
- Casas, J., García, J., & González, F. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Odiseo Revista Electrónica de Pedagogía*, 3(6).

- Castro, A., & García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de Educación Infantil y Primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula abierta*, 41(1), 73-84.
- Chant, R. H., Heafner, T. L., & Bennett, K. R. (2004). Connecting Personal Theorizing and Action Research in Preservice Teacher Development. *Teacher Education Quarterly*, 31(3), 25-42.
- Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Christians, C. G. (2005). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 139-164). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Christodoulou, A., & Osborne, J. (2014). El aula de ciencias como un sitio de charla epistémica: un estudio de caso de los intentos de un maestro por enseñar ciencias basadas en argumentos. *Revista de Investigación en Enseñanza de la Ciencia*, 51(10), 1275-1300
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Cochran-Smith, M. (2009). Toward A Theory Of Teacher Education For Social Justice. En M. Fullan, A. Hargreaves, D. Hopkins & A. Lieberman, (Eds), *The International Handbook of Educational Change* (pp. 916-951). Nueva York: Springer Publishing.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman & L. Miller (eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-80). Octaedro, Barcelona.
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2005). *Doing Action Research in Your Own Organization* (2ª ed.). London: Sage.
- Colén, M. T. (2012). Formación permanente del profesorado. Reflexiones y aportaciones actuales. *Aula de innovación educativa*, 212, 48-52.
- Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Consejo Escolar del Estado (2012). *XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/cee/actuaciones/junta-departicipacion/xxiencuentro.html>
- Contreras, C. (2013). *La Formación del profesorado universitario orientada hacia la transformación de la identidad docente: una propuesta basada en incidentes críticos* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). London: Sage.

- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. Oxford, England: Bureau of Publications, Teachers Co.
- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 36, 152-168.
- Corrêa, J., & Tomazzetti, C. M. (2018). Avaliação na educação infantil e formação contínua de professores. *Estudos em Avaliação Educacional*, 29(71), 504-527.
- Courtney, J. (2007). What are effective components of in-service teacher training? A study examining teacher trainers' perceptions of the components of a training programme in mathematics education in Cambodia. *Journal of In-Service Education*, 33(3), 321-339.
- Crawford, M. (2011). Rationality and emotion in education leadership-enhancing our understanding. In C. Day & L. Chi-kin (Eds.), *New understandings of teacher education: Emotions and educational change* (pp. 205-216). LaVergne, TN: Springer.
- CREA. (2014-2017). *IMPACT-EV. Evaluating the impacts and outcomes of the EU SSH Research. FP7*. European Commission
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2.^a ed). Londres: Sage.
- Creu, J. De La, Vallès, J., & Alsina, M. (2014). Educación inclusiva e investigación cooperativa en el proyecto «apadrinamos esculturas». *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 13, 131-139
- D'Angelo, E. J., & Rusinek, G. (2014). La evaluación de un programa de formación permanente del profesorado en España: metodología y diseño. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(1), 55-71.
- Darling-Hamond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Davis, D., Laines, Y. M., & Jarrin, M. E. (2016). La investigación pedagógica como forma de profesionalización de la docencia. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 4, 247-258.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea
- Day, C., & Chi-kin, L. (2011). Emotions an educational change: five key question. In C. Day & L. Chi-kin (Eds.), *New understandings of teacher education: Emotions and educational change* (pp. 205-216). LaVergne, TN: Springer.
- De Lemús, M. C., & Treviño, P. (2014). Construir y comunicar la ciencia: Recursos para la enseñanza de las ciencias en niveles de Enseñanza Primaria dirigido a la formación permanente de profesorado peruano. En M. L. González & F. Navaridas (coords.), *Acción pedagógica en los centros escolares. Enfoque teórico y práctico* (pp. 149-156). Logroño: Fundación Universidad de La Rioja.

- De Pablos, J., & González-Pérez, A. (2012). El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza. *Revista Fuentes*, 12, 69-40.
- Deakin, H., & Wakefield, K. (2013). Skype interviewing: reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603-616.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (1998). *Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Coords.) (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan Company.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. London: D.C. Heath Co.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Díaz, E. C., & Velasco, A. J. (2018). Concepciones docentes acerca de la evaluación y el boletín informativo en educación inicial. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(1), 1-17.
- Díez Gutiérrez, E. J., Dolz Romero, L., & Fernández Salas, A. F. (2018). Hacia un nuevo modelo de formación y acceso a la función docente: propuestas a debate. *Docencia e Investigación*, 28, 94-116.
- Díez-Palomar, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 19-30.
- Domingo, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1-2).
- Domingo, J. (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 9-28.
- Domingo, J., & Hernández, V. M. (2008). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1).

- Domínguez, J. (2010). El liderazgo de los profesores es el factor decisivo para afrontar la crisis permanente de la educación básica. *Colectivo Escuela Abierta*.
- Domínguez, J., Calvo, J., & Vazquez, E. (2015). Evaluación de la formación permanente del profesorado: enfoque de resultados. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 11-18.
- Dopico, E. (2013). Secuencias Educativas: el docente digitalizado y la percepción de la enseñanza. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(6), 126-150.
- Durán Lorca, G. (2009). Proyectos de innovación docente en la USACH: caminando hacia una cultura innovadora. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 2(6), 38-49.
- Ebersöhn, L., Loots, T., Eloff, I., & Ferreira, R. (2015). In-service teacher training to provide psychosocial support and care in high-risk and high-need schools: school-based intervention partnerships. *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy*, 41(3), 267-284.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18
- Eilks, I., & Markic, S. (2011). Effects of a Long-Term Participatory Action Research Project on Science Teachers' Professional Development. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 7(3), 193–202.
- Eilks, I., Markic, S. & Witteck, T. (2010). Collaborative innovation of the science classroom by participatory action research—theory and practice in a project of implementing cooperative learning methods in chemistry education. In M. Valenčič Zuljan & J. Vogrinc (Eds.), *Facilitating Effective Student Learning through Teacher Research and Innovation*. Ljubljana, Slovenia: University of Ljubljana
- Eilks, I., & Ralle, B. (2002). Participatory action research in chemical education. In B. Ralle & I. Eilks (Eds.), *Research in chemical education—what does this mean?* (pp. 87–98). Aachen, Germany: Shaker.
- Elboj, C., & Niemelä, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2005). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C., Valls, R., & Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Cultura y educación*, 17-18, 129-141.
- Elliott, J. (1986). *La investigación-acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1991). Estudio del curriculum escolar a través de la investigación interna. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 45-68.

- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, J., & Adelman, C. (1996). Reflecting where the action is: The design of the Ford teaching project. In C O'Hanlon (ed), *Professional development through action research in educational settings* (pp. 7-18). London, UK: Routledge.
- Enterline, S., Cochran-Smith, M., Ludlow, L., & Mitescu, E. (2008). Learning to teach for social justice: Measuring changes in the beliefs of teacher candidates. *The New Educator*, 4, 267-290.
- Escudero J. M., & Bolívar A. (1994). Inovação e Formação Centrada na Escola. Uma Perspectiva da Realidade Espanhola. En A. Amiguihno & R. Canário (Eds.), *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação* (pp. 97-155). Lisboa: Educa.
- Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la educación física y el deporte*, 10, 7-31.
- Escudero, J. M., González, M. T., & Rodríguez, M. J. (2013). La Mejora Equitativa de la Educación y la Formación del Profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234.
- Espinoza-Díaz, M., Tous-Pallares, J., & Vigilcolet, A. (2015). Efecto del clima psicosocial del grupo y de la personalidad en el Síndrome de Quemado en el Trabajo de los docentes. *Anales de Psicología*, 31(2), 651-657.
- Esquivel, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación* 37(1), 65-87.
- Esteban Frades, S. (1995). Estudio de un grupo social de renovación pedagógica: el movimiento de enseñantes de Castilla y León. Concejo educativo. *Historia de la educación*, 14, 433-452.
- Esteve, O., & Alsina, A (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. En O. Esteve, K. Melief & A. Alsina (coords.) (2010). *Creando mi profesión Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 7-18). Barcelona: Ed. Octaedro
- Fabra, M. L. (1995). Instruments de participació i gestió democràtica. Formació permanent del professorat de secundària. *Educar*, 19, 47-60.
- Fals Borda, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Peripecias*, 110.
- Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Catalunya (2011). *Compromiso ético del profesorado*. Vic: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.
- Fernández Cruz M. (1999). *Modelos y tendencias en el desarrollo profesional. Proyecto docente* (Acceso Titularidad). Universidad de Granada, Granada.

- Fernández, E. (2010). *Hacia una utilización innovadora de las TIC en educación infantil una propuesta para reconstruir el curriculum investigando sobre la propia práctica* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea, Bizkaia.
- Fernández, E., & Calvo, A. (2012). La formación permanente del profesorado en el uso innovador de las TIC una investigación-acción en infantil y primaria. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(2), 403-418.
- Fernández, E., & Calvo, A. (2013). Estrategias para la mejora de la práctica docente. Una investigación acción colaborativa para el uso innovador de las TIC. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 121-133.
- Fernandez, M. B., & Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 93-105.
- Fernández, S., & Lázaro, M. N. (2008). Coordinador/a TIC. Pieza clave para la integración de las nuevas tecnologías en las aulas. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7(2), 177-187
- Fernández-Antón, E. (2014). La inteligencia cultural en los grupos interactivos: un estudio de caso en la Comunidad de Aprendizaje La Pradera de Valsain (Segovia). *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 32(2), 85-94.
- Fernández-Balboa, J. M. (2013). *Palabras caballo. Fuerza vital para el día a día*. Bilbao: Desclée.
- Fernández-Navas, M. (2016). ¿Qué es la innovación educativa? En M. Fernández Navas y N. Alcaraz Salarirche (coords.), *Innovación Educativa. Más allá de la ficción*, (pp. 27-40). Madrid: Ediciones Pirámide
- Ferreira, G., Schlemmer, R., & Sceffer, N. (2016). Contribuições da pesquisa-ação no trabalho cotidiano. A prática de profissionais da educação em um centro de atendimento inclusivo. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 15.
- Fidel, M. (2013). La formación permanente del profesorado de Educación Física de Medellín. Una retórica que abandona entre la exclusión y la pobreza. *Educación Física y Deporte*, 32(2), 1451-1467.
- Flecha, R. (2000). *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning*. United State of America: Rowman & Littlefield Publisher, Inc.
- Flecha, R., & Álvarez, P. (2015). Investigación educativa e Impacto Social: Claves para mejorar la educación de todos los niños y niñas. *Revista Padres y Madres*, 362, 15-19.
- Flecha, R., & Molina, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 23.

- Flecha, R., & Puigvert, L. (2005). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 48, 12-36.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465.
- Flecha, R., & Torrego, L. (2012). Aprendizaje dialógico y transformaciones sociales más allá de los límites. *Lenguaje y textos*, 36, 15-24.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research (4th ed.)*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Ltd.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (1993). Interviewing: the art of science. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361–376). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview. From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 693–727). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Foucault, M. (2000). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fraile, A. (1998). Propuestas para una formación permanente del profesorado de Educación Física. En A. Sierra, J. Tierra & M. Díaz (Coords.), *Formación del profesorado en Educación Física* (pp. 29-58). Huelva: Universidad de Huelva.
- Freire, P. (1968/2007). *Pedagogía del oprimido* (16ª ed.). Madrid: Siglo XXI
- Freire, P. (1982). Creating alternative research methods: Learning to do it by doing it. In B. Hall, A. Gillette, & R. Tandon (Eds.), *Creating knowledge: A monopoly?* (pp. 29–37). New Delhi: Society for Participatory Research in Asia.
- Freire, P. (1992). Educación y participación comunitaria. En M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. A. Giroux, D. Macedo & P. Willis (Eds.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 83-96). Barcelona Paidós.
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Freire, P. y Shor I. (2014). *Miedo y Osadía. La Cotidianidad del Docente que se Arriesga a Practicar una Pedagogía Transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, S., & César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: How far is dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 341-354.
- Fullam, M. (1994). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform. School Development and the Management of Change Series*. London: Routledge
- Fullam, M., & Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorroutu

- Furlong, J. (2002). La intuición y la crisis de la profesionalidad entre los docentes. En T. Atkinsons & G. Claxton (Eds.), *El profesor intuitivo* (pp. 29-49). Barcelona: Octaedro.
- Galán, A., & Zych, I. (2011). Análisis de los criterios de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) para la concesión de los tramos de investigación en Educación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(2), 117-139.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad Eafit.
- Galuppo, L., Gorli, M., & Ripamonti, S. (2011). Playing dissymmetry in action research: The role of power and differences in promoting participative knowledge and change. *Systemic Practice and Action Research*, 24, 147-164.
- García, A., Martín, A. V., & Pérez, M. D. (2000). Nuevas tecnologías y formación permanente del profesorado de educación de adultos. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 1.
- García, C., Lastikka, A. L., & Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 17(427).
- García, F., Alfaro, A., Hernández, A., & Molina, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236.
- García-Herránz, S. (2017). Una experiencia de estimulación temprana y evaluación formativa en Educación Infantil. En V. M. López-Pastor & A. Pérez-Pueyo (coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias en todas las etapas educativas*, (pp. 118-126). León: Universidad de León.
- Gaskell, G. (2000). Individual and group interviewing. In Bauer, M. W. & Gaskell, G. (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound* (pp. 39-56). London: SAGE Publications Ltd
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Gil Monte, P. R., Carlotto, M. S., & Gonçalves, S. (2011). Prevalence of burnout in a sample of Brazilian teachers. *The European Journal of Psychiatry*, 25(4).
- Gil-Monte, P., & Peiró, J. (2009). Antecedentes significativos del “síndrome de quemarse por el trabajo” (burnout) en trabajadores públicos. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1, 32-45.
- Gimeno Sacristan, J. (2005). Las bases para la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Jornadas el Protagonismo del Profesorado: Experiencias de Aula y Propuestas para su Formación*.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

- Giroux, H. A. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI editores.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gomes, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Educar*, 30, 57-67.
- González Calvo, G., & Martínez Álvarez, L. (2009). Aproximación a los significados e interpretaciones de la lesión en futuros docentes de Educación Física por medio de narraciones autobiográficas. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15(46), 35-40.
- González Gil, T. (2009). Flexibilidad y reflexividad en el arte de investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 18(2), 121-125.
- González, M. T., & Cutanda, M. T. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria. Incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(3), 103-122.
- González-Calvo, G. (2013). Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Palencia.
- González-Calvo, G. & Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 397-412.
- González-Torres, M. C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *ESE. Estudios sobre educación*, 5, 61-83.
- González-Vallinas, P. (2006). La formación permanente del profesorado de Educación Secundaria en Asturias: su relación con las características del profesorado, de los IES y con los resultados de la PAU. (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Gonzalo, R. (2003). El diario como instrumento para la formación permanente del profesor de Educación Física. *Efdeportes. Revista Digital*, 9(60).
- Gonzalo, V., Pumares, L., & Sánchez, P. (2012). *Desarrollo profesional de docentes y educadores*. Madrid: Ed. Catarata.
- Goodson, I. F. (2004). Profesorado e historias de vida: Un campo de investigación emergente. En I. F. Goodson (ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 45-62). Barcelona: Octaedro.
- Goodson, L. (2000). *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- Gorodokin, I. C. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5).

- Greenwood, D. J. (2000). De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revista de Antropología Social*, 9, 27-49.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research. Social Research for Social Change* (2nd ed). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2011). Reform of the Social Sciences, and of Universities through Action Research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, (4th ed) (pp. 43-64). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Gros Salvat, B., & Lara Navarra, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245
- Grundy, S. (1982) Three modes of action research. *Curriculum, Perspectives*, 2(3), 23-34.
- Guba, E.G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Gutiérrez, J. (2011). Grupo de Discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group?. *Cinta moebio*, 41, 105-122
- Guzmán-Valenzuela, C. (2014). Polos epistemológicos, uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 15-28.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, Taurus.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst at University will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190.
- Hannan, A., & Silver, H. (2006). *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales* (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- Hansen, T. L. (1993). What Is Critical Theory? An Essay for the Uninitiated Organizational Communication Scholar. *Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association*.

- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teacher College Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way. The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Havelock, R.G., & Huberman, A.M. (1977). *Solving educational problems. The theory and reality of innovation in developing countries*. Geneva: UNESCO-OIE.
- Hawley, W., & Valli, L. (1998). The Essentials of Effective Professional Development. A New Consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*, (pp. 127-149). S. Francisco: Jossey-Bass.
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas. Su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: Mc-Graw-Hill/Interamericana editores S.A.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2005). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Higgins, C. (2011). *The good life of teaching. An Ethics of Professional Practice*. Oxford: Willey-Blackwell.
- Hoekstra, A., Beijaard D., Brekelmans, M., & Korthagen, F. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(2), 189-206.
- Holmes, E. (2014). *El bienestar de los docentes. Guía para controlar el estrés y sentirse bien personal y profesionalmente*. Madrid: Narcea.
- Huberman, M. (1988). Compromisos con el cambio educativo a través de todo el ejercicio docente. *XII Conferencia Anual De La ATEE*. Barcelona
- Huberman, M., & Levinson, N. (1988). Un modelo para el intercambio de conocimientos docentes entre universidad y escuelas. *Revista de Educación*, 286, 61-78.
- Ibáñez, E., Bicenty, A., Thomas, Y., & Martínez, J. (2012). Prevalencia y factores asociados al Síndrome de Burnout en docentes de odontología. *Revista Colombiana de Enfermería*, 7(7), 105-111.
- Iglesias, M. J., Lozano, I., & Roldán, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 77(1), 13-34.
- Ilgo, C., & Signor, P. (2018). Processos de auto(trans)formação permanente com educadores: possibilidades de reinvenção da pedagogia popular na escola pública. *Roteiro*, 1, 273-298.

- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (3ª ed.). Barcelona: Graó
- Imbernón, F. (2001a). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, 43, 57-66
- Imbernón, F. (2001b). La formación en los centros educativos: ¿tendencias o moda? En AA.VV., *La formación del profesorado: proyectos de formación en centros educativos* (pp. 15-22). Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2).
- Imbernón, F. (2007a). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nueva ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F., & Canto, P.J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, 1-12.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, Gobierno de España.
- Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2004). El impacto de la capacitación docente en el rendimiento estudiantil: evidencia cuasi-experimental de los esfuerzos de reforma escolar en Chicago. *Diario de Recursos Humanos*, 39(1), 50-79.
- Jiménez, A. E., Jara, M. J. & Miranda, E. R. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar e Educativa*, 16(1), 125-134.
- Jociles, M. I. (2016). La observación participante: ¿consiste en hablar con “informantes”? *Quaderns-e*, 21(1), 113-124.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1984). *Circles of learning. Cooperation in the classroom and school*. Alexandria, V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2).
- Kellner, D. (1990). Critical Theory and the Crisis of Social Theory. *Sociological Perspectives*, 33(1), 11-33.

- Kelly, J., & Cherkowski, S. (2015). Collaboration, collegiality and collective reflection: A case study of professional development for teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 169, 1–27.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459-476.
- Kemmis, S. (2011) A Self-Reflective Practitioner and a New Definition of Critical Participatory Action Research. In N. Mockler & J. Sachs (eds), *Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry* (pp. 11-29). Dordrecht: Springer,
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner* (3^{er} ed.). Victoria: Deakin University Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3er ed.) (pp. 559-603). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer.
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2015). Critical theory and critical participatory action research. In H. Bradbury (Ed.), *The SAGE Handbook of action research* (pp. 453-464). City Road, London: SAGE
- Kincheloe, J. L. (2001). Describing the Bricolage: Conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 679-692.
- Kincheloe, J. L. (2005). *Critical constructivism*. New York: Peter Lang.
- Kincheloe, J. L. (2012). *Teachers as researches. Qualitative inquiry as a path to empowerment* (4^a ed.). Wiltshire: Routledge.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of Qualitative Research*, (3rd ed.) (pp. 303-342). California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P., Steinberg, S., & Monzó, L. (2017). Critical pedagogy and qualitative research: Advancing the bricolage. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.) (pp. 235-260). Thousand Oaks, CA: Sage
- Kincheloe, J. L., Steinberg, S. & Villaverde, L. (2004). *Repensar la inteligencia: hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Kirylo, J., Thirumurthy, V., Smith, M., & McLaren, P. (2012). Critical Pedagogy: An Overview. *Childhood Education*, 86(5), 332-334.

- Kitzinger, J., & Barbour, R. S. (1999). Introduction: The challenge and promise of focus groups. In R. S. Barbour & J. Kitzinger (Eds.), *Developing focus group research: Politics, theory and practice* (pp. 1-20). London: Sage.
- Korthagen, F. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303-310.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101.
- Korthagen, F., & Kessels, J. (2009). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Research*, 28(4), 4-17.
- Krichesky, G. J., Martínez-Garrido, C., Martínez, A. M., García, A., Castro, A., & González, A. (2011). Hacia un programa de formación docente para la justicia social. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 64-77.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre. Boletín Oficial del Estado, 04 mayo de 2006, núm. 106.
- Landsheere, G. (1987). Teacher Recyclage. In M. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher education*. (pp. 744-745). New York: Pergamon Press
- Lansky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary School reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Laudonia, I., Mamlok-Naaman, R., Abels, S., & Eilks, I. (2017). Action research in science education—an analytical review of the literatura. *Educational Action Research*, 26(3), 480-495.
- Leather, S., & Popovic, R. (2008). Time for reflection. *English Teaching Professional*, 55, 1-3.
- Lee, I. (2007). Preparing pre-service English teachers for reflective practice. *ELT Journal*, 61(4), 321-329.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics*. Oxford, England: Harper.

- Lewin, K. (1952). Group Decision and Social Change. In G. E. Swanson, T. M. Newcomb and F. E. Hartley (Eds), *Readings in Social Psychology* (pp. 459–473). New York: Holt.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 13 abril de 2007, núm. 89.
- Ley Orgánica 6/2001, 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 24 diciembre de 2001, núm. 307.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro, Barcelona.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Lizasoain, L., Bereziartua, J., & Bartau, I. (2016). La formación permanente del profesorado en centros educativos de alta eficacia. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 199-218.
- Lomax, P. (1995). Action research for professional practice. *British Journal of in Service Education*, 21(19), 1-9.
- Lopera, M. (2017). Experiencia de formación del profesorado basada en el contexto ciudad-escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 41-58.
- López de Ceballos, P. (2012). *Un método para la la investigación-acción-participativa*. Madrid: Editorial Popular.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- López, N., & Sandoval, I. (2006). *Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa*. México: Universidad de Guadalajara.
- López-Bernard, L. (2015). *PIEC programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los Conservatorios de música* (Tesis doctoral). Universidad Nacional a Educación a Distancia.
- López-Guerrero, G. (2015). *Implementación de las TIC en los centros de primaria en Málaga* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- López-Pastor, V. M. (coord.), Monjas-Aguado, R., Barba, J. J., Subtil-Marugán, P., González-Pascual, M., García de la Puente, J. M., Aguilar-Baeza, R., García-Pérez, E., Ruano-Herranz, C., Manrique- Arribas, J. C., & Martín, M. I. (2005). Doce años de investigación-acción en Educación Física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia. *Efdeportes. Revista Digital*, 10(90).

- López-Pastor, V. M. (coord.), Ruano, C., Hernangómez, A., Cabello, A. M., Hernández, B., Sánchez, B., García, G., Roldán, H., Herrero, J., Barrios, J., Egido, J., González J., Sáez, J., Álvarez, L., & Gonzalo, L. A., Muñoz, M. J., Ramos, M. A., Pedraza, M., Vacas, R., Regidor, S., & Otero, D. L. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 270-279.
- López-Sánchez, E. (2016). Crisis en la enseñanza de la metodología cualitativa. *Andamios*, 13(31).
- Loza, C. B., Guzmán, A. B., & Regalado, R. (2010). Encounters of the traditional kind: Reflections on the in-service teacher training of traditional filipino arts. *The International Journal of Art & Design Education*, 29(1), 61-71.
- Lupión, T., & Martín, C. (2016). Desarrollo profesional docente secundario en una experiencia de innovación a través de la investigación académica. *Revista Eureka*, 13(3), 686-704.
- Mancila, L., Soler, C., & Morón, C. (2018). La investigación-acción en la formación del profesorado. Nuevas perspectivas desde el Proyecto Roma. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 92, 123-138.
- Manzanares, A., & Galván-Bovaira, M.J. (2012). La formación permanente del profesorado de educación infantil y primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455.
- Marçal, L.M. (2012). La formación inicial de los educadores y de los educadores: profesores y profesoras. *Rizoma Freireano*, 12, 1-18.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU
- Marcelo, C. (1997). ¿Quién forma al formador? un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de formación de asesores de Andalucía y Canarias. *Revista de educación*, 313, 249-278.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593.
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En Consejo escolar del Estado, *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42.
- Marcelo, C. (2016). *Estado del arte internacional de los modelos de Formación Inicial Docente: FID*. Sevilla: CM UPA 1556
- Marcelo, C., Mayor, C., & Gallego, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1), 111-134.

- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Marengo-Escuderos, A. D., & Ávila-Toscano, J. H. (2016). Dimensiones de apoyo social asociadas con síndrome de burnout en docentes de media académica. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 7-18.
- Margalef, L., & Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? a propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 47, 13-31.
- Marín Navarro, V. (2017). La innovación educativa y la formación del profesorado en el ámbito de las enseñanzas no universitarias. En J.J. González Ortiz & A. González Baidez (coords.), *La innovación educativa y su difusión científica* (pp. 29-41). Murcia: Universidad Católica de Murcia
- Markham, A. (2012). Fabrication as ethical practice Information. *Communication & Society*, 15(3), 334-353.
- Martín Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-29.
- Martín Ruano, I. (2016). *Alternativas a la formación permanente reglada del profesorado. El aprendizaje entre iguales en el caso EABE* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Martín, G., Lisahunter, & McLaren, P. (2006). Participatory activist research (teams)/action research. In K. Tobin, & J. L. Kincheloe (Eds.), *Doing educational research: A handbook*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Martínez Scott, S., Gea Fernández, J. M., & Barba, J. J. (2012). La Educación para el Desarrollo y su contexto: entre el desasosiego y la esperanza. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(2), 25-36.
- Martínez, A., & Gómez, J.L. (2013). *Escuelas inclusivas singulares*. Madrid: Ciclo Grupo 5
- Martínez, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 9-16.
- Martínez-Bonafé, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-10.
- Martín-Pérez, G., & Barba, J. J. (2016). ¿Qué es la innovación docente? Un cambio en las prácticas o de pensamiento docente. *EmásF: revista digital de educación física*, 38, 7-17
- Martín-Pérez, G., Barba-Martín, R. A., & Torres, R. (2013). El aprendizaje cooperativo en una jornada en el medio natural. *Revista de Educación Física para la paz*, 8, 51-60.

- Massot, M. I., Dorio I., & Sabariego, M. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (3a. ed.) (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Masters, J. (1995). The history of action research. In I. Hughes (Ed.), *Action research electronic reader*. Sidney, NSW, Australia: The University of Sidney
- Matas, A., Tojar, J. C., & Serrano, J. (2004). Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1), 01-21.
- Mayorga-Fernández, M. J., Santos-Guerra, M. A., & Madrid-Vivar, D. (2014). Formación y actualización de la función docente. *Diálogos pedagógicos*, 12(24), 11-28.
- McDonald, C. (2012). Understanding participatory action research: a qualitative research methodology option. *Canadian Journal of Action Research*, 13(2), 34-50.
- McKernan, J. (1996). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación, acción y currículum*. Madrid: Morata
- McLaren, P. (2001). Bricklayers and bricoleurs: A Marxist addendum. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 700-705.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (4ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- McLaren, P., & Giroux, H. A. (1990). La educación del profesorado como espacio contrapúblico: Apuntes de una redefinición. En T. S. Popkewitz (Coord.), *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (pp. 244-271). Valencia: Universitat de Valencia.
- McNiff, J. (2017). *Action Research: All You Need to Know*. London: Sage.
- McTaggart, R. (1991). Principles for Participatory Action Research. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 168-187.
- Melero-Aguilar, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355
- Mena, A. M., & Méndez, J. M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 49(3), 1-7.
- Méndez, A., & Martínez, D. (2016). El efecto de la tutorización en el proceso de la formación permanente del profesorado. Estudio de caso longitudinal en Educación Deportiva. *Agora para la educación física y el deporte*, 18(2), 133-150.

- Mir, M.L., Riera, M. A., Rodríguez, R. I., & Roselló, M.R. (1990). La metodología de la Investigación-acción al servicio de los profesores noveles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9, 51-60.
- Miranda, C. (2005). Aproximación a un modelo evaluativo de la formación permanente del profesorado en Chile. *Estudios pedagógicos*, 31(2), 145-166.
- Miranda, C., & Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿quién es el formador de formadores?. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 155-169.
- Molina, S. (1996). Sistemas de apoyo para una escuela integradora de los alumnos discapacitados. Análisis crítico desde la perspectiva de los deficientes mentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 17-32.
- Montero, L. (2002). La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educación*, 30, 69-89.
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, 16, 69-88
- Moreno, M. V., Quesada, C., & Pineda, P. (2010). El «grupo de trabajo» como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 246, 281-296.
- Moriña, A., & Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 339, 517-539.
- Moschen, J. C. (2005). *Innovación educativa: decisión y búsqueda permanente*. Buenos Aires: Bonum.
- Motos-Teruel, T., & Navarro-Amorós, A. (2012). Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 619-635.
- Muntaner, J. J., Pinya, C., & De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159.
- Muñoz, C. F., & Correa, C. M. (2012). Burnout docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(2), 226-242.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2012). Formación, Motivación y Condiciones Laborales de los Docentes de Primaria en Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 4, 7-42.
- Navarro, M. J., & Hernández, E. (2017). La colaboración en red entre profesorado de aulas específicas de autismo para promover el intercambio profesional para la inclusión educativa. *Perfiles Educativos*, 39(156), 58-71.
- Neale, B. (2013). Adding Time into the Mix: Stakeholder Ethics in Qualitative Longitudinal Research. *Methodological Innovation Online*, 8(2), 6-20.

- Nelson, J. E., & Frontczak, N. T. (1988). How acquaintanceship and analyst can influence focus group results. *Journal of Advertising*, 17(1), 41-48.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions of teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293-306.
- Nieto, J. M., & Alfageme, M. B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 63-81.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- O'Hanlon, C. (1991). Investigación/acción y diseño curricular en relación con alumnos en colegios especiales. Desarrollo Profesional Colectivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 95-99.
- O'Sullivan, M. C. (2002). Action research and the transfer of reflective approaches to in-service education and training (INSET) for unqualified and underqualified primary teachers in Namibia. *Teaching and Teacher Education*, 18(5), 523-539.
- OCDE. (2005). *Oslo manual. Guidelines for collecting and interpreting innovation* (3rd ed.). Oslo: OCDE Publishing
- Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Signos*, 43, 279-294.
- Orden ECI/3854/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. BOE núm. 312, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, España, 29 de diciembre de 2007.
- Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE núm. 312, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, España, 29 de diciembre de 2007.
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. BOE núm. 5, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, España, 05 de enero de 2008.
- Orden EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL núm. 89, Junta de Castilla y León, Castilla y León, España, 12 de mayo de 2008.
- Orden EDU/832/2015, de 2 de octubre, por la que se regula el proyecto denominado «FORMapps» para la implantación de nuevas metodologías de formación permanente del profesorado en su competencia digital, en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL núm. 199, Junta de Castilla y León, Castilla y León, España, 14 de octubre de 2015.

- Ornellas, A. (2007). *La formación permanente del profesorado de secundaria en tecnologías de la información y la comunicación: el caso de Cataluña* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Ortí, A. (1992). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En M. García Ferrando, J. Ibáñez & F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social* (pp. 171-203). Madrid: Alianza
- Osses, S. (2008). Towards Teacher's Professional Autonomy Through. *Action Research Educational Action Research*, 16(3), 407-420.
- Park, P. (1992). Que es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. En M. C. Salazar (Coord.), *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos* (pp. 135-174). Madrid: Ed. Popular.
- Parra, C. (2002). Investigación-Acción y desarrollo profesional. *Educación y Educadores*, 5, 113-126
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M., & Hamodi, C. (2019). Proyecto de Innovación: La Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Resultados de transferencia de conocimiento entre Universidad y Escuela. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 29-45.
- Patton, Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods* (4th ed.). Los Angeles, CA: Sage Publications
- Pérez Gómez, Á., Sola Fernández, M., Soto Gómez, E., & Murillo Mas, F. (2009). The impact of action research in Spanish schools in the post-franco era. In S. E. Noffke & B. Someekh (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 481-494). London: Sage.
- Pérez Pueyo, A., Hortigüela, D., & Gutierrez, C. (2016). Reflexión sobre la evaluación en la formación inicial del profesorado en España. En búsqueda de la concordancia entre dos mundos. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2(2), 39-75.
- Pérez, M. A., Aguaded, J. I., & Fandos, M. (2009). Una política acertada y la formación permanente del profesorado, claves en el impulso de los centros tic de Andalucía (España). *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 137-153.
- Pérez-Granados, L. (2018). El grupo de trabajo como estrategia de formación permanente del profesorado. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 20(1), 4-25.
- Pérez-Sancho, C., Martínez de la Muela, A., & Fernández-Díaz, E. (2014). *Atrévete a innovar: Recetas para diseñar proyectos de innovación docente*. La Rioja: Universidad Internacional de La Rioja
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (3ª ed.). México: Graó.
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 103-122.

- Picón, G. (2001). El comportamiento y el cambio en las organizaciones educativas: vías para una investigación educacional crítica. *Investigación y Postgrado*, 16(2).
- Piliouras, P., Plakitsi, K., & Nasis, G. (2015). Discourse Analysis of Science Teachers Talk as a Self-reflective Tool for Promoting Effective NOS Teaching. *World Journal of Education*, 5(6), 96-107.
- Piñeiro, E. (2015). Observación participante. Una introducción. *Revista San Gregorio*, 1, 123-136.
- Platteel, T., Hulshof, H., & Van Driel, J. H. (2008). Teachers of mother-tongue education in action: Teachers designing concept-context-enriched education in an action-research setting. *Educational Studies in Language and Literature* 8(4), 85-105.
- Post, L., Pugach, M., Harris, S., & Hughes, M. (2006). The Teachers-In-Residence Program: Veteran urban teachers as teacher leaders in boundary-spanning roles. In K. Howey & N. Zimpher (Eds.), *Boundary spanners: A key to success in urban P-16 university-school partnerships* (pp. 211-236). Washington, DC: American Association of State Colleges and Universities and Land Grant Colleges.
- Pujol, R. M. (1998). *Modelos de integración de la educación del consumidor en el currículum escolar un análisis desde el área de ciencias* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Punch, M. (1994). Politics and ethics in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 83-97). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.
- Quintana, C. (2012). *Asesoramiento, formación e desenvolvemento profesional do profesorado en exercicio en Galicia* (Tesis Doctoral). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Racionero, S. (2011). *Dialogic Learning in Interactive Groups: Interactions that foster learning and socio-cultural transformation in the classroom* (Tesis Doctoral). University of Wisconsin-Madison, Wisconsin.
- Ramón, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzontle*, 11.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17.
- Randolph, J. (2009). A Guide to Writing the Dissertation. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(13).
- Razfar, A. (2011). Action Research in Urban Schools: Empowerment, Transformation, and Challenges. *Teacher Education Quarterly*, 38(4), 25-44.

- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan en España las enseñanzas oficiales de doctorado. BOE núm. 35, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, España, 10 de febrero de 2011.
- Real Decreto/1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, España, 30 de octubre de 2007.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage Publications.
- Reboratti, C., & Castro, H. (1999). *Estado de la cuestión y análisis crítico de textos: guía para su elaboración*. Buenos Aires: FFyL.
- Reeves, T. D., & Pedulla, J. J. (2011). Predictores de la satisfacción de los docentes con el desarrollo profesional en línea: Evidencia de la iniciativa de aprendizaje en línea para educadores de los EE. UU. *Desarrollo Profesional en Educación*, 37(4), 591-611
- Resolución 167/2018, de 17 de abril, del Director General de Educación, por la que se regula la convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa del Plan de Formación Permanente del profesorado durante el curso 2018/2019, en la Comunidad Foral de Navarra. BON núm. 85, Comunidad Foral de Navarra, Navarra, España, 04 de mayo de 2018.
- Resolución, de 8 de junio de 2016, del Rectorado de la Universidad de Valladolid, por la que se hace pública la normativa para la presentación y defensa de la tesis doctoral en la Universidad de Valladolid. BOCYL núm. 114, Junta de Castilla y León, Valladolid, España, 15 de junio de 2016.
- Reynolds, M. (1998). Reflection and Critical Reflection in Management Learning. *Management Learning*, 29(2), 183-200.
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academia life*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press
- Rivas, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112.
- Rocha, C. A. (2016). *La investigación acción participativa: una apuesta por la comunicación y la transformación social*. Bogotá: Uniminuto.
- Roda Fernández, R. (2003). Socialización organizacional. En F. Gil Rodríguez & C. M. Alcover de la Hera (Coords.). *Introducción a la psicología de las organizaciones* (pp. 229-258). Madrid: Alianza Editorial.
- Rodado, P. (1992). Reflexiones en torno a la formación permanente del profesorado. *Habilidad motriz: Revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, 0, 20-22.
- Rodríguez, A., & Gutiérrez, I. (1991). Necesidades de Formación Permanente del Profesorado ante la Reforma de las Enseñanzas no Universitarias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 33-42.

- Rodríguez, F. P., Pozuelos, F. J., & García, F. J. (2012). Cuando el cambio llega a la escuela. Estudio de casos sobre los procesos de innovación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8, 117-141.
- Rodríguez, G., Gil Flores, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Rodríguez-Gómez, M. P. (2016). *Evaluación de un programa de formación del profesorado universitario basado en el modelo de investigación-acción desde una perspectiva pedagógico-curricular por competencias* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Rodríguez-López, J. M. (1997). *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado*. Huelva: Hergué.
- Rodríguez-López, J. M., & Agudo, M. P. (1998). El concepto y la imagen de escuela en los diplomados universitarios de magisterio. *Tendencias pedagógicas*, 1, 243-250.
- Rodríguez-Martínez, C. (2014). La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81, 73-88.
- Rojas, C. (2012). Participación de los y las docentes en la transformación curricular. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 12(1).
- Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación CESMAG*, 11(11), 113-118.
- Rossouw, D. (2009). Educators as Action Researchers: Some Key Considerations. *South African Journal of Education*, 29(1), 1-16.
- Royo, R. (2003). La formación permanente del profesorado de Música. En C. Redrado, J. Aparicio, R. Royo, R. Alberto, R. Huerga, F. Lahoz & M. Val, *Aspectos didácticos de música* (pp. 53-72). Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Rubio, L. (2004). *El perfeccionamiento docente basado en la investigación colaborativa. Estudio de un caso* (Tesis doctoral). Universitat de Valencia, Valencia.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*. Milton Keynes: Open University.
- Ruiz de Gauna, P. (1997). *Más allá de la formación continua. El desarrollo profesional docente* (Tesis doctoral). Universidad de Deusto, Bilbao.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa* (4th ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, J. (2016). Focus Group y grupos de discusión: similitudes y diferencias. *Actas del XII Congreso Español de Sociología*, 30 de junio, 1 y 2 de julio de 2016, Gijón
- Ruiz-Calzado, I. (2016). Burnout en docentes de educación especial de Córdoba (España). *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 12, 569-588.
- Sabater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

- Salazar, E., & Tobón, S. (2018) Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53), 17.
- Salazar, L., Souza J. de, Cheaz, J., & Torres, S. (2001). *La dimensión de la participación en la sostenibilidad institucional*. San José, Costa Rica: Proyecto ISNAR “Nuevo Paradigma”.
- Salgado, I., & Silva-Peña, I. (2009). Desarrollo profesional docente en el contexto de una experiencia de investigación-acción. *Paradigma*, 30(2), 63-74.
- Salgado, J. (2005). *Estudio sobre los proyectos de innovación docente de la Universidad Arturo Prat periodo 2004*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Salido-López, P. V. (2017). La Educación Artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), 349-368.
- Salinas, J. (1989). Consideraciones acerca de la formación continua de profesores respecto al video. *Educació i Cultura*, 7, 99-119.
- Sancho-Álvarez, C., Jardón, P., & Grau, S. (2013). Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la Educación inclusiva: una base de datos inclusiva en red. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 134-149.
- Sancho-Gil, J. (2018). Innovación y enseñanza. De la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente *Educação*, 41(1), 12-20.
- Sancho-Gil, J. & Correa-Gorospe, J. M. (2016). Aprender a enseñar: la constitución de la identidad del profesor en la Educación Infantil y Primaria. *Movimento, Porto Alegre*, 22(2), 471-484.
- Sancho-Gil, J., Hernández-Hernández, F., Martínez, S., Padilla P., Montané, A., Herraiz, F., Larraín, V., Creus, A., Domingo, L., Vidiella, J., Correa J., Aberasturi, E., Gutiérrez, L., Martínez, A., Fernández, L., Losada, D. (2014). La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc). En J.Sancho, J. Correa, X. Giró, y L. Fraga (Coords.). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*, (pp. 11-23). Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Sandín-Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill
- Sandín-Esteban, M. P. (2018). Estudios de casos theory driven: inmigración y éxito escolar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(22), 57-74
- Santamaría, M. B., & Sanoja, J. (2013). Formación permanente del profesorado de matemática en la enseñanza de la estadística Caso: l.b. pbro. Manuel Arocha. *Probabilidad Condicionada: Revista de didáctica de la Estadística*, 1, 633-634.

- Santos-Fernández, R.; Carramolino-Arranz, B.; Barba, J. J.; Pizarro-Sánchez, J.; Quintano-Nieto, J. & Ortega-Gaite, S. (2013). Generando un modelo de formación del profesorado transformador. En H. Rodríguez- Navarro & L. Torrego-Egido (eds.). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: transformando la escuela* (pp. 87-103). Madrid: Wolters Kluwer.
- Santos Guerra, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 175-200.
- Sarramano, J. (2011). ¿Qué Significa ser Profesional Docente en la Actualidad? *Revista Portuguesa de Pedagogía, Extra-Série*, 427-440.
- Sayago-Quintana, Z. (2006). Modelos de colaboración entre universidad y escuelas básicas: implicaciones en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 303-313.
- Schaff, K., & Greenwood, D. J. (2003). Promises and Dilemmas of Participation: Action Research, Search Conference Methodology, and Community Development. *Journal of the Community Development Society*, 34(1), 18-35.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. A. (1988). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A. (1993). Teaching and learning as a reflective conversation. In L. Montero & J. M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Schostak, J. (2006). *Interviewing And Representation In Qualitative Research*. New York: McGraw-Hill.
- Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67-68.
- Sein-Echaluce, M. L., Fidalgo-Blanco, Á., & Alves, G. (2017). Technology behaviors in education innovation. *Computers in Human Behavior*, 72, 596-598
- Serrano, V. (2012). Actividades de formación permanente del profesorado y educación inclusiva análisis de la situación en Castilla y León. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(3), 135-150.
- Sierra Nieto, J. E., & Blanco García, N. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326.
- Sierra, R. (1994). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Silva, I., & Fernández, B. (2017). Una experiencia de evaluación formativa y compartida en educación infantil: aprendiendo a evaluar con los iguales y con la maestra. En V. M. López-Pastor & A. Pérez-Pueyo (coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias en todas las etapas educativas*, (pp. 140-149). León: Universidad de León.

- Silvennoinen, M. (2001). Relatos sobre deporte e identidad en mujeres y hombres. En J. Devís Devís (ed.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 203-212). Alcoy (Valencia): Marfil.
- Somekh, B., & Zeichner, K. M. (2009). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5-21.
- Soria-Aldavero, E. (2017). Planes de formación de equipo de profesores. Inclusión mediante educación emocional de docentes y alumnos. En A. Rodríguez, (Coord.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 457-466). Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- Sparkes, A.C. (2004). La narración del cuerpo en la educación física y el deporte. En Á. Sicilia Camacho & J.M. Fernández-Balboa (eds.), *La otra cara de la investigación: Reflexiones desde la educación física* (pp. 49-59). Sevilla: Wanceulen.
- Sparks, D. (1997). Is resistance to change really the problem? *The developer*.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of Staff Development. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 234- 251) New York: McMillan Pub.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Steinberg, S., & Kincheloe, J. L. (2011). Employing the Bricolage as Critical Research in Science Education. In B. Fraser, K. Tobin & C. McRobbie (Ed.), *Second International Handbook of Science Education* (pp 1485-1500). New York: Springer.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los Maestros*. Madrid: Siruela.
- Steiner, G., & Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base en la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stringer, E. T. (2007). *Action Research in Education*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4ª ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.
- Syed, H., & Kuzsborska, I. (2018). Dynamics of factors underlying willingness to communicate in a second language. *The Language Learning Journal*.
- Sykes, G. (1999). Teacher and student learning. Strengthening Their Connection. En L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice* (pp. 151-179). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tabachnick, R., & Zeichner, K. M. (Eds.) (1991). *Issues and Practices in Inquiry Oriented teacher education*. London: Falmer Press.
- Tagle, T. (2011) El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la Educación*, 34, 203-215.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, 10-19.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource* (4th ed.). New Jersey: Wiley.
- Tiana, A. (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 11, 13-27.
- Tojar, J. C., & Matas, A. (2005). El proceso de innovación educativa en la formación permanente del profesorado universitario. *Un estudio multicaso*. *Revista española de pedagogía*, 63(232), 529-552.
- Tojar-Hurtado, J. C., & Matar-Terrón, A. (2005). El proceso de innovación educativa en la formación permanente del profesorado universitario: un estudio multicaso. *Revista española de pedagogía*, 63(232), 529-552.
- Tomás-Folch, M., & Duran-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145-157.
- Torrego, L. (2012). La formación inicial de maestros y maestras en tiempos de zozobra. Una reflexión personal. *Rizoma Freireano*, 12, 19-29.

- Torrego, L. (2014). Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113-124.
- Úcar, X., Belvis, E., Pineda, P., & Moreno, M. V. (2007). Necesidades, retos y propuestas de acción para la formación permanente del profesorado de educación infantil. *Revista Iberoamericana De Educación*, 44(4), 1-13.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Granada: Aljibe.
- Valera, M., & Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Metodología de investigación en educación médica*, 5(19), 191-198.
- Vallés, M. S. (1997) *Técnicas cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vallés, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
- Vargas, I. (2011). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vergara, M., Calvo, G., Franco, M. C., Garavito, C., Londoño, S., Zapata, F., & Camargo, M. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y educadores*, 7, 79-112.
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1).
- Vilaça, T., Andrade, E., & Melo, S.S.M. (2018). How do teachers use soap opera as a political and educational device after an in-service teacher-training course in sexuality education? In L. Daniela (Ed.), *Innovations, technologies and research in education* (pp. 292-312). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Villar, L. M. (2000). Evaluación de la formación permanente del profesorado en Andalucía. *Bordón. Revista de pedagogía*, 52(4), 619-638.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Albany: State University of New York Press.
- Vogliotti, A., & Macchiarola, V. (Septiembre, 2003). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. *Congreso Latinoamericano de Educación Superior*. Argentina: Universidad Nacional de San Luis.

- Vollman, A. R., Anderson, E. T., & McFarlane, J. (2004). *Canadian Community as partner*. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Vonk, J. H. C. (1988). *Perspectives on the education and training of teachers*. Barcelona: Centro Unesco de Catalunya.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Crítica.
- Walker, M. (1993) Developing the Theory and Practice of Action Research: a South African case. *Educational Action Research*, 1(1), 95-109.
- Wang, Q., & Zhang, H. (2013). Promoting teacher autonomy through university–school collaborative action research. *Language Teaching Research*, 18(2), 222-241.
- Wanous, J. P.(1992). *Organizational entry: Recruitment, selection, orientation and socialization newcomers*. Massachussets: Addison-Wesley.
- Weinstein, D., & Weinstein, M. A. (1991). Georg Simmel: Sociological flaneur bricoleur. *Theory, Culture & Society*, 8, 151-168.
- Whyte, W. F., Greenwood, D. J., & Lazes, P. (1991). Participatory action research: Through practice to science in social research. In W. F. Whyte (Ed.), *Participatory action research* (pp. 19-55). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Williamson, C. (2013). Questionnaires, individual interviews and focus groups. In K. Williamson, & G. Johanson (Eds.), *Research Methods: Information, Systems, and Contexts* (16 ed.) (pp. 349-372). Prahran, VIC: Tilde University Press.
- Wittmayer, J. M., & Schöpke, N. (2014). Action, research and participation: roles of researchers in sustainability transitions. *Sustainability Science*, 9(4), 483–496.
- Wolf, S., Turner, E. L. Jukes, M. C. H., & Dubeck, M. M. (2018). Cambio de la instrucción de alfabetización en las aulas de Kenia: evaluación de las vías de influencia para mejorar los resultados de la alfabetización temprana en la intervención. *Revista Internacional de Desarrollo Educativo*, 62, 27-34.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). SAGE Publications
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Yus Ramos, R. (1999). Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad. En J. F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz & Á. I. Pérez Gómez (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp.208-254). Madrid: Akal.
- Zabalza, M. A. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6-7, 113-136.
- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

- Zabalza, M. A. (2008). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2014). La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos [Book Review]. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1).
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.
- Zeichner, K. M. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. Nueva York: Routledge.
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 123-149.
- Zeichner, K. M. (2016). Promoviendo la justicia social y la democracia en la formación del profesorado preparación del profesorado 1.0, 2.0 y 3.0. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 5(2), 15-23.
- Zeichner, K. M., & Diniz-Pereira, J. E. (2006). Investigación de los educadores y formación docente orientada a la transformación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 137-151.
- Zeichner, K. M., & Flessner, R. (2010). Educar al profesor para la justicia social. En K. M. Zeichner, *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social* (pp. 57-81). Madrid: Morata.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching. An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Zeichner, K. M., & Tabachnik, R. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for teaching*, 11(1), 1-25.
- Zhou, J. (2014). Teacher education changes in China: 1974–2014. *Journal of Education for Teaching International research and pedagogy* 40(5), 507-523.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action research in higher education. Examples and reflexions*. London: Konda Page
- Zuber-Skerritt, O. (2000). A. Generic model for action learning and action research programs within organizations. *ALAR: Action Learning and Action Research Journal*, 5(1), 41-50.
- Zuber-Skerritt, O. (2001). Action Learning and Action Research: Paradigm, Praxis and Programs. In S. Sankara, B. Dick & R. Passfield (Eds.), *Effective Change Management through Action Research and Action Learning: Concepts, Perspectives, Processes and Applications* (pp. 1-20). Lismore, Australia: Southern Cross University Press.

- Zuber-Skerritt, O. (2018). An educational framework for participatory action learning and action research (PALAR). *Educational Action Research*, 26(4), 513-532.
- Zubizarreta, A. (1986). *La aventura del trabajo intelectual. Cómo estudiar e investigar*. México: Fondo Educativo Interamericano.
- Zúniga, C. P., Jarquín-Saez, M., Martínez-Andrades, E., & Rivas, J. (2016). Investigación acción participativa: Un enfoque de generación del conocimiento. *Revista Iberoamericana De Bioeconomía Y Cambio Climático*, 2(1), 218-224.
- Zuñiga, C. P. (2013). Lenguajes del poder: lenguajes de los maestros innovadores de básica primaria. *Plumilla educativa*, 11(1), 220-242.

