



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL

*Cómo vive y siente la inserción laboral
una docente novel*

M^a del Carmen Fernández Ruiz

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Directora de tesis:
Dra. M^a del Pilar Sepúlveda Ruiz





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: María del Carmen Fernández Ruiz

 <http://orcid.org/0000-0002-9642-2202>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



¿Quién no ha sido novel alguna vez?

(Beatriz)

AGRADECIMIENTOS

La tesis que recogen estas páginas no hubiese sido posible sin la participación y colaboración de un grupos de personas que me han brindado su tiempo y sus energías de forma generosa. Aunque a nivel expositivo voy a seguir un orden, el conjunto de la misma, no hubiese tenido sentido sin su contribución.

La llegada al centro y la aceptación, de la misma, por parte del equipo directivo, por el claustro y por el consejo escolar supuso tomar tierra y poder empezar a diseñarla en un contexto específica y en un tiempo concreto.

A Beatriz por su enorme generosidad, su disponibilidad, su talante y, sobre todo, su sonrisa permanente que te invitaba y te daba ánimos para seguir. Gracias porque sin ti no estaría escribiendo estas palabras.

A los compañeros del claustro por sus aportaciones y comentarios. Todos ellos me han ido dando pinceladas de sabiduría y de realidad.

Los momentos de bajón, de no saber por dónde caminar, de los pequeños resquicios de luz que se han ido abriendo a partir de los comentarios sutiles y lúcidos de mi directora de tesis, Pilar Sepúlveda. Siempre ha estado ahí y siempre servicial. Nuestros encuentros me han permitido tomar senderos y, sobre todo, dosis de impulso y energía.

A mi familia, mi marido y mis hijos, que me ha acompañado en estos años y, a los cuales, le he quitado un poquito de su tiempo. Paciencia, ánimo y colaboración no les han faltado para que yo pudiera dedicarme a ella y vea la luz.

A mi hermana, que le he quitado parte de su tiempo para que me diera su opinión y valoración sobre la misma.

A aquellos amigos que, lejos físicamente algunos y otros cerca, siempre los he tenido a mi lado cuando les he pedido ayuda o consejo.

Muchas gracias a todos porque sin vosotros no podría estar dando por concluida esta tesis doctoral.

La calidad educativa va directamente ligada al docente y su formación, mejora cuando se apoya en estos y se deteriora en caso contrario.

(UNESCO, Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, 2014)

ÍNDICE

Introducción	9
--------------------	---

PARTE I. EL ESTUDIO DE CASOS

Capítulo 1. Diseño de la investigación.....	17
1.1. La investigación cualitativa.....	17
1.2. Propósitos de la investigación.....	30
1.3. La cimentación del problema.....	34
1.4. Fases del proceso metodológico.....	35
1. Elección del caso.....	36
2. Negociación y acceso al campo de estudio.....	39
3. Selección de la muestra. Informantes.....	42
4. Selección de los instrumentos de recogida de información.....	43
5. Análisis de la información. Categorización.....	54
6. La credibilidad, el rigor y la generalización.....	58
7. Presentación de la información.....	59
8. Negociación del Informe.....	62
9. Informe Final.....	63
1.5. Plan de trabajo: cronograma.....	66
1.6. Problemas de carácter metodológico.....	68

PARTE II. EL DOCENTE NOVEL

Capítulo 1: Formación docente.....	74
Capítulo 2: Formación inicial.....	90
2.1. Breve reseña histórica.....	90
2.2. La formación inicial en la actualidad.....	96

Capítulo 3: El docente novel.....	104
3.1. Perfil del docente novel.....	105
3.2. La socialización del docente novel.....	110
3.3. El contexto escolar: confluencia de culturas.....	116
3.3.1. Cultura institucional.....	119
3.3.2. Cultura docente.....	126
3.3.3. Cultura experiencial.....	127
3.3.4. Cultura académica.....	131
3.3.5. Cultura crítica o profesional.....	137
3.4. Tender puentes: allanar el camino.....	140
3.4.1. Acompañamiento docente.....	146

PARTE III. CÓMO VIVE Y SIENTE LA INSERCIÓN LABORAL UNA DOCENTE NOVEL

Capítulo 1. El contexto de la investigación.....	161
1.1. Un lugar donde compartir.....	161
1.1.1. El contexto escolar.....	162
1.2. Funciones y roles.....	171
1.2.1. Diversidad y heterogeneidad en el aula.....	172
1.2.2. Docente multifuncional.....	176
1.3. ¿Nodos o ínsulas?.....	181
1.3.1. La organización escolar.....	181
Capítulo 2. Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel.....	219
2.1. La piel de la memoria.....	221
2.1.2. Crecimiento personal y profesional.....	221
2.2. ¡Llegó el gran día!.....	251
2.2.1. Llegada al centro educativo.....	253
2.2.2. La soledad de la tutora.....	272
2.2.3. Colaboración y reflexión.....	279
2.3. 25 miradas: sonrisas encuentros, silencios.....	284
2.4. Buenos días. Ten el teléfono a mano.....	326
2.4.1. Docente comodín.....	326
2.4.2. Trabajo colaborativo en el aula.....	348
2.4.3. El centro: lugar de encuentro.....	378
2.4.3.1. Musicoterapia.....	379
2.4.3.2. Despertar el gusto por la lectura.....	390

2.4.3.3. Del mar a la montaña.....393

PARTE IV. ALLANAR EL CAMINO Y CONSTRUIR PUENTES

Capítulo 1. El docente: piedra angular del sistema educativo.....398

Capítulo 2. Confluencias de culturas en la escuela.....403

2.1. Hablando nos entendemos.....403

2.2. Silencios que gritan.....405

2.3. Nadar contra corriente.....408

PARTE V. PROSPECCIÓN Y PROYECCIÓN

1. Interrogantes suscitados.....419

2. Caminar con seguridad. Proyecto de acompañamiento docente: una oportunidad para la inserción laboral.....420

3. Aportaciones y recompensas.....424

4. Proyección de la investigación.....427

REFERENCIAS429

EVIDENCIAS DOCUMENTALES DEL CENTRO.....437

EVIDENCIAS DOCUMENTALES APORTADAS POR BEATRIZ.....437

APÉNDICES438

1. Índice de figuras.....438

2. Índice de anexos.....441

INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí presento es un estudio de casos de dos años de investigación cuya finalidad es entender y comprender cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel a pie de aula. La protagonista de la misma es una maestra con tres años de experiencia cuando se inicia el estudio.

Esta investigación no hubiese sido posible sin la colaboración y participación activa de Beatriz. Su andadura profesional es el fiel reflejo de una gran mayoría de universitarios que elige la profesión docente como una alternativa, un completo o una segunda oportunidad a sus deseos o intereses iniciales. En este sentido, sus primeras expectativas estaban relacionadas con la música, con su formación como violinista. Las perspectivas en este campo no eran las más halagüeñas y se decidió encaminar sus estudios universitarios hacia la rama docente, más concretamente en la especialidad de Maestro de Música. A medida que iba conociendo los contenidos de las asignaturas específicas, troncales, los periodos de prácticas y su propia experiencia personal, van a ir condicionando sus intereses iniciales. Ahora no le atrae tanto la parte más técnica, más física que requiere saber tocar un instrumento musical sino la parte didáctica, la parte pedagógica, lo que el aprendizaje de la música le puede aportar al sujeto. La realidad se impone otra vez a sus sueños: en las oposiciones, las plazas para maestros de Música son pocas, las posibilidades de sacarlas menos, ¿qué alternativa elegir?: opositar por la especialidad de Primaria. Se presenta, por primera vez, y obtiene su plaza. ¡¡A trabajar!!.

El recorrido que se va a realizar en esta investigación está íntimamente relacionado con el foco de estudio **cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel**. Beatriz, sin haber tenido experiencia docente previa se enfrenta a un grupo de chavales de 1º de Primaria con la función añadida de ser tutora del mismo. Los dos años siguientes, la experiencia se repite pero con la particularidad de que tiene que afrontar, cada año, entornos nuevos, compañeros de viaje desconocidos y nuevo alumnado con características similares. Tres años de docencia que podrían sintetizar en uno: salir a la pista, arrancar, comenzar la carrera, dar varias vueltas de entrenamiento y parar; volverte a situarte en otro circuito y empezar el proceso.

Una vez que tiene opción de trabajar en otro nivel se empieza a cuestionar su trabajo y replantearse que otras opciones metodológicas son posibles.

Para que el lector pueda entender que ha supuesto para mí realizar esta investigación considero necesario exponer, a modo de pinceladas, cuál ha sido mi trayectoria profesional y, como a lo largo de toda ella, han estado presentes dos temas recurrentes: la formación del docente como piedra angular del sistema educativo y el centro como escenario dónde se desarrolla dicha labor.

Desde 1989, en que inicié mi carrera profesional hasta la fecha, he trabajado en numerosos colegios andaluces. Cada vez que me he incorporado a un nuevo centro educativo, he observado que el contexto escolar es diferente en sus tres niveles: microcontexto, mesocontexto y macrocontexto; que los docentes ocupan funciones y roles sin tener en cuenta su experiencia profesional y que el trabajo colaborativo y la reflexión sigue estando ausente en la escuela.

A lo largo de estos años he estado ejerciendo en los niveles de Infantil y Primaria y he ocupado distintos cargos de responsabilidad. En general, he percibido que el sentir

del profesorado es que la formación inicial recibida no es suficiente para la enorme responsabilidad que lleva implícita la profesión; ya que, a la escuela, se le ha encomendado la tarea de dar respuesta a todas las necesidades demandadas por la sociedad. Por otra parte, la función del docente como único transmisor de conocimientos ha cambiado; ahora su cometido es el de mediador, de facilitador, de acompañante del alumnado en su desarrollo cognitivo, personal y social.

Para dar respuesta a todas estas demandas el docente tiene el derecho y el deber de actualizar sus conocimientos. Las actividades formativas que se realizan, a nivel individual, no son tan eficaces ya que no repercuten directamente en las necesidades del centro. Sin embargo, aquellas otras que se diseñan teniendo como referente el contexto, son mucho más eficaces y productivas porque requieren una participación, una reflexión, un trabajo colaborativo, un compromiso y una evaluación por parte del claustro de profesores.

Si la realidad educativa es compleja y diversa para los docentes experimentados, el docente novel se encuentra como un naufrago que necesita poder agarrarse a cabos dónde sentirse seguro y así nadar en compañía de otros docentes para poder subir a flote.

Esta investigación tiene como propósito que el lector, se sitúe en el papel de una docente recién ingresada en el mundo laboral y comprenda y sienta como ha transcurrido esa travesía. Consta de cinco bloques integrados por capítulos que abordan el recorrido realizado y como, a medida que ha ido avanzado, ha podido ir replanteándose su propia práctica.

En la parte I se aborda ampliamente el proceso metodológico seguido a lo largo de la investigación. Se muestra el diseño de la misma y la modalidad de estudio llevada a cabo, así como los propósitos y la cimentación del problema objeto de estudio. Se hace un recorrido por las fases del proceso metodológico y los problemas y dificultades que se han ido encontrando.

En la parte II se empieza a hacer un acercamiento al objeto de estudio. Para ello, se hace un viaje por lo que significa ser un docente novel. Consta de tres capítulos.

En el primero, se aborda la interpretación de una serie de conceptos que son claves para la investigación: formación, identidad profesional, creencias, oficio, etc. Pero, a la par, son necesarias para el profesor porque este tiene que seguir formándose y construir su identidad personal y profesional.

En el capítulo dos, formado por dos subcapítulos, se hace un barrido histórico por la literatura existente sobre la formación inicial del docente desde sus inicios hasta la actualidad. Entiende que es conveniente mostrar de que formación se parte y con qué formación se enfrenta a su ejercicio profesional.

El capítulo tres está compuesto por cuatro subcapítulos. En él se realiza una aproximación sobre la figura del docente novel. En el primero, se vislumbra el perfil del docente novel: sus cualidades personales y profesional. En el segundo, nos adentramos en el proceso de socialización, analizando las dificultades y problemas encontrados como resultado del desarrollo del proceso de aprendizaje desde la realidad del aula. En el tercero, realizamos un barrido por las culturas latentes que conviven en el entorno escolar y cómo su trabajo se ve condicionado por ellas. En el cuarto, se hace un recorrido por algunos programas y experiencias que están teniendo éxito en el acompañamiento de los docentes recién ingresado y, para concluir, se muestra la

necesidad de que los centros cuenten con un proyecto de acompañamiento docente en su inserción profesional.

En la parte III entramos de lleno en el foco de estudio: entender y comprender cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel. Está formado por dos capítulos.

El primero, enmarca el contexto de la investigación. Consta de tres subcapítulos que muestran el lugar donde se comparten los aprendizajes, la diversidad de funciones y roles que ha desarrollando y cómo estos están condicionados por la encrucijadas de culturas que conviven en centro educativo.

El segundo, compuesto por cuatro subcapítulos. En ellos se va viajando por la trayectoria personal y profesional de una maestra que pasó de ser una alumna tutelada a una docente en activo sin ninguna práctica y asumiendo, el cien por cien, de las responsabilidades que se derivan de su profesión.

La piel de la memoria, hace un recorrido por los aprendizajes que ha ido adquiriendo y las decisiones que ha ido tomando hasta convertirlas en la maestra que es hoy.

¡Llegó el gran día!, muestra los tres momentos más decisivos que ha vivido en el colegio Castañeda y Salpín: la llegada al centro, la soledad de la tutora y el trabajo colaborativo y reflexión compartida.

25 , miradas: sonrisas, encuentros, silencios, nos deja entrever las vivencias en su tutoría y la enorme responsabilidad, personal y profesional, que ha requerido la misma.

Buenos días. Ten el teléfono a mano, muestra los roles y funciones que ha ejercido en el centro y, fundamentalmente, la oportunidad que ha tenido de trabajar conjuntamente con otra docente.

La parte IV constituye la segunda parte del Informe. En ella, se muestra cómo el camino puede allanarse y construirse puentes para que el desarrollo profesional no se realice en una sola dirección sino que haya cauces de ida y vuelta. Consta de dos apartados.

El docente es la piedra angular del sistema educativo ya que es el responsable de llevarlo a la práctica. Por tanto, su formación y sus primeras experiencias serán decisivas en su futuro profesional.

La práctica docente no se desarrolla en el vacío. Tiene lugar en el contexto escolar. En este se desarrollan una encrucijada de culturas que irán impulsando o fagocitando las innovaciones educativas. Hay que ir adquiriendo un aprendizaje dialógico para abordarlas y, para ello, hay que hablar el mismo lenguaje. En otras ocasiones, no hace falta hablar, hay silencios que gritan muy alto y en cualquier dirección. Por tanto, no queda más remedio que nadar contracorriente para ir sorteando los baches que se encuentran en el camino.

La parte V está constituida por cuatro apartados.

En el primero se abordan los interrogantes suscitados a lo largo de la investigación.

En el segundo, partiendo de las cuestiones detectadas, se presenta un proyecto de acompañamiento docente. Este es concebido como una oportunidad para caminar con seguridad y en compañía de docentes experimentados.

El tercer apartado muestra las aportaciones y recompensas que se han derivado de la investigación y que inciden, de forma directa, en la docente novel, en el centro y en la investigadora.

A partir de los resultados obtenidos, se perfilan una serie de posibles hilos de investigación que darán proyección a la misma.

Para finalizar, se muestra el listado de referencias en las que se ha sustentado esta investigación.

Finalmente, es necesario manifestar, una vez más, que la interpretación de esta práctica educativa es la que se deduce de la experiencia vivida por una docente novel. Su lectura permitirá compartir con otros lectores otras interpretaciones posibles, las cuales, enriquecerán el conocimiento. Esto, solo se conseguirá si aprovechamos todas las sinergias existentes en el centro para ir facilitándoles el camino a los docentes recién ingresados.

PARTE I

EL ESTUDIO DE CASOS

CAPÍTULO 1: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

No creo que sea posible mejorar nuestras escuelas si nos distanciamos de sus problemas o sus logros. Imparcialidad y distanciamiento no son virtudes cuando uno quiere mejorar las organizaciones sociales complejas o una realización tan complicada como la enseñanza. Es importante conocer la escena. Y debido a que la escena en organizaciones como las escuelas es una mezcla de factores interactivos, mejorar las escuelas significa saber cómo interactúan los principales rasgos o dimensiones de la misma.

(Eisner, 1998, p.16)

Investigar en la escuela y para la escuela creo que es ejercicio de compromiso y responsabilidad para la mejora de las instituciones educativas. La investigación que presento nace con la finalidad de ser útil para todos los docentes; especialmente, para los recién ingresados. A lo largo del capítulo se abordará los aspectos metodológicos que se han desarrollado en el transcurso de la investigación y cómo estos han ido redefiniéndose a medida que se avanzaba la misma: la elección del caso, el acceso al escenario, los problemas encontrados a nivel metodológico y las decisiones para subsanarlos, los instrumentos de recogida de información, el tratamiento de los datos, el análisis de la información y su constatación.

1.1- La investigación cualitativa

Para poder aproximarnos al estudio de la realidad social podemos hacerlo desde dos paradigmas: el cualitativo o racionalista y el cuantitativo, interpretativo o constructivista. La utilización de uno u otro condicionará los procedimientos de estudio: cómo investigar, qué investigar y para qué investigar (Pérez, 2011).

Antes de adentrarnos en las características de la investigación cualitativa es conveniente clarificar el concepto de paradigma. Etimológicamente está compuesto de dos vocablos "para" (significa junto) y "deigma" (que se puede traducir como ejemplo o modelo) procedentes del griego. A partir de la década de los sesenta empezó a utilizarse en el vocabulario científico.

Para Platón, un paradigma venía a determinar lo que son las ideas o los tipos de ejemplo de una cosa en cuestión.

En la década de los sesenta, el estadounidense Thomas Kuhn, un experto en filosofía y una figura destacada del mundo de las ciencias, fue quien se encargó de renovar la definición teórica de este término para otorgarle una acepción más acorde a los tiempos actuales, al adaptarlo para describir con él a la serie de prácticas que una disciplina científica adopta a lo largo de un cierto lapso temporal. De esta forma un paradigma científico establece aquello que debe ser observado, la clase de interrogantes que deben desarrollarse para obtener las respuestas en torno al propósito que se persigue o qué pautas van marcando el camino a seguir.

De Miguel (1988. p. 66) lo define como:

Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales.

Sandín, (2003. p. 28) teniendo como referente las interpretaciones de Pattón (1978, p. 203) y de Cook y Reichardt (1986b, p.28) amplía el concepto y lo interpreta como:

Una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real. Como tales, los paradigmas se hallan profundamente fijados en la socialización de adictos y profesionales; los paradigmas les dicen lo que es importante, legítimo y razonable. Los paradigmas son también normativos; señalan al profesional lo que ha de hacer sin necesidad de prolongadas consideraciones existenciales o epistemológicas.

De las concepciones anteriores de paradigma se derivan una serie de características:

- ✓ Determina una forma de concebir e interpretar la realidad.
- ✓ Posee un carácter socializador ya que constituye una visión del mundo compartida por una colectividad de sujetos.
- ✓ El estudio de investigación utiliza unas técnicas empíricas determinadas en función de su modelo conceptual, como hemos reseñado al inicio del capítulo.

Mientras que los estudios cuantitativos tratan de interpretar la realidad basándose en datos empíricos sin contar con la subjetividad de los individuos; los estudios cualitativos tratan de explicar las razones que determinan las actuaciones de los sujetos en función de las circunstancias que rodean los contextos de estudio. En este sentido Pérez (1998, pp. 60-61) considera que:

El paradigma interpretativo, cualitativo, naturalista o constructivista, según sus múltiples denominaciones, enfatiza la naturaleza socialmente construida de la realidad, la estrecha relación entre el investigador y la realidad investigada, las exigencias y construcciones situacionales que determinan la investigación, el componente valorativo presente en todo proceso de investigación. Por ello, la producción de conocimiento válido y relevante se concibe como un proceso de construcción de nuevos significados y representaciones a partir del contraste de las interpretaciones que los diferentes sujetos participantes ofrecen de la situación que viven. La afirmación de Nietzsche “no hay hechos sino interpretaciones” compendia de forma magistral la naturaleza y envergadura del cambio actual, al expresar la relación entre la ausencia de objetividad y el carácter interpretativo de la experiencia humana.

A partir de los dos enfoques anteriores surgen un tercero denominado paradigma crítico o socio-crítico. Para Pérez (1994, p. 34) este modelo se sustenta en la siguiente idea: "así como la educación no es neutral, tampoco la investigación es neutral". Los investigadores más destacados proceden de la denominada Escuela de Frankfurt: Horkheimer o Marcuse entre otros. Según Escudero (1987, p. 13) citado por Pérez¹ los presupuestos más destacados son:

¹ Obra citada.

- Asume una visión global y dialéctica de la realidad educativa.
- Acepta una visión democrática del conocimiento, así como los procesos implicados en su elaboración.
- Teoría y realidad están llamadas a mantener una constante tensión dialéctica.
- Está comprometida con la transformación de la realidad.

En la siguiente tabla, a modo de resumen, se muestran las características más destacadas de los tres paradigmas.

Figura 1: Paradigmas de investigación.

Dimensiones	Positivista	Interpretativo	Crítico
Fundamento	Positivismo lógico. Empirismo.	Teoría interpretativa. Fenomenología.	Teoría crítica.
Interés. Finalidad de la investigación	Explicar, controlar, predecir y verificar teorías.	Comprender e interpretar la realidad: comprensión mutua e interpretativa: los significados, las percepciones, las intenciones y las acciones.	Liberación, emancipación para criticar y para identificar el potencial de cambio.
Naturaleza de la realidad	Objetiva, estática, singular, tangible, fragmentada y convergente.	Constructiva, dinámica, múltiple, holística y divergente.	Compartida, histórica, construida, múltiple, holística y divergente.
Relación sujeto/objeto	Independiente. Neutral. No se afectan. Investigador externo. El sujeto es considerado como un "objeto" de investigación.	Interrelacionada. Dependencia. Se afectan. Implicación del investigador. Interrelación.	Interrelacionada. Influida por la relación y el compromiso con la emancipación de los sujetos.
Propósito generalización	Generalizaciones sometidas al tiempo. Afirmaciones, leyes, explicaciones: deductivas, cuantitativas, centrada sobre semejanzas.	Limitada por el contexto y el tiempo. Hipótesis de trabajo. Cualitativa. Inductiva.	Igual que en la interpretativa.
Axiología: rol de los valores	Neutros. No sujeta a valores. Garantizar la objetividad.	Explícitos. Influyen en la investigación.	Compartidos. Ideología compartida.
Teoría/ práctica	Disociadas, constituyen entidades distintas. La teoría, norma para la práctica.	Relacionadas. Retroalimentación mutua.	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría en acción.
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad, objetividad.	Credibilidad, confirmación y transferibilidad.	Intersubjetividad, validez consensuada.
Técnicas: instrumentos y estrategias	Cuantitativos: medición de tests, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación.	Cualitativos: descriptivos. El investigador es el principal instrumento. Perspectiva participante. Estudio de de casos.	Estudio de casos. Técnicas dialécticas.
Análisis de datos	Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial.	Cualitativo: inducción analítica, triangulación.	Intersubjetivo. Dialéctico.

Fuentes: Pérez (1994, p. 40) y Latorre et al. (1996, p. 44).

Teniendo como referencia los planteamientos anteriores, la investigación que realizo se sustenta en un **enfoque cualitativo**. A grandes rasgos definiré cuáles son sus características más destacadas.

Para Erickson (1973) sus antecedentes más remotos se encuentran en la cultura greco-romana. En las obras de Herodoto y Aristóteles se pueden deducir algunos aspectos de su metodología. Pero es a principios del siglo XX cuando experimenta un gran desarrollo ya que tratan de equipararlas, en cuanto a su valor científico, a los métodos de las ciencias naturales. Para Montero (1984, citado por Pérez, 1994, p. 45-46) las grandes corrientes que se pueden calificar como antecedentes de esta son:

- ✓ La corriente funcional-estructural de la antropología social británica.
- ✓ La corriente de cultura y personalización de la antropología cultural americana.
- ✓ La corriente lingüística antropológica.
- ✓ La corriente de interacción simbólica desarrollada por sociólogos, lingüistas y fenomenólogos, cuyas teorías emergen de los datos, de los hechos que tienen relevancia y significado.

¿Qué se entiende por investigación cualitativa? Sandín (2003) considera que debido a los múltiples usos y significados que esta ha adoptado a lo largo de la historia es difícil elaborar una definición.

Pérez (1994a, p. 46) hace hincapié en la interrelación existente entre el desarrollo del proceso investigado y el diseño de la misma. Considera que es "un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual, se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objeto de estudio".

Paralelamente, subraya que el foco de atención de los investigadores cualitativos radica en la realización de:

Descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la luz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos.

Sandín (2003, p.122) recoge la definición comprehensiva de los autores Denzin y Lincoln:

La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Las personas que la practican son sensibles al valor de un enfoque multimétodo. Están comprometidas con una perspectiva naturalista y una comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo de la investigación cualitativa es inherentemente político y se perfila a través de múltiples posiciones éticas y políticas. La investigación cualitativa abarca dos tensiones. Por un lado, supone una amplia sensibilidad interpretativa, posmoderna, feminista y crítica. Por otro, recoge una estrecha definición de las concepciones positivista, pospositivista, humanística y naturalística de la experiencia humana y su análisis” (pp. 3-4).

Taylor y Bogdan (1986, p. 20) la consideran como "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable". Argumentan que posee una serie de notas significativas:

- Es inductiva. Se parte de unos interrogantes, los cuales, se irán dando lugar otros a medida que avanza la misma.
- El investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística: las personas, los escenarios no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador estudia a las personas en el contexto de su pasado y en la situación presente. Comprende la realidad como algo complejo y dinámico.
- El investigador trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Interactúan con los informantes de forma natural y no intrusiva.
- El investigador suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Trata de ver las cosas como si ocurrieran por primera vez.
- Todas las perspectivas son valiosas.

- Los métodos son humanistas. Al estudiar a los sujetos cualitativamente, se llega a conocerlos en lo personal y a experimentar lo que ellos sienten en sus quehacer cotidiano.
- Se da énfasis a la validez en su investigación. Estos, están muy próximos al mundo empírico. Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace.
- Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- Consideran la investigación cualitativa como un arte y el investigador un artista. Los métodos sirven al investigador, nunca es el investigador un esclavo de un procedimiento.

Stake (1998, p.41-47) hace un análisis de la naturaleza de la investigación cualitativa.

Destaca que esta se caracteriza por:

- ✓ Las interacciones que existen entre todos los elementos y el proceso de la investigación.
- ✓ Los objetivos de la investigación cualitativa están centrados en la comprensión de los hechos a partir de la indagación.
- ✓ El papel personal que adopta el investigador interpretando los sucesos y acontecimientos desde los inicios de la investigación y no una vez que los datos se han recogido y analizado estadísticamente. Por consiguiente, son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas objeto de estudio.
- ✓ La epistemología del investigador cualitativo es existencial y constructivista.

Eisner (1998, p. 49-58) complementa las aportaciones citadas anteriormente y establece seis rasgos que hacen cualitativa una investigación.

1. Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados. Cualquier cosa que tenga importancia para la educación es un tema potencial para un estudio cualitativo.
2. El yo es el instrumento que engarza la situación y le da sentido. La historia de cada persona y, por lo tanto su mundo, difiere de cualquier otra. Esto significa que la manera en la cual vemos y reaccionamos frente a una situación, y cómo interpretamos lo que vemos, llevará nuestra propia firma.
3. Su carácter interpretativo. Este, en la investigación cualitativa, tiene dos significados: uno, el investigador trata de justificar aquellos de lo que ha sido informado; dos, se presta mucho valor al aspecto emocional de la situación estudiada. Por otra parte, también hay que tener en cuenta las herramientas que se utilicen para obtener la información.
4. El uso del lenguaje expresivo y la presencia de la voz en el texto son básicas para fomentar el entendimiento humano. Se trabaja con la información centrada en la palabra.
5. Prestan su atención a lo concreto. Se estudian problemas que pueden ir cambiando durante el proceso.
6. Es creíble gracias a su coherencia, consenso de los resultados con los participantes, intuición y utilidad instrumental.

Montero (1984, p.25) entiende que, en la investigación cualitativa, se tienen que tener en cuenta varios factores:

- ✚ El tipo de preguntas que se utilicen en las entrevistas.
- ✚ El contexto natural de la investigación
- ✚ La observación participante tratando de interferir lo menos posible.
- ✚ La comparación y el contraste de información.

- ✚ Se integran los conceptos de "etic" y "emic". Serrano (1994a. p.48-49) considera que " "etic" se refiere a la descripción desde el punto de vista externo y "emic" presenta la perspectiva interna de la persona.
- ✚ El concepto de la propia cultura en el que se desarrolla la investigación.

Desde mi punto de vista, la investigación cualitativa supone analizar una situación en un tiempo y en un momento concreto. En este análisis intervienen una diversidad de elementos que interactúan holísticamente: dimensiones personal, cultural, institucional o sociales. Los métodos de análisis y los instrumentos son diversos. En el caso que nos ocupa, me he decantado por un estudio de casos ya que creo que es el más se adecúa para conocer las vivencias y sentimientos que experimenta una docente recién ingresada profesionalmente. Con respecto a los instrumentos de recogida de información, así como los informantes han sido varios para permitir la triangulación de los datos.

Una vez realizado un sucinto recorrido por las aportaciones de los autores más destacados en relación a la metodología cualitativa me centraré en mi estudio. Me he decantado por la **investigación cualitativa**, en su **modalidad etnográfica**, ya que me ha permitido desarrollar la investigación a partir de entrevista y observaciones en el escenario de estudio, permitiéndome conocer cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel en un tiempo y en un contexto determinado, el CEIP Castañaeda y Salpín.

He considerado que la **metodología etnográfica** es la más adecuada ya que me va a permitir conocer la cultura de la institución escolar, los intercambios comunicativos que se producen y cómo estos son vividos por una docente novel.

Pérez (2011) considera que la etnografía nació, como tradición científica, de la curiosidad por la vida de las personas en sus múltiples situaciones.

Antes de continuar, considero necesarios matizar algunas cuestiones:

Siguiendo los planteamientos de Tójar (2006) los fenómenos a investigar son interpretados en términos socioculturales; en el caso que nos ocupa, en una institución educativa.

Velasco, García y Díaz (1993, p.18) entiende que:

Hacer etnografía no es sólo realizar observación participante o entrevistas, sino también describir, describir significativamente, interpretar y finalmente, como dice Geertz, inscribir, en el sentido de dejar un registro consultable de información organizada, contribuyendo a ampliar el discurso social.

Sandín (2003, pp. 15-155) selecciona algunas definiciones de etnografía que considero interesantes para mi estudio:

- Descripción de un modo de vida, de una raza o grupo de individuos (Woods, 1987, 12). El etnógrafo estudia a las personas en su hábitat natural: observa, escucha, habla, anota las historias de vida y evita las formas controladas. En mi caso concreto, una docente novel.
- Es el arte y la ciencia de describir un grupo o una cultura (Futterman, 1989, 11). A lo largo del estudio reconstruiré cómo ha vivido estos años iniciales y cómo han repercutido en su vida profesional y personal.
- Descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos (Goetz y LeCompte, 1988, 28). Dicha reconstrucción no se realiza en el vacío sino en un entorno concreto: un centro educativo.
- El estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma (Aguirre, 1995a, 3); es decir, describe los fenómenos de manera global en su contexto, aceptando el escenario complejo que encuentra y la totalidad como elementos básicos.

- Es un modo de investigar naturalista, basado en la observación, descriptivo, contextual, abierto y en profundidad (Wilcox, 1993, 95). La investigación permite la proyección de la misma y, a partir de ella, se pueden abrir otras líneas de estudio.
- Posee un carácter fenomenológico o émico: los significados se estudian desde el punto de vista de los agentes sociales.
- Debe estar libre de juicios de valor: el etnógrafo evita emitir juicios de valor sobre las observaciones.
- Lleva implícito un carácter reflexivo ya que el investigador forma parte del mundo que estudia y es afectado por él. La influencia mutua y dinámica del etnógrafo y el campo de investigación sobre cada uno es referida como reflexividad.

Rodríguez et al, (1996, p.46-48) cita una serie de condiciones planteadas por Spindler y Spindler (1992, p. 74) como criterios básicos para una buena etnografía en el campo educativo:

- ✓ Las observaciones son contextualizadas en un tiempo concreto y en un lugar determinado.
- ✓ Las hipótesis emergen, in situ, en la medida en que el estudio se desarrolla. Los datos van tomando la palabra haciendo que las hipótesis de partida sufran alteraciones.
- ✓ La observación es prolongada y repetitiva para comprobar que las apreciaciones iniciales son válidas.
- ✓ El punto de vista nativo de la realidad se atiende a través de las interferencias realizadas a partir de las observaciones y por las diferentes formas de indagación etnográfica.

- ✓ Los instrumentos, códigos, esquemas, cuestionarios, diarios, etc. deben generarse in situ para no perder de vista ningún matiz ya sea, directo (por la protagonista de la investigación) o indirecto (por el entorno).
- ✓ Siempre está presente una perspectiva comparativa y transcultural.
- ✓ Se utilizará cualquier aparato que permita recoger información en el campo de estudio.
- ✓ El entrevistador etnográfico no debe predeterminar las respuestas de los entrevistados.

En el caso que nos ocupa, la observación se ha realizado en el contexto escolar donde desarrolla su trabajo la docente novel. La hipótesis inicial ha ido modificándose a lo largo del proceso en función de los datos que se iban obteniendo. La diversidad de instrumentos de recogida y la prolongación en el campo de estudio ha permitido la triangulación. A pesar de todo ello, el investigador, no puede ser neutral al cien por cien, y, sin quererlo, deja su huella personal.

En las páginas anteriores se ha puesto de manifiesto la complejidad de las perspectivas teóricas que subyacen y fundamentan la investigación educativa centrado la atención en la metodología cualitativa. Seguidamente, mostraré cuáles son los propósitos de la investigación que inicio y cómo se ha ido configurando el foco de estudio.

1.2- Propósitos de la investigación

El **foco de estudio** de esta investigación es **conocer el bagaje personal, profesional y afectivo-emocional del docente en su incorporación a la docencia y comprender cómo lo vive y cómo lo siente.**

Las **motivaciones** que me han llevado a realizarla se sustentan en los siguientes ideas:

1.- La función de la escuela está cambiando a un ritmo muy acelerado. Se está educando en una sociedad compleja, volátil, llena de incertidumbres y contradicciones. Existe una gran brecha entre los conocimientos adquiridos a nivel teórico y la realidad escolar. ¿Está preparado el docente novel para poder pilotar esta realidad?

2.- Son muy numerosas las investigaciones realizadas sobre la formación inicial y permanente de los docentes pero muy pocas sobre la travesía que hay que recorrer entre ser un sujeto tutelado y ejercer como docente. En el caso que nos ocupa, la docente novel, es necesario conocer cómo ha ido construyendo su historia personal, su experiencia profesional, las aptitudes y actitudes que posee, la implicación y el compromiso, las creencias, expectativas o los miedos e inseguridades. Por tanto, me interesa buscar claves que me ayuden a comprender esos momentos iniciales de dudas, inquietudes, inseguridades y buscar estrategias para facilitar el proceso o tránsito.

3.- El acceso a la docencia no garantiza que se esté capacitado para asumir las responsabilidades que conlleva gestionar un aula, impartir una especialidad, atender la diversidad de alumnado que pueblan las aulas, tutorizar a un grupo o formar parte de un claustro de profesores. ¿Cómo se pasa de ser tutelado a ejercer?

4.- La incorporación profesional del docente novel no se sustenta si no es inserta en un contexto escolar. La docencia es una profesión muy compleja donde interactúan muchos elementos: sociales, morales, económicos, culturales o emocionales. La realidad de cada institución educativa es distinta; cada contexto escolar es único e irrepetible. La enrucijada de culturas que se interrelacionan en la escuela van condicionando la vida del docente y, paralelamente, este se mimetiza con ellas o, por el contrario, las cuestiona y se replantea sus actuaciones o comportamientos. Me gustaría conocer cómo aprende a desenvolverse en ellas y qué instrumentos o recursos utiliza para ello.

5.- La identidad profesional y el desarrollo personal son las caras de una misma moneda; ambas se complementan e interactúan en un contexto: la escuela. En este sentido sería interesantes comprender cómo influye la escuela en la construcción de la identidad del docente novel.

Partiendo de mis motivaciones, planteo una serie de interrogantes que guiarán, en gran medida, la investigación, permitiendo construir posibles líneas de trabajo en torno a las cuales, conocer y comprender las vivencias, en voz de su protagonista, de ser un alumno tutelado a ser un docente.

Como veremos en el apartado siguiente, una constante a lo largo del proceso metodológico ha sido la redefinición del foco de investigación siendo, las cuestiones siguientes, claves para ir matizándolo y creando el armazón del mismo.

- a) ¿Qué significa ser novel? En su mochila personal ¿posee los conocimientos, recursos, habilidades, estrategias, relaciones profesionales y personales que la escuela está demandando a la sociedad?

- b) El saber pedagógico se construye ¿a nivel individual o es una experiencia de construcción compartida? ¿Cómo lo construye un docente recién ingresado?
- c) Son muchas las funciones y las responsabilidades de los docentes ¿cómo aprende a ejercerlas un docente recién ingresado? ¿La formación es una salida para conseguirlo? ¿En qué vamos a formarnos, dónde y para qué? ¿Requiere la misma formación un docente novel que otro más experimentado?
- d) En la escuela se suceden una encrucijada de culturas ¿cómo condicionan estas al docente recién ingresado?
- e) ¿Tendría que tener el docente novel el horario completo de dedicación directa con el alumnado o tendría que disponer de tiempos para la reflexión y el trabajo compartido? ¿Es conveniente establecer espacios y tiempos para aprender?
- f) ¿Posee el docente novel habilidades comunicativas, de consenso, resiliencia y empatía para el trabajo diario?
- g) ¿Qué implicación tiene el docente en el centro educativo a nivel individual y cómo sujeto que forma parte de un colectivo? ¿Cómo se puede gestionar dicha implicación?
- h) ¿La mentorización del docente novel es necesaria? ¿Cómo se pueden establecer puentes? ¿Es conveniente planificar y sistematizar el proceso de acogida? ¿Qué papel juega la administración? ¿ Los equipos directivos? ¿Los compañeros?
- i) ¿Es necesario establecer procesos de evaluación y auto reflexión conjunta del profesor, novel y experimentado, cómo elemento básico de mejora profesional y personal?
- j) ¿Cómo afecta el estado emocional del sujeto en su quehacer diario?
- k) ¿Son conscientes los docentes experimentados de las contradicciones que vive un docente recién ingresado? ¿Lo es el equipo directivo?

- l) ¿Qué grado de satisfacción ha generado en el alumnado? ¿Qué valoración tienen los participantes en la experiencia?
- m) ¿Qué ha supuesto para el centro contar con una docente novel?

A lo largo de todo el proceso metodológico, todas estas cuestiones de investigación se han ido redefiniendo y agrupando en unas cuestiones de investigación que están relacionadas con el foco de estudio.

- ❖ Comprender qué significa ser un docente novel.
- ❖ Indagar sobre la encrucijada de culturas que se desarrollan en la escuela y la influencia de las mismas en la andadura inicial del docente.
- ❖ Profundizar en el proceso de acogida realizado
- ❖ Conocer y comprender las vivencias y estrategias que utiliza un docente novel para poder desarrollar su trabajo.
- ❖ Escudriñar las estrategias que ha utilizado en su proceso de adaptación de ser alumna tutelada a ser docente.
- ❖ Entender cuáles son las cuestiones que más inquietan y preocupan al docente de nueva incorporación.
- ❖ Rastrear las posibles causas que favorecen la individualidad docente.
- ❖ Analizar las diferentes funciones que ha ejercido como docente novel y la repercusión que han tenido a nivel personal y profesional.
- ❖ Conocer el aula, como el espacio neurálgico, en el que se desarrollan los procesos de aprendizaje.
- ❖ Descubrir las causas que dificultan la puesta en marcha de un plan de acompañamiento docente.

Estos son los núcleos básicos que han orientado el estudio, en relación con la experiencia vivida por la docente novel y la construcción compartida del saber. El resultado se irá presentando como el producto obtenido del análisis de la información recogida a lo largo de la investigación.

1.3- La cimentación del problema

Decía Freire "que la educación no puede cambiar el mundo pero sí puede formar personas que lo cambien". Considero que la piedra angular del sistema educativo es el docente. Su formación, capacitación y compromiso son tres, de los cuatro pilares donde se sustenta su trabajo. El cuarto es el centro educativo. El desarrollo profesional y la autonomía personal se irán sedimentando a medida que estos se complementen e interactúen.

Formación docente y micro-política escolar han sido temas recurrentes a lo largo de mi vida profesional y personal. Estos, se hicieron más presente a raíz del doctorado realizado sobre "**La política educativa en la sociedad neoliberal**" durante el bienio 2002/2004. La investigación realizada fue sobre la formación permanente bajo la modalidad de formación en centros.

Hay una vasta literatura sobre la formación inicial y permanente de los docentes pero un eslabón se ha quedado suelto: cómo pasar de ser un alumno tutelado durante el practicum a ser un docente, en activo, con toda la responsabilidad que conlleva. ¿Cómo se vive esa travesía?

Necesitaba conocer con qué gafas percibe y vive una docente novel su inserción en la docencia, en un escenario concreto y en un tiempo determinado. Querría delimitar mi foco sin

olvidar que tenía que buscar la comprensión de dicha realidad y que los datos fueran emergiendo.

A continuación tenía que acceder al escenario, un centro educativo, y contar con un docente que tuviese una trayectoria profesional menor de cinco años. Las dificultades iniciales fueron muchas ya que no es demasiado frecuente realizar investigaciones en los centros educativos ni que los docentes se presten a formar parte de las mismas. Después de varios intentos infructuosos, conocí a una maestra extrovertida, con inquietudes, comprometida, con ganas dar lo mejor de sí misma y con la convicción de que, sí su experiencia podía servir de referente a otros docentes, no tendría ninguna dificultad en formar parte de la misma.

Sintetizando, se puede decir que el **foco de mi investigación** se centra en **conocer y comprender cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel**.

1.4- Fases del proceso metodológico

En este apartado hago referencia a las decisiones metodológicas tomadas durante la investigación realizada; desde la elección del caso y su negociación, la selección de los instrumentos que he considerado más apropiados para la recogida de información, el análisis y la contrastación de la misma, hasta la exposición de algunos problemas de carácter metodológico surgidos en su desarrollo.

1ª Fase: elección del caso

La investigación a realizar se basa en un método de **estudio de casos** ya que considero que, dentro de la investigación cualitativa, es la que más adecuada para la realidad que quiero conocer y entender.

A continuación presento algunas definiciones del mismo:

Stake (1998, p. 11-15) manifiesta que el estudio de casos es muy adecuado en el campo educativo. Los casos que son de interés en este campo lo constituyen, en su mayoría, personas y programas. En el caso que nos ocupa la protagonista es una maestra novel. La pretensión del estudio es escuchar su historia y tratar de comprenderla.

Tójar (2006, p.113) lo define como una investigación descriptiva, exhaustiva y en profundidad de un caso, tratando de descubrir e identificar los problemas y las causas que pueden subyacer en el origen de los mismos. En el estudio que presento, tratará de entender cuáles son las causas que favorecen o dificultan la inserción profesional en sus primeros años y, cómo las experiencias iniciales van a tener repercusiones, positivas o negativas, en el desarrollo profesional y personal.

A partir de las definiciones formuladas, Merriam (1998, citado por Rodríguez et al)² presenta como características esenciales del estudio de caso las siguientes: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Sandín (2003, p.175) desarrolla dichas características en la siguiente tabla.

Figura 2: Características del estudio de casos.

² Obra citada

Características del estudio de casos	
Particularista	Los estudios de casos se centran en una situación, evento, programa o fenómeno particular. El caso en sí mismo es importante por lo que revela acerca del fenómeno y por lo que pueda representar. Esta especificidad le hace especialmente apto para problemas prácticos, cuestiones, situaciones o acontecimientos que surgen en la vida diaria.
Descriptivo	El producto final de una estudio de casos es una descripción rica y densa del fenómeno objeto de estudio. La descripción suele ser de tipo cualitativo.
Heurístico	Los estudios de casos iluminan la comprensión del lector del fenómeno objeto de estudio. Pueden dar lugar al descubrimiento del nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que ya se sabe; o pueden aparecer variables nuevas que provoquen un replanteamiento del fenómeno.
Inductivo	En su mayoría, se basan en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos extraídos en el mismo contexto. Pueden aparecer nuevas relaciones y conceptos que provoquen el replanteamiento del fenómeno estudiado.

Fuente: (Merriam, 1990, citado en Pérez, 1994a: 91-93).

Los estudios de casos suelen clasificarse en función de la naturaleza del informe final.

Según Merriam pueden ser de tres tipos:

Figura 3 : Tipos de estudios de casos.

Tipos	Características
Descriptivos	Se presenta un informe detallado de un fenómeno objeto de estudio sin fundamentación teórica previa. Son enteramente descriptivos, no se guían por generalizaciones ni desean formular hipótesis.
Interpretativos	Contienen descripciones ricas y densas. Estos datos se utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de recoger los datos. Quien realiza el estudio debe reunir tanta información sobre el objeto a investigar como sea posible, con la intención de interpretar o teorizar acerca del mismo.
Evaluativos	Implican la descripción, explicación y juicio. Este último es el acto final y esencial de la evaluación.

Fuente: Merriam (1990:27 citado por Pérez, 1994a, 97-98).

El caso que exponemos en este estudio se caracteriza por ser **interpretativo** ya que lo que interesa es conocer y comprender los pensamientos, las creencias, las estrategias y los recursos que utiliza una docente recién ingresada para afrontar su trabajo diario.

A modo de síntesis, la elección de este caso, se justifica por las siguientes razones:

- ✚ El caso tenía que **conectar conmigo emocionalmente**.
- ✚ Considero que el centro educativo es el entorno ideal donde se desarrollan **procesos formativos**. En el caso que nos ocupa, la investigación está centrada en el tránsito entre la formación inicial y la permanente.
- ✚ Se ha realizarlo en **una escuela pública** y con docentes que estuvieran en **sus primeros cinco años de docencia**.
- ✚ Me interesaba conocer cómo, una docente novel, **asume y vivencia** las funciones y responsabilidades que se les otorga sin tener ningún referente sobre la micro-política escolar, la tutorización de un grupo-aula o la carga académica de un área o especialidad.
- ✚ La elección de estudiar la práctica educativa de **una maestra** me permite hacer un seguimiento prolongado y completo sobre su travesía y cómo, en su camino, se ha encontrado obstáculos y socavones a superar.

Tres eran los posibles candidatos. Una de ellas, está cubriendo una baja maternal; otro es provisional, tutor de un grupo de primer ciclo de Primaria, el tema le interesaba pero no estaba interesado en participar. Otra docente es tutora de un grupo de 2º de Primaria; le pareció interesante la propuesta y se ofreció voluntaria para formar parte de la investigación.

De todos, Beatriz, fue la que manifestó mayor interés y predisposición: “Yo me ofrezco voluntaria, me gustaría participar en la tesis, creo que será interesante”.

(Diario de campo, 16 de abril de 2013, p. 181)

- ✚ A pesar de ser docente, he tratado de alejarme lo más posible del foco de estudio para no contaminar la investigación. He asumido el rol de investigador tratando de analizar

con detalle y precisión las fuentes y, a partir de ellas, formular líneas de trabajo que se entrelazan, condicionan e interactúan.

2ª Fase: negociación y acceso al campo de estudio

La negociación y el acceso al campo de estudio es un elemento determinante para toda investigación. Siguiendo los planteamientos realizados por Tójar (2006, p.200) esta no debe ser entendida como un fenómeno puntual. Se inicia en la fase previa al acceso al campo, se define y mantiene durante el trabajo de campo, e incluso, se debe alimentar hasta la difusión de la información.

El proceso seguido en la investigación que presento tuvo varios momentos:

A lo largo del mes de abril he llevado a cabo el proceso de negociación con el equipo directivo. El proceso ha sido el siguiente:

a)- Primer encuentro con la directora y la jefa de estudios. Le planteo el proyecto de tesis. La valoración es buena.

Quedamos en que les presentaré una petición oficial y el proyecto de investigación para incluirlo en el próximo claustro y consejo escolar.

b)- Petición formal³ para desarrollarla y el proyecto⁴ de la misma. Me comunica que a mitad de abril está previsto tener un claustro y un consejo escolar.

c)- El 16 de abril, a las 16:40 horas, se convoca un claustro ordinario. El punto 6, del orden del día es el siguiente: Aprobación, si procede, de solicitud para la realización práctica de tesis doctoral.

La directora, previamente, me había invitado para plantear, al claustro, las líneas generales de la misma. Fue aprobada, por unanimidad, de los asistentes⁵.

d)- El martes, 16 de abril, a las 18:20 horas se celebró el consejo escolar. El punto 6, del orden del día, era: Aprobación, si procede, de solicitud para la realización práctica de tesis doctoral. La directora invita y me pide que presente el proyecto de tesis al consejo. La valoración de los asistentes es positiva y es aprobada por unanimidad⁶.

(Diario de la investigadora, 17 de abril 2013, p. 180)

El acceso al campo es un proceso muy sensible y complejo ya que es un sujeto

³ Anexo 1: Solicitud de acceso al centro.

⁴ Anexo 2: Proyecto de investigación.

⁵ Anexo 3: Acta del claustro.

⁶ Anexo 4: Acta del consejo escolar.

desconocido que entra al centro con la intención de descubrir cómo son las vivencias que está teniendo una docente con poca experiencia laboral. El investigador, con cautela, va accediendo a la información fundamental para su estudio. Para Gootez y LeCompte (1984, citado por Tójar 2006, p. 207) este periodo inicial lo ha denominado como "vagabundeo".

Las sensaciones que tuve en el claustro fueron muy buenas. Planteé las líneas generales de la tesis y fue muy bien acogida por todos los asistentes. Hubo comentarios positivos ante la temática y, casi todos, hicieron un viaje mental hacia sus primeros años de docencia.

Por parte del grupo de maestros nuevos, que daban el perfil, hubo una gran aceptación. Quedamos, en el claustro, que me reuniría con ellos al día siguiente. De los tres candidatos posibles: una estaba realizando una sustitución y, materialmente, no había tiempo para la recogida de información; otro sí daba el perfil pero no le interesaba participar y, finalmente Beatriz, fue la que manifestó interés y predisposición: "Yo me ofrezco voluntaria, me gustaría participar en la tesis". Confirmada su participación, nos citamos para vernos a la semana siguiente para hablar con detenimiento de la misma.

Otro de los aspectos que se pactó con el centro y con Beatriz fueron la confidencialidad y la difusión de la información resultante.

El día 22 de abril me reúno con Beatriz durante el recreo y le explico con detalle cuáles son los propósitos de la investigación y las razones que me están llevando a realizarla. Su predisposición ha sido buena aunque, inicialmente, cree que se ha lanzado con mucha rapidez.

He mantenido una agradable conversación con Begoña. Nos hemos visto en la sala de profesores tomándonos un café. Nada más llegar, y después de los saludos pertinentes, nos ponemos a hablar. Percibo que está un poco nerviosa. "Yo como siempre, lanzada para todo. Te he dicho muy pronto que sí y no sé si estaré a la altura del trabajo que estás realizando". La tranquilizo y le explico de forma detallada la finalidad de la tesis así como el documento de negociación con el centro.

(Diario de campo, 22 de abril 2013, p. 182)

Esta investigación no hubiese sido posible sin la colaboración y participación activa de Beatriz. Su andadura profesional es el fiel reflejo de una gran mayoría de universitarios que elige la profesión docente como una alternativa, un completo o una segunda oportunidad a sus deseos o intereses iniciales. En este sentido, sus primeras expectativas estaban relacionadas con la música, con su formación como violinista. Las perspectivas en este campo no eran las más halagüeñas y se decidió encaminar sus estudios universitarios en la rama docente, más concretamente en la especialidad de Maestro de Música. A medida que iba conociendo los contenidos de las asignaturas específicas (de su especialidad) y las troncales (más centradas en la didáctica), los periodos de prácticas y su propia experiencia personal, van condicionando sus intereses iniciales. Ahora no le atrae tanto la parte más técnica, más física que requiere saber tocar un instrumento sino le interesa más la parte didáctica, la parte pedagógica, lo que el aprendizaje de la música le puede aportar al sujeto. La realidad se impone otra vez a sus sueños: en las oposiciones, las plazas para maestros en la especialidad de Música son pocas, las posibilidades de sacarlas menos, ¿qué alternativa elegir?: opositar por la especialidad de Primaria. Se presenta, por primera vez, y obtiene su plaza. ¡¡A trabajar!!.

3ª Fase: selección de la muestra. Informantes

La selección de la muestra en la presente investigación es intencional, es decir, que ha sido elegida intencionada y cuidadosamente con el propósito de adquirir un mayor conocimiento sobre la travesía entre ser alumno tutelado y docente en ejercicio.

Para seleccionar la muestra, he partido de una docente en su cuarto año de experiencia y, posteriormente, me he dejado llevar por la información que me iban proporcionando los distintos actores, es decir, los datos obtenidos por una participante derivaba hacia otro y así sucesivamente. El resultado ha sido que, la muestra, emergía progresivamente.

A priori, me interesaba conocer las sensaciones y percepciones de una docente recién ingresada pero era necesario conocer el escenario, el alumnado y otros docentes que forman parte del claustro. Por tanto, el tamaño de la muestra, inicialmente no sabía cuantificarla; lo que sí estaba claro, es que serían todos aquellos que me permitieran conocer y comprender el estudio en su totalidad. Se puso fin al muestreo cuando la docente fue trasladada a otro centro en el concurso de traslados.

La elección de la muestra la componen: Beatriz, docentes compañeros, otros docentes, alumnado de su tutoría, alumnado de refuerzo educativo.

El elemento central de la muestra es Beatriz ya que, a través de sus gafas, hemos ido conociendo y descubriendo qué hay en su mochila tanto a nivel personal como profesional.

El centro es el escenario donde transcurre la acción; por tanto, es necesario conocerlo y, para ello, consideré que era esencial contactar con el equipo directivo. De esta forma, conocería su organización, funcionamiento e idiosincrasia.

El trabajo del docente no se desarrolla sólo en el aula sino que forma parte de un claustro. En un primer momento me centré en compañeros del primer ciclo ya que son los que están más cercanos. En un segundo momento⁷ me interesaba contactar con otros compañeros de distinto ciclo y especialidad; así fue cómo la muestra se amplió a doce docentes más⁸.

En un segundo momento, necesitaba la mirada y las voces del alumnado ya que son ellos los que me permitirían entender mejor cómo están experimentando y viviendo la aventura de navegar con un capitán inexperto pero que trata de suplir su inexperiencia con esfuerzo, tesón y compromiso. El alumnado que ha participado ha sido: veinticinco discentes de 2º curso y veinticinco de 5º de Educación Primaria.

⁷ Beatriz ocupó varias funciones: tutora de 2º de Educación Primaria y horario blanco

⁸ Tres maestras de Infantil; tres pertenecientes al 2º ciclo de Primaria; dos al 3º y especialistas en inglés, religión, logopeda y pedagogía terapéutica.

A todos los participantes se les facilitó información previa de la investigación que se iba a llevar a cabo y se garantizó la privacidad y el anonimato.

A modo de síntesis, los criterios que he tenido para la selección de los informantes han sido los siguientes:

- Beatriz, docente novel, objeto de estudio.
- Compañeros que han estado en contacto con ella como compañera de ciclo o como docente que ha impartido el refuerzo educativo.
- El equipo directivo como responsable de la organización y gestión del centro.
- El alumnado que ha formado parte de su tutoría o, con aquel, que le ha impartido refuerzo.

4ª Fase: selección de los instrumentos de recogida de información

En el marco de la investigación que estoy realizando, los instrumentos que se pueden utilizar para la recogida de información son diversos. Siguiendo a Stake (1998, pp. 53-57) el investigador etnográfico tiene que saber que en la recogida de datos es esencial tener en cuenta: la definición del caso, la lista de preguntas de la investigación, los informantes, el escenario y la distribución del tiempo. En principio, tenía claro que la entrevista sería uno de los instrumentos fundamentales pero no planifiqué ni rechacé ningún otro; estos irían apareciendo a medida que se desarrollaba la misma.

Entrevistas

Son consideradas como un instrumento esencial en las investigaciones cualitativas. Para Stake (1998) es la herramienta de excavar. Aunque diseñé una entrevista inicial, esta fue lo suficientemente flexible para adaptarse al ritmo que iban marcando los informantes. Si en su

desarrollo se desviaba del tema de estudio, trataba de encauzarlo y retomar de nuevo el hilo conductor de la misma.

Proporcionan una vía única a las vivencias experimentadas por los sujetos en su día a día; esto es, es el propio sujeto el que describe, con sus propias palabras, sus vivencias, sensaciones, miedos o expectativas.

Las entrevistas, en el caso que nos ocupa, han sido el principal instrumento de la investigación.

Se pueden utilizar diferentes modalidades de entrevista: estructuradas, no estructuradas o en profundidad, a nivel individual o en grupos. En nuestro caso, se utilizó la entrevista semi-estructurada. Según Spradley (1979, citado por Rodríguez (1996, p.169) los aspectos a tener en cuenta cuando la realizamos son: la existencia de un propósito explícito, la presentación de unas explicaciones al entrevistado y la formulación de unas cuestiones. Estos items o cuestiones fueron guiando la investigación pero tenían la suficiente flexibilidad para ir adaptándose a los informantes y a los contextos.

Las entrevistas⁹ iniciales con Beatriz fueron grabadas en audio y transcritas. Posteriormente, debido a la incomodidad de los informantes, a las circunstancias espaciales o temporales¹⁰ se realizaron de forma manuscrita, se transcribieron y se les facilitaron para que comprobasen la veracidad de la información que se había recogido.

Se han llevado a cabo distintos tipos:

a)- Entrevistas a Beatriz.

Inicialmente se le facilitó las cuestiones que se iban a tratar para que ella tuviera información sobre el estudio a realizar. Posteriormente, a partir de ellas, se iban reformulando

⁹ Anexo 5: Entrevistas transcritas.

¹⁰ No se disponía de un espacio libre de ruidos, se tenía que aprovechar el momento que mejor le venía al informante o, simplemente, no se sentía cómodo y prefería que se registraran los datos de forma manuscrita.

y ampliando. Se han realizado once entrevistas. El escenario elegido fue en la biblioteca del centro o en su clase.

b)- Entrevistas a compañeros.

Estas partían de seis preguntas fijas, que los entrevistados respondían libremente. El contenido de las mismas constaba de dos partes: en la primera se les pedía su opinión sobre el docente novel (necesidades, expectativas, creencias o formación); en la segunda, se les pedía sus impresiones, sobre Beatriz, a nivel profesional y personal. En algunas ocasiones se tuvieron en cuenta las cuestiones formuladas y en otras ocasiones se ampliaron. Han participado doce mujeres y cuatro hombres. Se han realizado dieciséis entrevistas. Todas ellas, se han recogido de forma manuscrita y se han transcrito. Se han realizado en la sala de profesores o en algunas de las pequeñas tutorías que hay en cada planta.

c)- Entrevista al equipo directivo.

Se ha realizado una entrevista. Se ha recogido de forma manuscrita y se ha transcrito. Se ha realizado en las dependencias de dirección.

d) Entrevistas a alumnos.

Se han realizado tres entrevistas al alumnado de 5º de Educación Primaria. Se han recogido en formato papel y se han transcrito. Se ha realizado en una pequeña tutoría del centro.

e)- Entrevistas grupales.

Se han realizado dos entrevistas al alumnado de 2º de Educación Primaria. El lugar elegido ha sido la biblioteca escolar.

A modo de síntesis, quedan recogidas en la figura 4 la totalidad de las entrevistas realizada.

Figura 4 :Tabla de las entrevistas.

Entrevistados		Nº de entrevistas
Beatriz, docente novel		11
Compañeros	1er ciclo de Primaria	4
	2º ciclo de Primaria	3
	3er ciclo de Primaria	2
	Infantil	3
	Especialistas	4
Equipo directivo		2
Alumnado de 2º		2 (grupal)
Alumnado de 5º		4 individual
TOTAL.....		35

Fuentes: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

Cuestionarios

Los considero como una técnica de recogida de información, similar a la entrevista estructurada, pero que no implica una interacción, cara a cara, entre quienes formulan las preguntas y quienes hacen la respuesta. En la investigación que desarrollo se cumplimentaron de forma presencial en el aula ordinaria.

Rodríguez et al. 1996, pp. 186-190) lo definen como una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos. No es frecuente en la investigación cualitativa pero, en mi estudio, me ha permitido: conocer la percepción

que tiene el alumnado sobre la docente investigada y cómo sienten que aprenden mejor, con un docente o con dos compartiendo el aula.

Se han realizado dos cuestionarios¹¹ al alumnado de 5º y uno al alumnado de 2º.

Observaciones

Pretendí en todo momento que la observación fuese del todo naturalista y no intervencionista, tratando de reflejar lo que acontecía ante mis ojos.

En un primer momento me situé en las diferentes ubicaciones y traté de conocer los escenarios y las personas. En este sentido, no sé si he conseguido lo que para Eisner (1998) era fundamental: descubrir lo que acontece de forma intacta. En un primer momento eran descriptivas; necesitaba ver dónde transcurría la acción y la calidad de las relaciones interpersonales que se ponían en juego. En un segundo momento, la observación se hizo participante. Tójar (2006) considera que para que esta de sus frutos el observador debe convivir con los individuos del grupo y se convierta, en la medida de lo posible, en un miembro activo del mismo durante un periodo significativo. En la investigación que presento me ha servido para comprender las experiencias vividas por Beatriz; ha sido abierta, ya que se ha desarrollado dentro del aula; es formativa en cuanto que el observador no para de aprender de los acontecimiento, personales y formales, que allí ocurren.

Tuve la ocasión de observar situaciones formales de clase como aquellas otras más informales en el patio, en la biblioteca, o incluso, en una salida que se realizó para conocer el entorno. Estos momentos han permitido conocer las relaciones más personales que se establecen entre el alumnado y Beatriz y, la de esta, con otros compañeros.

¹¹ Anexo 6: Cuestionarios facilitados al alumnado.

Se han realizado ocho observaciones¹² en el aula de 5º y una en el aula de 4º. En el grupo de 5º, con regularidad, se hacía una reflexión compartida del desarrollo de la actividad realizada. Esta, ha complementado la observación ya que me han permitido ir comprendiendo y entendiendo cómo se produce el crecimiento, personal y profesional, de una docente recién ingresada. En la figura 5 quedan reflejadas las observaciones realizadas.

Figura 5: Tabla de observaciones

Nº	Grupo	Contenido	Lugar
1	General del centro	Primeros días de colegio	Sala de profesores
7	5º de Primaria	Matemáticas: resolución de problemas.	Grupo-aula
		Lengua: crear un pócima.	
		Lengua: inventar un cuento, terrorífico, en 5 minutos.	
		Lengua: Libro de lectura colectivo "Las palabras mágicas" de Alfredo Gómez Cerdá.	
		Matemáticas: Concepto y mecánica de la división. Trabajo colaborativo.	Visita a la presa
		Lengua: describir a las maestras, Beatriz y a la tutora, a partir de adjetivos. Justificar la respuesta.	
	Trabajo interdisciplinar		
1	4º de Primaria		Biblioteca

Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios cumplimentados.

Diario de campo y de la investigadora

El diario de campo y de investigación¹³ son inseparables. Tójar (2006, pp. 233-240) considera que son un instrumento que van de la mano de otros como soporte que valora la pertinencia, el desarrollo y los resultados de otras técnicas. La lectura y relectura de los

¹² Anexo 7: Registro de observaciones

¹³ Anexo 10: Diario de campo y de la investigadora.

diarios ayudan al investigador a reflexionar: les recuerda lo que han hecho; lo que le queda por hacer; lo relevante y lo superfluo; le inspira para seguir; le permite descubrir algún dato sorprendente que en un primer momento no tenía importancia, etc.

García (2000, pp. 41-229, citado por Tojar)¹⁴ describe el proceso de redacción de un diario. Por ejemplo, los diferentes momentos por los que ha pasado la investigación. Estos, hacen referencia a:

- Imaginar la investigación. Momentos en el que se reflexiona sobre el tema de estudio, el contexto, los recursos, los tiempos e incluso las repercusiones de la propia investigación.
- Diseñar el proyecto, los permisos y acceder al campo de trabajo.
- Primeras dificultades: no todas las personas están dispuestas, no se dispone de todo el tiempo que se desea.
- Intranquilidad y miedo a cómo te van a recibir en el contexto de estudios.
- Aprender a observar sin contaminar el escenario.
- Elección de los instrumentos: en principio se utilizó la grabadora de audio pero se tuvo que desechar porque los informantes no se sentían muy a gusto y percibía que estaban incómodos.
- Avances y retrocesos en la investigación. A media que vas avanzando te das cuenta que hay elementos que te faltan y, otros, que en principio te parecía muy válidos lo son menos.
- Periodos de bloqueo. Han sido numerosos. Son estancamientos que no te permiten avanzar. Te sientes en un laberinto de información que tienes que dar salida pero que no terminas de ver el final del camino.

¹⁴ Obra citada.

- El arte de preguntar. No es fácil hacerlo. En un principio observaba cierta tensión en Beatriz, posteriormente, se estableció una relación abierta y leal que permitió que se sintiera tranquila y confiada en sus manifestaciones.
- Redefinición de la investigación. En este sentido, ha sido necesario reestructurar los capítulos del informe final para darle mayor profundidad, claridad y agilidad.

Todas las anotaciones, observaciones, dudas, necesidad de utilizar un instrumento u otro, avances, rectificaciones o retrocesos se fueron anotando en un diario de doble entrada. Una de ellas dedicadas al diario de campo y otra al diario de la investigadora. Ambas están en conexión ya que a medida que iba haciendo las anotaciones, estas me iban llevando a tomar decisiones sobre la investigación. Para mí ha supuesto un instrumento indispensable ya que me ha permitido ir entendiendo y contrastando los datos a lo largo de todo el proceso. Por otra parte, ha sido un bálsamo donde "ahogar las penas" en los momentos de desasosiego por la cantidad de información o de bloqueo.

Imágenes

Dice una frase proverbial que "una imagen vale más que mil palabras". En ellas se muestra aquello que sucede de forma detallada o como es vivida por los participantes.

He utilizado dos tipos de imágenes: los dibujos¹⁵ realizados por el alumnado y las fotografías¹⁶ obtenidos en la web del centro, en el blog de la biblioteca, en el blog de la tutora de 5º, facilitadas por Beatriz o las realizadas por la investigadora.

Berger (2001, p. 56) considera que a diferencia de otras imágenes visuales, la fotografía no es una imitación o una interpretación de su tema, sino una verdadera huella de este.

¹⁵ Anexo 8: Registro de dibujos realizados por el alumnado.

¹⁶ Anexo 9: Registro fotográfico.

Ninguna pintura o dibujo, por muy naturalista que sea, pertenece a su tema de la manera en que lo hace la fotografía.

Tanto unas como otras me han permitido hacer una análisis de las mismas visualizando e interpretando lo que en ellas está ocurriendo.

Conversaciones informales

En el trabajo de campo se producen multitud de conversaciones informales con los docentes, el alumnado, o incluso, los conserjes. Estas son triviales y, en otros momentos, son los únicos tiempos que tienen para ponerse de acuerdo los docentes sobre cómo organizar una actividad; hacer un comentario sobre un alumno, tocar temas de actualidad o preguntar cómo se encuentran. De estas conversaciones me ha quedado en la memoria el ambiente relajado y tranquilo que se vive en el centro a nivel personal. Generalmente, todos están pendientes de sus compañeros, se gastan bromas o se ríen. Es poco frecuente que en ellas se hable o se reflexione sobre cómo se sienten en el aula; cuáles son las dificultades que tiene con el grupo o, simplemente, tener confianza para pedir consejo o ayuda.

Evidencias documental del centro

Su análisis me ha permitido enriquecer el estudio del caso. Los documentos a los que he tenido acceso son:

- Documentos producidos por el centro educativo: Plan de Centro. Este incluye el Reglamento de Organización y Funcionamiento; el Proyecto Curricular y la Memoria de Gestión.
- Proyectos que se están implementando en el centro: Escuela: espacio de paz, lector y de biblioteca escolar, de senderismo, de coeducación e igualdad, etc.

- Legislación vigente: He consultado las dos leyes orgánicas que se han promulgado a lo largo de la misma: La Ley Orgánica de Educación (LOE)¹⁷, la LOMCE¹⁸ y más específicamente la Ley de ámbito autonómico sobre la estructura organizativa de la educación en la Comunidad Autónoma de Andalucía (LEA)¹⁹. A partir de ellas, la Orden de 17 de marzo de 2015²⁰, desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.
- Documentos de aula. Programación de aula: diario de clase, medidas para la orientación y la acción tutorial, metodología de trabajo, recurso humanos y materiales, organización espacial y temporal o criterios e instrumentos de evaluación.
- Web del centro. Me ha permitido conocer sus instalaciones, los proyectos que se desarrollan y los enlaces con los blog del centro: el de la biblioteca escolar y el del grupo de 5º entre otros. Estos blogs suponen una ventana abierta al exterior sobre el trabajo que se realiza, en el centro y en las aulas, permitiendo que las familias puedan interactuar y realizar sus comentarios.
- Producciones de aula. Me han permitido descubrir qué hacen y cómo lo hacen; especialmente, en el grupo de 5º. Las ilustraciones que acompañan esta investigación son producto de su quehacer diario a medida que se ha desarrollado el trabajo de campo.

A modo de síntesis, expongo un cuadro resumen donde quedan recogidas cada una de las técnicas de información empleadas durante el trabajo de campo que se prolongó desde el mes de abril de 2013 al mes de mayo de 2014.

¹⁷ Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

<http://www.adideandalucia.es/normas/leyes/Ley%20Organica%202-2006%20LOE.pdf>

¹⁸ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

http://www.adideandalucia.es/normas/leyes/LeyOrganica8_2013MejoraCalidadEducativa.pdf

¹⁹ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía

Figura 5: Instrumentos de recogida de información.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACION	
Tipo	Características
Entrevistas semi-estructuradas	Son abiertas, flexibles y dinámicas, lo que permite adaptarlas al contexto y al informante.
Cuestionarios	Proporciona información sobre la experiencia del alumnado en clase.
Observaciones	Realizadas en el aula y en el centro (pasillos, biblioteca, recreo, etc.).
Diario de campo y de la investigadora	Es el acompañante permanente que permite que los detalles no se diluyan y, paralelamente, tomar decisiones e interpretar los datos.
Imágenes	Han sido de dos tipos: - Fotografías, las cuales, te permiten volver la vista atrás y recordar situaciones y momentos vividos. - Los dibujos del alumnado que nos muestran, fielmente, cómo ven ellos a su maestra o cómo estaba organizada su clase.
Conversaciones informales	Presentan un carácter espontáneo. A partir de ellas, se puede deducir información valiosa.
Evidencias documentales	Del propio centro y de la maestra objeto de investigación.

Fuente: Elaboración propia a partir de los instrumentos de recogida de información.

5ª Fase: análisis de la información y categorización

Una vez recopilada toda la información procedí al análisis y la interpretación de los datos; esto es, se inicia la fase analítica. El cúmulo de información era tal que tuve que hacer varias lecturas, en profundidad, tratando de entender y comprender la realidad objeto de estudio.

Taylor y Bogdan (1990, p. 159) lo conciben como una proceso dinámico y creativo. En una primera lectura traté de ir aglutinando o clasificando la información en grandes bloques. En una segunda lectura fueron apareciendo temas colaterales. En una tercera lectura traté de

profundizar sobre aspectos más concretos, íntimos y personales. Todos ellos quedaron englobados en un eje del cual salen sucesivas ramificaciones que se condicionan y se entrelazan como una tela de araña. Dicho eje es: **entender y comprender cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel.**

Los pasos seguidos fueron los siguientes:

- ✚ En primer lugar, tuve que transcribir toda la información. Esta era extensa y necesitaba ir haciendo anotaciones sobre aquellos temas que iban apareciendo. En una de las reuniones con la tutora de la tesis habíamos estado hablando sobre el programa Nudist Vivo, el cual, me permitiría analizar información textual.

Estoy bastante saturada. Tengo tanta información que me está costando canalizarla. No consigo descargarme el programa **Nudist Vivo** y me tiene un poco desmoralizada. Creo que podría darme un respiro y, sobre todo, comprobar si realmente me es útil o no (.....)

He conseguido bajarme un tutorial. En principio me parecía asequible pero no terminé de entender todavía la conexión que se puede hacer entre los diferentes tipos de documentos.

He seguido indagando y me he bajado dos tutoriales más (uno en pdf²¹ y otro en vídeo²²) que me están permitiendo conocer un poco más la filosofía del mismo. En principio voy a centrarme en volver a analizar las entrevistas de Beatriz. Quiero seguir rastreando en aquellos aspectos que más le están inquietando y que suponen un esfuerzo constante.

(Diario de campo, 21 de agosto de 2014, p. 216)

Inicialmente tuve muchas dificultades ya que tenía la concepción de que la información tenía estructura de un ovillo con numerosos cabos sueltos y no sabía muy bien de cual tirar para irlo desenrollando.

A lo largo del mes de septiembre no he avanzado nada; estoy estancada.

Se me ha acabado la licencia de Nudist Vivo y no puedo seguir. Tengo que ponerme en contacto con el proveedor²³ para conseguir una nueva licencia.

Estoy cansada, con muchísima información que tengo que canalizar y organizar. La

²¹ <http://www.redalyc.org/pdf/368/36802505.pdf>

²² <https://www.youtube.com/watch?v=4jolk2mL0T0>

²³ <http://www.timberlake.es/>

clasificación en nodos la tengo controlada pero necesito indagar la forma de conectar estos datos con otros recursos; imágenes, audios.

(Diario de la investigadora, 1 de septiembre de 2014, p. 218)

El resultado inicial del análisis realizado dio como resultado veinticuatro elementos a tener en cuenta²⁴ y, posteriormente, se hizo un estudio más exhaustivo y estos se redujeron a diecisiete²⁵.

✚ En un segundo momento, los datos estaban pero sentía la necesidad de que no terminaba de tener una base sólida por la cual empezar. Por ello, dejé en un segundo plano el trabajo realizado, y volví a analizar la información de forma minuciosa. Agrupé los datos en torno a ejes o momentos importantes en la vida de Beatriz²⁶.

✚ En un tercer momento, establecí una serie de categorías que englobaban el caso de estudio. Estas aparecen recogidas en la siguiente tabla.

Figura 6: Tabla de categorías.

TABLA DE CATEGORÍAS	
Creencias y actitudes del docente novel	<ul style="list-style-type: none">- Aislamiento o apertura- Incertidumbre y desconocimiento.- Compromiso y responsabilidad.- Colaboración y trabajo en equipo- Autonomía profesional o dependencia- Rigidez o flexibilidad
La escuela	Culturas que conviven en los entornos escolares <ul style="list-style-type: none">- Institucional- Escolar- Docente
El centro	Micro política escolar <ul style="list-style-type: none">- Macro contexto (organización del centro)- Meso contexto (equipos docentes de nivel, ciclo o etapa)- Micro contexto (organización del aula)

²⁴ Anexo 11: Primer análisis de datos.

²⁵ Anexo 12: Segundo análisis de datos.

²⁶ Anexo 13: Tercer análisis de datos

TABLA DE CATEGORÍAS	
Formación del docente	Formación inicial
Práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Función de tutora <ul style="list-style-type: none"> - Papel del docente - Currículum - Metodología de trabajo <ul style="list-style-type: none"> - Organización del aula: espacial y temporal - Materiales y recursos - Atención a la diversidad - Acción tutorial - Evaluación - Limitaciones y obstáculos ❖ Función de horario blanco <ul style="list-style-type: none"> - Papel del docente - Metodología de trabajo <ul style="list-style-type: none"> - El espacio de trabajo - Materiales y recursos - Coordinación con el tutor del grupo - Evaluación - Limitaciones y obstáculos.
Relaciones entre docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Personal - Profesional (reflexionar sobre la propia práctica)
Relación entre docentes y el equipo directivo	<ul style="list-style-type: none"> - Cumplimiento de la normativa legislativa - Relaciones docentes-equipo directivo - Limitaciones y dificultades - Canales de información y comunicación - Avance del centro
Relación entre la docente y el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación - La afectividad y las emociones
Relación familia escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Relación entre la docente y las familias

Fuente: Elaboración de categorías a partir de los datos obtenidos.

✚ En un cuarto momento, se volvió a revisar todos los datos y se le dio forma al

Informe²⁷. En un primer momento tuvo una estructura lineal. Después de revisarlo varias veces, y las sugerencias manifestadas por la directora de la tesis, me hicieron cambiar de opinión. Necesitaba poner de relieve los momentos clave del desarrollo personal y profesional de Beatriz.

6ª Fase: la credibilidad, el rigor y la generalización de la investigación

Uno de los aspectos que más me ha preocupado a lo largo de la investigación ha sido la credibilidad y el rigor del trabajo realizado y de los resultados obtenidos. Para conseguirlo he utilizado algunos de los indicadores formulados en la investigación etnográfica: el trabajo de campo prolongado en el escenario, la verificación de las entrevistas por parte de los entrevistados, diversidad en la muestra de informantes, la recogida de materiales documentales y la triangulación.

Considero necesario matizar algunos indicadores que son claves en la investigación y garantizan la calidad de la misma.

- ✓ A pesar de no estar de forma permanente en el escenario y la recogida de información ha sido discontinua, sí he podido comprobar que esta se sostenían comprobando su estabilidad y coherencia.
- ✓ El propio diseño ha ido evolucionando con el avance de la investigación, han ido apareciendo nuevas cuestiones objeto de estudio que han sido analizadas, rechazadas o incluidas en el mismo. Por ejemplo: las diferentes funciones que ha tenido que ejercer, la posibilidad de nuevas vías de investigación y como ha tenido la oportunidad de compartir momentos de reflexión y trabajo colaborativo.

²⁷ Anexo 14: Cuarto análisis de datos.

- ✓ El propio sujeto de estudio es el que proporciona la información sobre a aquellos aspectos que deseamos conocer. Esta valoración, que es respetada en todo momento, sirve para interpretar cómo ha sentido y ha vivido la travesía que supone pasar de ser docente novel a experimentada.
- ✓ La utilización de diversos instrumentos de recogida de información han permitido tener una gran pluralidad de datos. Dicha pluralidad ha posibilitado la triangulación (Stake, 1998) de los mismos lo que garantiza la credibilidad y la autenticidad de la investigación. Tójar (2006, p. 222) considera que a la hora de revisar, integrar y triangular la información es preciso adoptar cierta polifonía textual en la cual no basta sólo con recopilar información sino que hay que analizarla, contrastarla, ponerla en tela de juicio, sacar conclusiones que favorezcan y faciliten el cambio.
- ✓ Otros recursos: correo electrónico y la plataforma DROPBOX. Ante el poco margen de autonomía que tienen los docentes en la gestión del centro unido a la rigidez de los tiempos y los espacios decidimos utilizar otras herramienta, on line, que nos permitiera estar en contacto permanente para poder aclarar dudas, comentar datos o verificar las transcripciones de las entrevistas, etc. Por su versatilidad, facilidad de uso decidimos utilizar un servicio de alojamiento de archivos multiplataforma en la nube. Se abrió una carpeta compartida y, en ella, se iría trabajando cuando en el colegio no fuese posible. Igualmente, el correo electrónico ha sido un recurso que nos ha permitido estar en contacto a lo largo de toda la investigación.
- ✓ Para verificar que había hecho una interpretación de los datos lo más cercana a la realidad estudiada, entendí que Beatriz tenía que realizar una lectura detenida de los informes para que hiciese una valoración crítica de los mismos. Por otra parte, para limar posibles interferencias e interpretaciones que había extraído le pedí a una maestra del centro que leyese los informes y emitiera una valoración de los mismos.

7ª Fase: presentación de la información

Considero necesario poner de relieve una serie claves que he seguido a la hora de elaborar el informe preliminar para facilitar la comprensión del mismo por parte de los lectores.

a) He utilizado el genérico masculino para referirme tanto al masculino como al femenino.

Considero que la utilización del mismo permite una mayor agilidad en la lectura.

b) Las citas se recogen atendiendo a los siguientes criterios:

b1) Las que proceden de referencias bibliográficas se registrarán con el mismo tipo de letra pero con un tamaño inferior y con un sangrado.

b2) Si las citas proceden de las entrevistas, diarios, cuestionarios, correos electrónicos, etc., seguirán las siguientes reglas:

- Se utilizará la misma letra pero con un tamaño inferior.
- Se van enumerando por orden de recogida de información.
- En el registro, se indica el instrumento utilizado, el seudónimo, el número y la página donde se puede localizar el fragmento. Por ejemplo: (Entrevista, EB4, p. 127).

c) Los participantes de la investigación están identificados con seudónimos²⁸. En la figura 8 se pueden localizar todos los informantes que han participado en la investigación.

Figura 7: Tabla de seudónimos

➤ Docentes

SEUDÓNIMOS DE LOS INFORMANTES		
B: Beatriz Romero Luján	Docente investigada	Código: EB+ nº entrevista

²⁸ Los miembros del tribunal tendrán información del escenario donde se realizó la investigación para poder consultar las fuentes si lo estiman necesario.

A compañeros/as de Beatriz	Hombre/ Mujer	Nivel/ Especialidad	Experiencia docente	Fecha	Código
ECB: Entrevista 1	Mujer	2º Ciclo de Primaria	30 años	19/11/13	ECB1
ECB: Entrevista 2	Mujer	1er Ciclo de Primaria	29 años	22/11/13	ECB2
ECB: Entrevista 3	Hombre	3er Ciclo de Primaria	24 años	25/11/13	ECB3
ECB: Entrevista 4	Mujer	2º Ciclo de Primaria. Inglés	27 años	29/11/13	ECB4
ECB: Entrevista 5	Mujer	Religión	11 años	03/12/13	ECB5
ECB: Entrevista 6	Mujer	1er Ciclo de Primaria	21 años	03/12/13	ECB6
ECB: Entrevista 7	Mujer	1er Ciclo de Primaria	14 años	09/12/13	ECB7
ECB: Entrevista 8	Mujer	Infantil	10 años	12/12/13	ECB8
ECB: Entrevista 9	Mujer	Infantil	21 años	18/12/13	ECB 9
ECB: Entrevista 10	Mujer	Infantil. Horario blanco	10 años	19/12/13	ECB10
ECB: Entrevista 11	Hombre	1er Ciclo de Primaria	7 años	08/01/14	ECB11
ECB: Entrevista 12	Mujer	Infantil	22 años	09/01/14	ECB12
ECB: Entrevista 13	Mujer	Pedagogía Terapéutica	15 años	13/01/14	ECB13
ECB: Entrevista 14	Hombre	3er Ciclo de Primaria	1 año	17/01/14	ECB14
ECB: Entrevista 15	Mujer	2º Ciclo de Primaria. Inglés	23 años	20/01/14	ECB15
ECB: Entrevista 16	Hombre	Logopeda	20 años	20/01/14	ECB16

Media de años de experiencia docentes es de 17,8

E Equipo Directivo	Hombre/Mujer	Experiencia docente en el cargo	Fecha	Código
Directora/Jefa de Estudios	Mujer	9 años	20/11/2013	EED

➤ Alumnado

Dependiendo del tipo de instrumento de recogida se identificará siguiendo la siguiente regla: E: entrevistas

C: cuestionarios

D: dibujos

Alumnado	Entrevista grupal	Fecha	Código
2 de Primaria	Primera	13/11/13	EG21
	Segunda	17/01/14	EG22

Alumnado de 5 de Primaria	Entrevista individual	Fecha	Código
5 de Primaria	Entrevista 1	11/02/2014	EA51
	Entrevista 2	12/02/2014	EA52
	Entrevista 3	13/02/2014	EA53
	Entrevista 4	14/02/2014	EA521

Grupo	Cuestionarios	Fecha	Código
5 de Primaria	Nº 1	05/12/2013	CA51
	Nº 2	26/03/2014	CA52

Fuente: Elaboración propia a partir de los informantes.

Los dibujos realizados por el alumnado se identificarán con las siguientes siglas: dibujo + el nivel + el nº²⁹ de alumno + nº de dibujo. Por ejemplo: (D211).

Las observaciones se reseñan como sigue: grupo + curso + nº.

El colegio, escenario del estudio, aparece con el nombre de Castañeda y Salpín. La investigadora con el seudónimo de Aurora.

²⁹ Los alumnos se identificaran por nº, en orden ascendente, empezando por el 1.

8ª Fases: Negociación del Informe

El día 10 de noviembre de 2015, fue presentado al claustro de profesores. Previamente, por parte del equipo directivo, se le hizo llegar el informe al colectivo de docentes.

Para que fuese más operativo y contextualizarlo bien, se ha entregado a cada maestro el índice completo de la investigación.

Una vez expuesto la directora ha manifestado que es consciente que un plan de acogida es necesario en un centro y, como prueba de ello, ha puesto el ejemplo de una maestra en funciones que lo está pasando regular.

Los docentes han manifestado de hacer un estudio más concienzudo y comentarlo en otro claustro.

(Diario de campo, 10 de noviembre de 2015, p. 234)

9ª Fase: Informe final

Es la culminación del proceso de investigación. Para Taylor y Bogdan (1986, P. 179) el propósito de la investigación no es sólo incrementar la comprensión de la vida social por parte del investigador, sino también compartir esa comprensión con la docente, objeto de estudio, y con el claustro.

Para redactar mi informe, he elegido la forma de relato. Traté de ir narrándolo desde las propias palabras de la protagonista. Stake (1998, p. 105) y la directora de la tesis me hicieron darme cuenta que un buen informe es el que puede leerse y comprenderse en su pleno sentido enriqueciéndose con las referencias textuales de los informantes. La redacción del mismo ha estado llena de ajustes y modificaciones con la finalidad de encontrar aquel, que pusiera de manifiesto las claves que ayuden a comprender el foco de estudio de la forma más fiel posible y aportar evidencias para que el lector pudiera cotejar las valoraciones realizadas por la investigadora, tratando que las ramas nos impidieran ver el bosque. Stake³⁰ considera que en la redacción del informe, el autor eficiente, es aquel que cuenta lo necesario y deja el resto para el lector.

³⁰ Obra citada

Para mí ha supuesto un estado de intranquilidad y desasosiego por el cúmulo de información y la obsesión de no perder ningún dato de vista. Woods (1987, citado por Rodríguez et al 1996, p. 266) lo denomina umbral de sufrimiento. Requiere una gran cantidad de energía y de esfuerzo.

Sandoval (1996: 186-190, citado por Tójar (2006, p. 332-334) considera que el proceso de redacción del mismo se caracteriza por:

- La identificación de la audiencia destinataria. En el caso que nos ocupa la protagonista, Beatriz, el centro educativo y la universidad.
- La formulación de una tesis de partida: intentar comprender cómo vive y siente la inserción laboral un docente novel.
- La elaboración de un esquema de desarrollo, el cual, ha ido reconstruyéndose a media que la información iba apareciendo y, cómo esta nos iba llevando a nuevos informantes y a nuevas informaciones.
- La escritura de varios borradores. En nuestro caso han sido cuatro. La lectura y relectura del mismo iba dando paso a nuevos planteamientos y, sobre todo, tratando que su lectura fuera clara y ágil para los lectores. Se ha escrito por capítulos. Cada uno de ellos, ha sido entregado a la docente investigada para que me diese su opinión sobre el mismo y tener presente sus comentarios, tal como se expone a continuación:

¡Hola Beatriz!

Cómo te dije la semana pasada, te voy a ir mandando los capítulos del informe a media que vaya escribiéndolos. Este se titula " La piel de la memoria" y es un recorrido por tu trayectoria personal y profesional.

Me gustaría que hicieras todas las matizaciones, comentarios, sugerencias, aportaciones que consideres necesarias.

Gracias y un saludo.

(Correo de la investigadora a Beatriz, el 20 de junio de 2015)

Al día siguiente estaba su respuesta.

¡Hola!

Ya está, he de decirte que me ha encantado!! Algunos párrafos de mis entrevistas me avergüenzan un poco como ya te dije con las redundancias, pero bueno, supongo que con la emoción y el nerviosismo no sé hablar demasiado bien, jeje!

Me he tomado la libertad y espero no te moleste, de señalarte en amarillo algunas incorrecciones gramaticales o errores de concordancia, tildes... Cuando se escribe tanto y nos sobresaturamos es normal que se nos pasen; incluso a veces se van corrigiendo automáticamente y ni siquiera es eso lo que pretendemos escribir.

Por todo lo demás me parece inmejorable y escapa de mis posibilidades de corrección. Me ha encantado porque es muy agradable y fácil de leer (el hecho de que combines texto con gráficos, imágenes, tablas, dibujos... y el intercalado de las entrevistas con la narración cronológica y las observaciones). Del lenguaje informal de las entrevistas y las citas del practicum al lenguaje más técnico y formal permite una lectura agradable y amena. Las notas al pie también aportan dinamismo. Y con respecto al formato y la presentación por supuesto inmejorable también. Me encantaría leer más! Un beso!

(Correo de Beatriz a la investigadora, el 23 de junio de 2015)

¡Buenas noches!

Siento el retraso, he tenido una semana muy movida y muchas cosas que hacer para el colegio. Ya he leído el último capítulo y me ha encantado recordar tantas cosas..! La verdad es que aunque hace muy poco tiempo, el moverme de centro ha sido un cambio gigantesco y los roles que tengo que asumir este año y el pasado no tienen nada que ver con los de aquel curso. ¡Así no hay quien deje de ser novel!

Bueno, me ha parecido todo genial y estoy totalmente de acuerdo con las reflexiones que plasmas sobre la individualidad de los maestros y la necesidad de un cambio, dejar lo cómodo atrás e intentar nuevos caminos.

Como siempre, te señalo en el pdf algunos errores de concordancia. Te agradezco una vez más que compartas tu trabajo conmigo, para mí es un placer.

Un abrazo!

(Correo de Beatriz a la investigadora, el 23 de octubre de 2015)

El 11 de noviembre de 2015 presenté el Informe Final al claustro³¹. Fue muy bien acogido por el mismo. Las aportaciones realizadas por los docentes se recogen en el Anexo 18. Estas se entregaran en el siguiente claustro para su reflexión.

A modo de síntesis, la elaboración del Informe ha sido el siguiente:

- En un principio, la redacción tuvo una secuencia temporal lineal. Enseguida se desechó, para dar paso a una narración que centrara los momentos claves de las vivencias de Beatriz.
- El reajuste final de redacción, ilustraciones, paginación, citas, etc. Esto supone una lectura tranquila y pausada del mismo para ser lo más fiel posible a la realidad objeto de estudio.
- Una vez concluido el periodo de interpretación de los datos, le fui enviando los capítulos del informe, a Beatriz, para que los valorara y me manifestara sus impresiones o sugerencias.
- La presentación del Informe Final claustro de profesores del centro.

³¹ Anexo 17: Acta del claustro presentación del Informe Final.

1.5 - Plan de trabajo: cronograma

Para concluir las fases del proceso metodológico, muestro a partir del siguiente cronograma, cada una de las fases del periodo de investigación y el tiempo que han durado las mismas.

Figura : Cronograma de la investigación

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN		2012				2013													
		SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DECIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DECIEMBRE		
PRIMERA FASE		-DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN. -ELECCIÓN DEL CASO																	
		-SELECCIÓN DE CENTRO Y TOMA DE CONTACTO																	
		-NEGOCIACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN																	
SEGUNDA FASE	TRABAJO DE CAMPO	- SELECCIÓN DE INFORMATES - SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS - RECOGIDA DE DATOS																	
		-DOCUMENTACIÓN TEÓRICA																	
		-ANÁLISIS INICIAL																	

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN			2014											
TEMPORALIZACIÓN			ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
SEGUNDA FASE	TRABAJO DE CAMPO	-RECOGIDA DE DATOS												
		-DOCUMENTACIÓN TEÓRICA												
		-ANÁLISIS Y CATEGORIZACIÓN												
TERCERA FASE	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	-INFORME PRELIMINAR												

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN			2015											
TEMPORALIZACIÓN			ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
CUARTA FASE	ELABORACION INFORMES													
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS														

1.6 - Dificultades de carácter metodológico

1. La privacidad y confidencialidad de la información ha sido un elemento que me ha preocupado a la largo de toda la investigación. He tratado de ser lo más objetiva posible, ciñéndome a los datos que afloraban de la información. A pesar de todo, los investigadores no podemos dejar al margen nuestra vida habitual cuando observamos, interpretamos o redactamos un informe.
2. No estar presente a lo largo de todo el proceso, en el escenario, ha supuesto un gran desafío y preocupación. Para solventarla, se ha contrastado toda la información y se ha utilizado el correo electrónicos y plataforma DROPBOX para clarificar cualquier tipo de duda o verificar el contenido de las entrevistas.
3. He sentido una gran preocupación y desasosiego por la cantidad de información obtenida. He tratado en todo momento que el hilo conductor de referencia no se me perdiera de vista, para así ir desenmarañando la información y elaborando las categorías.
4. En la sistematización de la información he utilizado el software' NUDIST VIVO (descrito en la p. 55) y el análisis manual. Ambos me han permitido, diseñar un informe que mostrara la realidad que ha vivido y ha sentido, Beatriz, en estos primeros años de docencia.
5. La redacción del Informe ha ido pasando por diferentes momentos hasta encontrar el que considero más adecuado: centrarme en aquellos momentos claves que han permitido a Beatriz ser consciente de su situación y reflexionar sobre su propia práctica.

6. El tiempo ha sido otro elemento a tener en cuenta por un doble motivo: uno, adaptarse a la disponibilidad de Beatriz y, por otro, compaginar la investigación con mi trabajo personal ha supuesto grandes dosis de esfuerzo y dedicación.

PARTE II

EL DOCENTE NOVEL

El inicio de la profesionalización en la carrera docente supone un salto muy importante ya que en seguida se pasa de estudiante a profesional con plena responsabilidad, sin un tiempo intermedio que permita al recién titulado ir asumiendo los rasgos característicos de su profesión.

Imbernón (1994)

¿Quién es el docente novel? ¿Qué características tiene? ¿Cuáles son sus necesidades? ¿Cómo va construyendo su identidad profesional? ¿Quién le acompaña en el camino? Estas son algunas de las cuestiones que se abordarán para comprender y entender que la profesión docente es una actividad viva, en continuo cambio, que requiere de la práctica para su desarrollo y, en paralelo tiene que ir dando respuesta a las demandas que la sociedad le hace al sistema educativo. De entrada, por tanto, podríamos decir que es una actividad social, compleja, ambivalente, controvertida y con un gran componente emocional.

Esta segunda parte consta de tres capítulos. En ellos, se abordará la formación inicial recibida y la realidad que se percibe en sus inicios profesionales.

El capítulo 1 se aproxima a una serie de conceptos teóricos que considero esenciales para la comprensión de lo que significa ser docente novel: formación, oficio, identidad, desarrollo profesional, etc. Para ello, me apoyo en aquellos autores que tienen una larga trayectoria investigadora y descubrir cómo el docente va aprendiendo a enseñar en una sociedad plural y cambiante.

En el capítulo 2 se hace un barrido por la formación inicial. Consta de subcapítulos. El primero es una breve reseña histórica y, en el segundo, la formación inicial en la actualidad y lo que ha supuesto el Proceso de Bolonia para el intercambio de titulados y la unificación de contenidos en función de las demandas que la sociedad está haciendo al sistema universitario.

En el capítulo 3 se entra de lleno en la figura del docente novel. Consta de cuatro subcapítulos. En el primero, nos aproximamos al perfil de docente recién ingresado. En el segundo, nos acercamos a cómo se lleva a cabo el proceso de socialización. En el tercero, nos situamos en el contexto escolar; lugar el docente va construyendo su profesión en una interacción constante y permeable con la encrucijadas de culturas existentes: institucional, docente, experiencia, académica y crítica o profesional.

En el cuarto, se aborda la necesidad de implementar proyectos de acompañamiento. El camino a recorrer es complicado, las dificultades son muchas, las necesidades acuciantes. Por ello, dicha travesía no debería realizarse en solitario sino que los contextos escolares y los claustros deberían de tender puentes y allanar el camino para que el trayecto se viva con seguridad y tranquilidad.

CAPÍTULO 1: FORMACIÓN DOCENTE

Si algo caracteriza el rol del profesor, independientemente del modelo didáctico subyacente, es la actividad de la enseñanza, la función de docencia como tarea intencional.

(Marcelo, 1994, p. 68)

A modo de introducción creo necesario clarificar una serie de conceptos que son básicos para abordar el presente capítulo ya que, a lo largo del tiempo han tenido diferentes concepciones alejadas de la neutralidad. Me refiero al concepto de formación, profesión, identidad y de profesión docente. Estos están relacionados entre sí y, en paralelo, con la formación del profesor novel.

La formación inicial se tiene que complementar con las experiencias que va a vivir en los contextos escolares, las cuales, irán contribuyendo a la construcción de su identidad profesional.

Para analizar dichos conceptos, considero oportuno, he realizado un recorrido por la literatura docente destacando aquellos autores que más han incidido en ellos.

Marcelo, C. (1994, pp.174-179) analiza el término **formación** y, pone de relieve el estudio realizado por diversos autores, teniendo en cuenta que el concepto de formación puede adoptar diferentes aspectos según el referente que tengamos: el objeto o el sujeto.

Menze (1980) considera que hay varias tendencias contrapuestas: Una, entiende que es imposible utilizar dicho concepto en educación porque plantea que hace referencia a

dimensiones que no pueden ser investigadas. Otra, en la que considera que la formación no se limita, como concepto, a un campo específicamente profesional, sino que se refiere a múltiples dimensiones. Una tercera tendencia, apuesta porque la formación no es ni un concepto general que abarque la educación y la enseñanza, ni tampoco subordinado a estas. . Partiendo de las tendencias anteriores, ha propuesto cuatro teorías de la formación: teoría de la formación formal (entendida como la capacidad de aprender a aprender); teoría de la formación categorial (el proceso de formación es dialéctico haciendo un recorrido por tres etapas de reflexión); teoría dialogística de la formación (considera que lo importante es la autorrealización personal del individuo) y, por último, la teoría de la formación técnica (intenta responder a la situación de la sociedad real y a un aprendizaje continuo).

Berbaum utiliza el concepto de formación al referirse a acciones con adultos, entendiendo que es una acción que se dirige a la adquisición de saberes.

Honoré asocia el término formación a alguna actividad; siempre que nos formamos es para algo. En este sentido, la formación puede entenderse desde distintas perspectivas: como una función social (trasmisión de saberes), como un proceso de desarrollo y de estructuración de una persona (maduración interna y aprendizaje) y se puede hablar de formación como institución.

Zabalza, (1990a, p. 201) lo define como "el proceso de desarrollo que sigue el sujeto humano hasta alcanzar un estado de plenitud personal".

González Soto (1989, p. 83) considera que "la formación, desde la Didáctica, hace referencia al proceso que sigue el individuo en la búsqueda de su identidad plena de acuerdo a unos principios o realidad socio-cultural".

Ferry (1991: 43) entiende que "formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura".

Hasta este momento se ha definido la formación como algo relativo al propio sujeto. Sin embargo, dicho concepto engloba mucho más. Bebesse (1982) distingue tres nuevos matices: autoformación (el individuo realiza y controla todos los elementos de la propia formación); heteroformación (se desarrolla y se organiza desde fuera por especialistas) y la interformación (se ejerce entre los docentes de forma colaborativa y participativa).

Honore (1980) avanza un poco más y considera que sería necesario desarrollar una teoría de la formación. Para ello, propone utilizar el término "formática" para referirse al campo de conocimiento que estudie los problemas relativos a la formación.

Berbaum (1982) entiende que un concepto importante en la teoría de la formación es el de la acción formativa. La define como un conjunto de conductas, de interacciones entre formadores y formados, que puede perseguir múltiples finalidades explícitas o no, y por las cuales, hay una intencionalidad de cambio.

En los párrafos anteriores, ha quedado de manifiesto que, el concepto de formación, es complejo y diverso. Al igual que Marcelo (1994, pp.184-187)³² considero que hay que

³² Obra citada.

interpretarlo en su sentido más amplio como: un concepto que no se identifica ni se diluye dentro de otros (educación, enseñanza, etc.) que incorpora una dimensión personal y tiene que ver con la capacidad de formación y con la voluntad de formarse. Los principios que subyacen esta concepción de formación son los siguientes:

- Tiene que ser entendida como un continuo.
- Tiene que estar integrada con los procesos de cambio, innovación y desarrollar curricular.
- No es eficaz sino está inserta en el desarrollo organizativo de la escuela.
- Debe integrar los contenidos académicos, disciplinares y pedagógicos.
- La conexión entre la teoría y la práctica es indispensable.
- Isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que, posteriormente, se le pedirá que desarrolle.
- Individualización, entendida como el conocimiento de las características personales y profesionales de los docentes para que la formación permita desarrollar sus capacidades y potencialidades.

La necesidad de aprender a lo largo de toda la vida se ha convertido casi en un lema. Zabalza (2000) lo expresaba como que hemos convertido "la agradable experiencia de aprender algo nuevo cada día en un inexcusable principio de supervivencia".

Comparto con Marcelo y Vaillant (2009), la idea de que los futuros docentes no son "vasos vacíos" cuando acceden a la carrera docente. Tienen ya ideas y creencias preconcebidas sobre qué es enseñar y aprender.

Pajares (1992) es uno de los investigadores que más ha contribuido al análisis de las creencias docentes. Enunció una serie de principios que las caracterizan:

- Se forman a edad temprana y tienden a perpetuarse en el tiempo.
- Los sistemas de creencias tienen una función adaptativa al ayudar a los individuos a definir y comprender el mundo y a sí mismo.
- Conocimiento y creencias están interrelacionados.
- Cuanto más antigua es una creencia más difícil es cambiarla.
- Son instrumentales al definir tareas y al seleccionar los instrumentos cognitivos con los cuales interpretar, planificar y tomar decisiones en relación a estas tareas; por tanto juegan un papel determinante al definir la conducta y organizar el conocimiento y la información.

Centrándonos en cómo se aprende a enseñar Marcelo y Vaillant (2009, p. 68) partiendo de las investigaciones sobre el tema han identificado tres categorías de experiencias que influyen en las creencias y los conocimientos que los profesores desarrollan sobre la enseñanza:

- Experiencias personales: la visión del mundo, creencias respecto a uno mismo y en relación a los demás; ideas acerca de las relaciones entre la escuela y la sociedad, así como sobre la familia y la cultura.
- Experiencia con el conocimiento formal: entendido como aquello sobre lo que debe trabajarse en la escuela.
- Experiencia escolar y de aula: que incluye todas aquellas rutinas que se asimilan en condiciones de estudiante, que contribuyen a formar una idea acerca de qué es enseñar y cuál es el trabajo del profesor.

Teniendo como referencia las aportaciones anteriores, considero que la formación es un término vasto y complejo que abarca al sujeto en su faceta personal y profesional. Considero

que la formación es activa y dinámica; por consiguiente, hay que concebirla a largo plazo ligada, íntimamente, al desarrollo de los sujetos. Por tanto, la formación debe estar en consonancia con las fases evolutivas en las que se encuentren los docentes. Por otra parte, la formación no se desarrolla en el vacío; está debe estar asentada en el contexto escolar donde desarrolla sus prácticas. Desde esta perspectiva, entiendo que la formación presenta un carácter social y colectivo ya que, a través de ella, el docente es competente para preparar a los alumnos ante las demandas cambiantes que la sociedad está demandando.

Profesión procede de la palabra latina *professio*. Es la acción y efecto de profesar: ejercer un oficio, una ciencia o un arte. La profesión es, por tanto, el empleo o trabajo que alguien ejerce y por el que recibe una retribución económica.

La RAE³³ define el concepto de profesión como: 1. Acción y efecto de profesar. 2. Empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución.

En el campo educativo se han utilizado distintos términos para identificar la labor que realizan los docentes: profesión, oficio, función o trabajo. Aunque se parecen, las concepciones que los sustentan son divergentes. Alliaud, y Antelo, (2009, p. 90-92) hacen un análisis de la palabra oficio señalando el estudio realizado por Dubet, (2006) sobre algunas profesiones modernas. Para él, la enseñanza puede considerarse como un oficio en la medida que los individuos que la realizan se los forma y se les paga para actuar sobre otros. Sin embargo, quién enseña tendría que tener como meta fundamental, transformar a los otros. Por tanto, la enseñanza es algo más que un oficio o que un trabajo. En ella, no sólo se ponen en juego conocimientos a transmitir; interviene otro elemento de gran calado: los valores. En definitiva, podemos decir que a pesar de las transformaciones, de las concepciones terminológicas y de las necesidades de la sociedad,

³³ Real Academia Española de la Lengua.

la profesión docente mantiene un rasgo particular: las relaciones humanas. "Si no me conozco a mí mismo, no puedo saber quiénes son mis alumnos" manifestaba Palmer (1998, citado por Day, C, 2006, pp. 68-69).

La **identidad** está íntimamente relacionada con el concepto del yo. Imbernón, (2007, pp. 90-95) analiza la historia del profesorado y de su formación y manifiesta que esta es un historia de dependencia y subsidio: currículo cerrado, falta de autoestima, dependencia orgánica, desconfianza endémica, predominio de curso, la necesidad de acreditaciones para el desarrollo, el sometimiento jerárquico, el concepto de semiprofesión, los conocimientos profesionales dados; en definitiva, una profesión sin reconocimiento de identidad.

En las últimas décadas, las investigaciones sobre la identidad profesional de los docentes ha puesto de manifiesto que las experiencias educativas no son neutras, sino subjetivas. Ball (1972, citado por Day)³⁴ entiende que hay una identidad dentro de las escuelas y distingue entre: la identidad situada, que es maleable en el contexto; y la identidad sustantiva, que es más estable y es la forma de pensar de una persona sobre sí misma.

Day (2006) hace un recorrido por las numerosas las investigaciones realizadas sobre cómo el conocimiento del yo es un elemento esencial, que tienen los docentes, en la forma de elaborar e interpretar la naturaleza de su trabajo (Kelchtermans y Vandenberghe, 1994); cómo los acontecimientos y experiencias de su vida personal están íntimamente vinculados al desarrollo de sus funciones profesionales (Ball y Goodson, 1985; Goodson y Hargreaves, 1996); las presiones derivadas de la vida personal (Acher, 1990); e incluso, para Palmer (1998, p. 2) supone la reintegración:

³⁴ Obra citada.

Re-integrarse supone retrotraer nuestros yo es unidos, recuperar la identidad y la integridad, reivindicar la totalidad de nuestras vidas. Cuando olvidamos quiénes somos, no nos limitamos a perder algunos datos. Nos des-integramos, con consecuencias desafortunadas para nuestra política, nuestro trabajo y nuestros corazones.

Sachs (2003) identifica dos formas, contrapuestas, de identidad profesional: la empresarial, asociada con los profesores eficiente y responsable que dan cuenta de sus actos y aceptan los imperativos de la normativa impuesta por agentes externos (individualista, competitiva o controladora); y la activista, impulsada por la creencia de movilizarse en beneficio del aprendizaje de los alumnos (los docentes se preocupan de crear, poner en juego experiencias abiertas, compartidas y colaborativas).

Jame-Wilson (2001, p. 29) entiende que las identidades personales y profesionales son la cara y la cruz de una misma moneda y que ambas interactúan.

El modo en que los maestros forman sus identidades profesionales está influido tanto por lo que sienten de sí mismos como por lo que sienten de sus alumnos. Su identidad profesional les ayuda a situarse en relación con sus alumnos y a hacer ajustes adecuados y eficaces en su práctica y sus creencias sobre los estudiantes y su compromiso con ellos.

La identidad no es algo estático sino que evoluciona con el tiempo, es discontinua, fragmentada y nos permite cuestionarnos permanentemente. En este sentido, Geert Kelchtermans (1993, pp. 449-450, citado por Day)³⁵ señala que el yo profesional y personal está constituido por cinco aspectos interrelacionados: autoimagen, autoestima, la motivación para el trabajo, la percepción de la tarea y las expectativas futuras de su trabajo.

En las páginas anteriores hemos hablado de formación, trabajo, identidad y creencias; cuatro elementos esenciales que conforman la **profesión docente**. En las siguientes

³⁵ Obra citada.

páginas, analizaremos, teniendo como referencia a destacados investigadores, la evolución del término

Pérez, (1998, pp. 181-183) identifica que las profesiones liberales presentan una serie de características que las definen y, en este sentido, la profesión docente no podemos enmarcarla como una profesión liberal aunque presenta una características propias. Para él, las profesiones liberales constan de:

- Un cuerpo de conocimiento especializado y patrones comunes de intervención práctica.
- Un importante componente ético, la deontología profesional, que se dirige a satisfacer las necesidades de los clientes.
- Una fuerte identidad personal, sentido de pertenencia a dicho ámbito ocupacional.
- Un control colegial sobre la selección, habilitación, evaluación y permanencia de sus componentes.

De entrada, se puede decir que la tarea educativa no cumple los requisitos anteriores ya que los docentes: ejercen un papel muy reducido en la toma de decisiones, trabajan en un clima de aislamiento, sus aportaciones en la creación de un cuerpo de conocimientos es limitada, presentan un gran desprestigio social, etc. Por consiguiente, ¿dónde se pueden encontrar los signos de identidad profesional?

Rosenholtz (1989, citado por Pérez)³⁶ considera que ni siquiera los propios docentes tienen una idea clara de cuáles son los ejes que componen el cuerpo teórico y práctico de su actividad profesional, excepto en lo que se refiere al contenido de su enseñanza. De este modo, el conocimiento profesional del docente parece tener más que ver con rutinas, hábitos, intuiciones e ideas tácitas que con un conocimiento experto derivado de la investigación.

³⁶ Obra citada.

En la segunda mitad del siglo XX y, gracias a las investigaciones realizadas y a la importante labor que han ejercido los movimientos de renovación pedagógica, se ha dignificado la profesión docente. Ya no son meros transmisores de conocimiento y control del aula sino que su responsabilidad se dirige hacia la diversidad de sujetos y contextos para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de cada individuo. El término empieza a cambiar ya que, como manifiesta Pérez (1998, p. 181):

La profesión docente, al menos teóricamente, ya no puede reducirse al conocimiento de la disciplina y al control de resultados. Se acepta como una evidencia que el conocimiento profesional del docente es precisamente el dominio del método de enseñanza y de la regulación de los intercambios entre los individuos y de estos con el conocimiento, para provocar el aprendizaje significativo.

Con respecto a los procesos formativos y de perfeccionamiento, la profesión docente ha adquirido el estatus universitario y, cada vez, se está sonando con más fuerza voces que reivindicán la docencia es una profesión de tal transcendencia y envergadura que debe atraer a los mejores candidatos a nivel intelectual y personal.

Las investigaciones realizadas sobre la función docente y el desarrollo profesional son muy vasta (Hargreaves, 1996; Labaree, 1992; Zeichner, 1990; Goodson, 1997; Elliot, 1991, Contreras, 1997) y casi todas ellas consideran que existen dos elementos que pueden configurar su identidad profesional:

- Un cuerpo de conocimientos teórico prácticos sobre el objeto de estudio e intervención, en permanente evolución.
- Una relativa autonomía en el trabajo.

Teniendo como referente la naturaleza y la génesis del conocimiento profesional del docente en sus relaciones con las condiciones de trabajo, Pérez³⁷ distingue tres enfoques.

Figura 1: Conocimiento profesional del docente.

<i>Elementos</i>	<i>Práctico artesanal</i>	<i>Técnico academicista</i>	<i>Reflexivo</i>
Enseñanza	Actividad artesanal: espontánea y repetitiva.	Actividad artesanal: espontánea y repetitiva.	La enseñanza es un actividad compleja, que se desarrolla en escenarios regulares, con resultados imprevisibles y cargada de conflictos de valor.
Conocimiento teórico	No existe, no es necesario. Se deriva desde fuera por parte de expertos.	No existe, no es necesario. Se deriva desde fuera por parte de expertos.	El conocimiento teórico y práctico se condicionan e interactúan. El conocimiento emergente es el resultado de la investigación fluida y cotidiana sobre las peculiaridades singulares de las situaciones concretas del centro y del aula.
Docente	Es un experto en el contenido de la enseñanza y un artesano en los modos de transmisión, control del aula y evaluación.	Realiza lo que le dicta la normativa vigente. La autonomía profesional es percibida como una fuente generadora de sesgos subjetivos que restan claridad, eficacia y racionalidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. Dependencia de su práctica respecto de la administración, el mercado o las rutinas de la cultura escolar.	La actuación del profesor está condicionada por su pensamiento a lo largo de su historia personal, en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación. El docente es un artista que tiene que afrontar las situaciones del aula y del centro; las cuáles son únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas. Interviene en un medio ecológico (Doyle, 1997, 1990).
Formación, innovación y cambio	No hay espacio. No hay creación ni contraste crítico. La formación no supone una oportunidad es un simple proceso de socialización.	No hay espacio. Disociación entre la teoría y la práctica. La formación no supone una oportunidad para la innovación y el cambio.	La formación, la innovación y el cambio están presentes ya dichas situaciones se analizan, se reflexiona y se generan actuaciones abiertas y flexibles que permitan experiencias innovadoras alternativas.

³⁷ Obra citada.

Considero que el enfoque reflexivo es el que define la profesión docente en la época actual. Para que pueda darse la reconstrucción del pensamiento práctico del docente a través de la reflexión sobre sus propias prácticas es indispensable la formación. Para Imbernón (1994, 2007) la formación hay que verla como un aprendizaje constante que surge del contexto escolar para mejorarlo y enriquecerlo. Desde esta perspectiva, la práctica de la enseñanza se puede considerar como una profesión dinámica y en desarrollo; por tanto, formación y desarrollo profesional forman un tándem necesario para el desempeño de la profesión educativa.

¿Qué características tiene la profesión docente? ¿Cómo se ejerce la docencia? Son numerosas las investigaciones realizadas sobre las singularidades de la docencia y la cultura profesional de los docentes. Marcelo (1994), De Vicente (1993b), Ferreres (1992), Escudero (1992), Bolívar (1993), Hargreaves (1996), Imbernón, 1994), Moral (1998) entienden que la cultura profesional docente tiene un valor notable a la hora de hablar de la profesión docente, ya que es un factor determinante de las actuaciones del docente porque la cultura profesional establece un lenguaje, unos valores, unas creencias, unos mitos que son esenciales para entenderla, conocerla y clarificarla.

Marcelo (1994, pp. 141-157) hace un recorrido por algunas de las características de la profesión docente. Considera que hay dos elementos que no se pueden perder de vista: las condiciones de trabajo y las oportunidades de la carrera docente afectan al grado en que los profesores se implican en la enseñanza y la estructura de los centros se deben modificar para permitir la probabilidad de que los profesores se implique a lo largo de su vida. Entre las

características que influyen de forma más decisiva en la profesión docente a nivel escolar se encuentran las siguientes:

- La burocratización del trabajo docente.
- La proletarización, intensificación y carga de tareas.
- La progresiva feminización de la profesión.
- El aislamiento.
- Una carrea docente "plana" con escasas posibilidades de progresión.
- Una profesión con riesgos psicológicos: estrés, ansiedad, depresión, frustración,..etc.

Imbernón (1994, pp. 22-23) haciendo una reflexión sobre las diferentes funciones de la profesión docente, manifiesta que los sujetos que se dedican a la tarea educativa tienen en común que es una actividad: laboral, pública y compartida. Por tanto, se puede decir que la función docente es una tarea de carácter educativo al servicio de una colectividad. Los docentes, en su formación, deben poseer un conocimiento pedagógico específico de las materias, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilidad con otros agentes sociales.

Hargreaves (1996) considera que en la cultura del profesor hay que distinguir dos aspectos: el contenido consiste en las actitudes, los valores, las creencias que los docentes tienen para hacer desarrollar su trabajo y que es compartido por una comunidad escolar; la forma identifica los modelos de relación entre los docentes. Ambos, contenido y forma, se complementan, se influyen e interactúan. Igualmente, identifica cuatro formas culturales del docente:

- Individualización: se caracteriza por las situaciones en las que el docente enseña sólo en su clase, aislado del resto de compañeros, donde los diálogos reflexivos no existen y, por tanto, el "feedback" es bajo.
- Balcanización o fragmentación de los docentes en subgrupos trabajando de forma competitiva e impidiendo la colegialidad y el trabajo colaborativo.
- Mosaico móvil permite un acercamiento entre los docentes.
- Cultura colaborativa lleva implícita la existencia de relaciones de apoyo, ayuda, planificación y reflexión hacia una apuesta por mejorar las condiciones contextuales y personales.
- Colegialidad forzada o artificial cuando la colaboración es administrativa: obligatoria, limitada en el tiempo y en el espacio, orientada a la puesta en práctica de algún proyecto y no al desarrollo profesional.

Hoyle, (1980: 49, citado por Day, 2005, pp. 18-19) al hablar de profesionalidad de los docentes considera que se puede hablar de dos tipos: restringida y con amplitud de miras.

Al hablar de profesionalidad restringida, me refiero a una profesionalidad intuitiva, centrada en el aula y más basada en experiencias que en la teoría. En este caso, el buen profesional es sensible del desarrollo de todos y cada uno de los alumnos, un docente inventivo y un hábil director de clase. No le preocupa la teoría, no es dado a comparar su trabajo con el de los demás, no tiende a percibir las actividades de su clase en un contexto más amplio y valora su autonomía en el aula. El profesional con amplitud de miras, por su parte, se preocupa por situar su enseñanza en un contexto educativo más amplio comparando su trabajo con el de otros docentes, evaluándolo sistemáticamente y colaborando con otros profesores. A diferencia del anterior profesional, se interesa por la teoría y por las experiencias educativas del momento. Considera que la enseñanza es un actividad racional que puede mejorar sobre la base de las actividades de investigación y desarrollo.

La UNESCO (1996) pone de manifiesto como la docencia se está desarrollando en un mundo dominado por el cambio, la incertidumbre, la inestabilidad y la complejidad. Por tanto, la profesionalidad docente debe tenerlos en cuenta aunque las exigencias que plantea son muchas veces contradictorias:

- Por una parte, un compromiso con la educación para todos; el reconocimiento y la creciente importancia de la educación continua o el trabajo colaborativo y en equipo.
- Por otra, las desigualdades son crecientes; el abandono escolar es una realidad; los docentes son maestros de todo y sabios de nada (Imbernón, 1994); la competición y el individualismo.

A lo largo de estas páginas se ha puesto de relieve cuatro conceptos que son indispensable para entender el desarrollo profesional de los docentes.

- ✚ La formación tiene que tener como referente tanto el objeto como el sujeto. En la profesión docente, es un derecho y un deber ya que dicha profesión está viva y en continuo cambio. Por tanto, tiene que atender al sujeto (el docente) y al objeto (el contexto donde se desarrolla su trabajo).
- ✚ La profesión docente es mucho más que un oficio. En ella, la materia prima son los sujetos; por tanto, en su desarrollo, las relaciones profesionales y personales cobran un sentido y un sentimiento especial.
- ✚ La docencia no tiene sentido sin la identidad docente. Esta es móvil, evoluciona a medida que lo hace el docente. Tenemos que percibirla desde el punto de vista individual y colectivo.
- ✚ El desarrollo profesional está formado por una serie de factores que facilitan o impiden que la identidad profesional avance o retroceda. Destacan los siguientes elementos: la formación, los niveles de participación, los contextos educativos, la burocratización legislativa, el clima de trabajo, el nivel de autonomía y decisión, el salario, la posibilidad de avanzar a instancias superiores y, sobre todo, estar preparados en el cambio y para el cambio.

Estos conceptos están íntimamente relacionados ya que la profesión docente necesita nuevos modelos formativos en una sociedad constante cambio. Las prácticas educativas deben permitir la reflexión y la confrontación para garantizar la validez científica de las mismas. La irrupción de factores sociológicos (TIC, inmigración, etc.) están presionando al sistema educativo y, por consiguiente, a la transformación de la profesión. Comparto la opinión de Eirín, García y Montero (2009, p.8) en cuanto que:

Ser un profesional de la educación hoy en día significa elevar a un compromiso de vida la investigación de la práctica. Más allá del desarrollo de rutinas profesionales, habituales y deseables en todas las profesiones, los docentes necesitan implicarse en las diferentes clases de reflexión necesarias para aprender y cambiar.

Existe otro elemento de gran calado en la profesión docente, las emociones. La enseñanza implica una gran labor emocional. Este compromiso forma parte de la identidad profesional del docente conformando aspectos esenciales en su vida. El desarrollo profesional debe, por tanto, tenerlos en cuenta de forma holística.

Como conclusión final, señalo algunas ideas surgidas de las páginas anteriores y que pueden contribuir a la formación docente:

- Los docentes deberían considerarse como aprendices activos de sus propias prácticas.
- Los docentes tendrían que ser tratados como profesionales; para ello, es necesario que lideren procesos de cambio en sus escuelas
- Las innovaciones y mejoras tienen que ser sostenidas a lo largo del tiempo; para ello, habría que modificar la propia dinámica de la organización escolar.
- La práctica educativa tiene un carácter social; por tanto, las prácticas colaborativas y reflexivas deben traspasar los muros escolares.

CAPÍTULO 2. FORMACION INICIAL

Una formación inicial eficaz debería reunir al mismo tiempo dos características aparentemente contradictorias: ser resistente a la práctica y ser permeable a ella.

(Diker, y Terigi, 1997, p. 138)

Para enfrentarse al ejercicio profesional es necesario conocer de dónde partimos. Esta es la finalidad de este capítulo, comprender cómo ha sido la formación inicial y , si esta es adecuada para enfrentarse a su ejercicio profesional.

2.1- Breve reseña histórica

La institucionalización de la formación de los docentes es un proceso que corre paralelo al desarrollo de los sistemas nacionales de educación y enseñanza (Marcelo, 1994, pp. 238-242). Durante los siglos XIX y XX se hace cada vez más creciente la demanda de mano de obra cualificada y/o ilustrada.

En sus inicios la formación del magisterio correspondía a las órdenes religiosas y a asociaciones profesionales que se encargaban de expedir acreditaciones que permitieran ejercer el oficio de maestro. En España una de estas asociaciones era la Hermandad de San Cansiano. En función de sus conocimientos y reconocimientos, existían diferentes tipos de profesores: los maestros reales, los pasantes o ayudantes, los leccionistas o los de sólo leer. Delgado (1980, p. 121) nos muestra como los maestros:

Se formaban al lado de un maestro ya instalado durante unos años. En este sentido, el magisterio no se distinguía de otras profesiones; el herrero, el zapatero, el tejedor o sombrerero aprendían empezando como aprendiz, después como oficial y, finalmente, como maestro, tras la superación de un examen. No existía entonces el divorcio actual entre los conocimientos teóricos y prácticos; la teoría era inexistente o se reducía al mínimo, y la

práctica docente, es decir, la enseñanza de la lectura, escritura, cálculo, caligrafía y poca más era el total de su bagaje cultural.

En 1839 se crea en España la primera Escuela Normal o Seminario Central de Maestros bajo la dirección de Pablo Montesinos. Son instituciones encargadas de asegurar una formación inicial básica a los maestros de enseñanza primaria. Estos son internados para estudiantes entre 18 y 20 años previo un examen físico, moral y cultural. El plan de estudios estaba cargado de disciplinas culturales; también se incluyen algunos métodos de enseñanza y pedagogía.

En 1857 con la promulgación de la Ley Moyano, la formación inicial de profesorado de enseñanza primaria fue desarrollándose de forma paulatina con múltiples dificultades económicas e influencia ideológica. Se instauró una Escuela Normal en cada provincia y una central en Madrid. En cada una de las Escuelas Normales había adscrita una escuela eneja.

En 1914, el ministro Bergamín, le da un empuje legal al afianzamiento de la formación del profesorado. Introduce la unificación del título de maestro, la reducción del número de alumnos a cincuenta por clase, el acceso a la enseñanza pública por oposición y se organiza la carrera docente en cuatro años. Las materias siguen siendo, fundamentalmente, culturales, de conocimientos y religiosas. Se introducen asignaturas pedagógicas en segundo y tercer curso e historia de la pedagogía y prácticas en cuarto. Paralelamente, hay asignaturas dirigidas a los varones (agricultura) y a las mujeres (costura, corte y labores, bordado y economía doméstica).

El plan presentado por el ministro Bergamín estuvo vigente hasta la II República y, en la actualidad, se le reconoce como un acertado plan profesionalizador del maestro. Ortega

(1987, p. 27 citado por Marcelo)³⁸ considera que "es todavía hoy el intento más coherente de cuantos se han emprendido en la sociedad española para obtener unos maestros cultural y profesionalmente capacitados".

Los alumnos que accedían a las Escuelas Normales debían pasar una oposición previa. El plan de estudios estaba organizado en tres periodos: uno de cultura general que se adquiría en los institutos; otro de formación profesional a desarrollar en las Escuelas Normales y, un tercero de prácticas, en las escuelas. ¿Qué tipo de prácticas son las que se realizan? ¿Tienen alguna conexión con el pensamiento práctico del docente o simplemente se reproducía en la práctica lo que se aprendía teóricamente? Debido a su corta vigencia no se tienen datos fiables sobre su alcance.

En 1932 se creó, a nivel oficial, la Sección de Pedagogía, a quien correspondía la impartición de cursos para la obtención del certificado de aptitud pedagógica para los profesores de enseñanza secundaria.

La Dictadura de Franco y, como consecuencia la abolición de la II República, supuso un retroceso. La misión que se les encomendaba a los docentes es la de ser difusores del nuevo orden. La Ley de Instrucción Pública de 1945 recoge los nuevos planes de estudios. En estos, los aspectos ideológicos y religiosos predominan sobre los demás; se produce un descenso en cuanto a los requisitos de entrada y una división de sexos en la formación de los futuros maestros. Este plan de estudios, con escasas variaciones estuvo vigente hasta la Ley de 1967. En ella, se introduce de nuevo la exigencia del nivel académico de bachiller superior para los

³⁸ Obra citada.

candidatos; la formación consta de tres cursos y se aumenta a un veinticinco por ciento las materias de naturaleza pedagógica.

La Ley General de Educación de 1970 supone un espaldarazo a la formación del profesorado como formación universitaria. Sin embargo, tanto en la extensión de la formación (tres cursos) como el tipo de alumnado que accede (de bajo nivel académico y cultural) hace que se sigan percibiendo las Escuelas de Magisterio como instituciones semiuniversitarias. El profesor era concebido como un tecnólogo, el cual limitaba su formación a la puesta en práctica de currículo elaborado por otros (los expertos). Su trabajo se desarrollaba en solitario y de forma individualizada.

El Libro Blanco para la Reforma Educativa (1989, p. 210) establecía que:

Los maestros han de ser capaces de analizar, criticar y reflexionar de una forma sistemática sobre su propia práctica docente con la finalidad de conseguir una transformación escolar y social y una mejora de la calidad de la enseñanza y la innovación.

La promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) recogía en su articulado la aplicación de un currículum de formación inicial específico para cada una de las etapas y especializaciones. Dicha formación inicial ha de dotar al futuro docente de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, así como capacitarle para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesaria; es decir, apoyando sus acciones en una fundamentación teórica. Paralelamente, favorece un amplio ejercicio de competencias en materia de educación por parte de las Comunidades Autónomas. Con esta Ley también se refuerza la diversidad e identidad cultural, lingüística y educativa de cada Comunidad, dando oportunidad desde el sistema al bilingüismo a la inclusión de materias propias de la cultura de cada territorio.

El modelo de profesor que propone dicha ley es el de un docente investigador, crítico, reflexivo, el cual, debe ser capaz de tomar decisiones por sí solo. Ya no es visto como un simple ejecutor sino que es considerado como un investigador en el aula. Para facilitar el contraste de opiniones y la reflexión se plantea la necesidad de construir equipos de trabajo. Sin embargo, a pesar de todas estas mejoras a nivel normativo, el docente, como muy bien argumenta Fullan (1991) sigue siendo considerado como un mero trasmisor de ideas que otros han concebido. Esta nueva visión del docente como investigador y diseñador de su propia práctica se ve truncada por un doble motivo:

- ✓ Comparto el planteamiento realizado por Moral (1998) en cuanto que existe una contradicción en las distintas formas de entender el concepto de reflexión y, por tanto, la práctica reflexiva. Por otra parte, existe una estructura y organización institucional que impide que se desarrolle un tipo de formación indagadora y reflexiva.
- ✓ El proceso de selección a la función pública no tiene en cuenta el nuevo perfil del docente.

Los planes de formación quedan en manos de las universidades. En estos años, las Escuelas de Formación del Profesorado se reconvierten en Facultades de Educación y son las responsables de la elaboración de los planes de estudio de las nuevas especialidades.

Dalín y Rust (1996, citado por Marcelo, 2002) hablan de una serie de revoluciones que se están produciendo ante nuestros ojos y que afectan directamente al trabajo docente, a las relaciones de comunicación, la forma como se aprende, se vive y se educa. Por ejemplo: el empuje de las tecnologías de la información y la comunicación o la fecha de caducidad de la formación inicial con la aparición de nuevos aprendizajes. Esto supone, como decía Delors (1996) en su Informe, que no basta que los sujetos acumulen conocimientos en sus inicios

sino que se deben de dar las condiciones para aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese aprendizaje inicial y de adaptarse a un mundo en permanente cambio.

Moral (1998) bosqueja entre las numerosas investigaciones³⁹ realizadas sobre qué conocimiento base tendría que recibir los futuros docentes. Considera que el mapa de conocimiento base profesional debería contar con los contenidos que quedan recogidos en la figura 2.

Figura 2: Mapa de conocimiento base profesional.

Tipo de conocimiento	Características
Pedagógico general	Se compone de un conocimiento general acerca de la enseñanza, las creencias, habilidades, gestión y organización del aula, etc.
De la materia	Conocer el contenido de la materia a impartir y cómo esta está organizada.
Didáctico	Implica conocer la metodología más adecuada para trabajarlo en el aula.
Curricular	Conocimiento de los programas para enseñar esa materia: organizar y estructurar el contenido, selección de las actividades, materiales y recursos.
Cultura docente	Conocimiento de la identidad y el desarrollo profesional.
Contextual	Los conocimientos anteriores debe ajustarlos a la situación particular del entorno: contexto escolar.

Comparto con ella, que los contenidos teóricos son la base en la que se sustentan los conocimientos prácticos pero hay que dar un paso más: el conocimiento metacognitivo; es decir, el docente, reflexiona sobre su propia práctica a medida que esta se va desarrollando: evaluándola, estructurándola y comparando las imágenes que tenía acumuladas a nivel teórico con las imágenes que él mismo va produciendo en su quehacer diario.

³⁹ Elliot, (1989); Pérez, (1998); Reynolds (1989); Grossman (1990); Eraut (1994); De Vicente (1994) y Marcelo (1994).

2.1- La formación inicial en la actualidad

Desde que se iniciara la adaptación de los estudios universitarios, a partir del Plan Bolonia⁴⁰ hasta la actualidad, la carrera docente ha dado un gran paso en cuanto a la formación de los futuros docentes. La ampliación de la misma a cuatro años y las prácticas garantizan que la formación inicial se acerque más a las demandas que la sociedad hace del sistema educativo y que dicha formación se extienda a lo largo de toda la vida a través de la formación docente.

En el nuevo sistema educativo el protagonista en el proceso de aprendizaje es el estudiante. La medida del aprendizaje del estudiante se hace mediante el sistema de créditos europeos, orientados a que adquieran no sólo conocimientos teóricos, sino también habilidades y capacidades generales y específicas que le permitan un mejor acceso al mercado laboral. Además, la nueva forma de enseñanza le permitirá un formato de estudio más autónomo, más reflexivo y multidisciplinar, más cooperativo y más práctico, con el objetivo de instruir profesionales críticos, creativos e independientes, capaces de resolver problemas y de continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

A pesar de que los avances son importantes, España es, en la actualidad, de los pocos países en los que la entrada a la docencia se limita al examen general de acceso a la educación universitaria. En el resto de Europa la tendencia es realizar pruebas específicas,

⁴⁰Proceso de Bolonia se inició en 1999. Tenía por objeto el establecimiento para el año 2010 de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para lograr la convergencia y la comparabilidad en los sistemas universitarios europeos, facilitando la empleabilidad, la movilidad y el reconocimiento de los títulos universitarios en toda Europa. Los objetivos a conseguir son: • Un sistema comparable de estudios de Grado, Máster y Doctorado. • Una medida del trabajo y estudio del estudiante fácil de medir y transferir, denominada crédito europeo (ECTS: European Credit Transfer System). • La movilidad europea e internacional. • La garantía de la calidad de las titulaciones e instituciones universitarias. • Conseguir el acceso a la Universidad de cualquier persona con independencia de sus posibilidades económicas.

entrevistas y pruebas de personalidad, en base a la idea de que para dedicarse a la docencia es necesario algo más que dominar unos contenidos científicos.

El ejemplo más significativo de esta idea es el caso de Finlandia. En este país el profesorado juega un papel decisivo en el funcionamiento de las escuelas, pero sólo el 10% de los aspirantes a profesores consiguen una plaza en la Facultad de Educación. Para Campo, 2009a, p. 57) “el proceso selectivo es tan exigente que muchos candidatos posponen su ingreso en la Universidad para ganar puntos con otras actividades que les den más oportunidades”. La selección de los futuros profesores se realiza de forma selectiva: se selecciona a los mejores candidatos; estos deben tener un buen expediente; tienen que demostrar cualidades y aptitudes básicas para trabajar con niños y adolescentes; deben poseer una buena capacidad de comunicación, empatía y flexibilidad y, por último, la capacidad de trabajar en equipo.

Un buen plan de formación de los futuros profesionales de la enseñanza en general y, para los de Primaria en particular, tiene que permitirles afrontar todos los retos con los que se van a encontrar en su desarrollo profesional. Comparto con Zabalza (2006, p. 54) que la hoja de ruta de formación debe contemplar:

1. Un equilibrio entre la formación generalista y la especializada. En nuestro país se le ha dado al profesorado de Infantil y Primaria la característica de generalista, mientras que al de Secundaria, la de especialista, lo que dificulta, en el caso de éste último, la solvencia para afrontar situaciones didácticas complejas, propias, en especial, de la enseñanza obligatoria. Una buena combinación de “generalidad” y “especialidad” resulta crucial para obtener una enseñanza de calidad y una identidad profesional fuerte .
2. El paso de profesor especialista en la materia a profesor especialista en la didáctica de la materia, o lo que es igual, pasar de la docencia centrada en la enseñanza a una centrada en el

aprendizaje. Hay que insistir en esta idea y potenciar programas de formación donde se haga más hincapié en la metodología que en los contenidos, se dedique más tiempo a la actividad práctica que a las nociones conceptuales y se desarrolle la competencia de atender al alumnado con problemas.

3. El paso de profesor de un área, a profesor de un centro requiere un cambio en la cultura profesional de los docentes. La visión de equipo es fundamental desde la formación y uno de sus desafíos más importantes. El profesor tiene que llegar a un consenso en la toma de decisiones sobre cómo poner en marcha un proyecto educativo y, esto no puede hacerlo de forma individual, sino como miembro de un grupo y de una institución escolar concreta.

4. La formación debe ir dirigida más a la construcción de saberes prácticos que a la acumulación de conocimientos. Los programas de formación están cargados de ideas, contenidos e informaciones que los futuros profesores van asimilando, pero que necesitan tiempo para que puedan acomodarse en las estructuras mentales de los alumnos en formación y sobre todo, necesitan práctica, donde se puedan consolidar y aplicar estas ideas.

5. La formación debe vincularse al ejercicio profesional y reforzar el sentido profesionalizador. Para esto lo fundamental es dotar al proceso de aprendizaje y al aprendiz de aquellas herramientas que van a ser útiles para resolver los problemas en el desarrollo profesional. Cualquier plan de formación debe abandonar, al menos en parte, las cuestiones abstractas y centrarse en la realidad de las escuelas.

6. Es necesario que los alumnos docentes aprendan ciertas técnicas investigativas, ya que a través del autoestudio se asegura su crecimiento profesional continuo; es decir, necesitan aprender la manera de evaluar su propios métodos didácticos, su propio estilo de enseñanza y el progreso de sus estudiantes. Tal clase de investigación llega a ser una fuerza positiva en la potenciación del cambio educativo porque surge de los intereses propios del docente y, a la vez, es menos amenazante para los profesores. Siguiendo con el caso finlandés:

Enseñar, está reconocido como una alta profesión. Parte de este reconocimiento viene de la preparación inicial de los profesores que está basada en masteres y tiene una fuerte orientación científica. Por eso todos los profesores están preparados para una práctica de la enseñanza basada en la investigación. El equilibrio entre la teoría y los conocimientos prácticos de estos programas ayuda a los profesores jóvenes a dominar varios métodos de enseñanza, además de cómo promover un aprendizaje eficaz (Sahlberg, 2006: 23).

Considero que, al igual que Marcelo y Vaillant (2009), los cambios que más directamente están condicionando a la docencia son los siguientes:

- ✓ El conocimiento está en plena expansión y renovación.
- ✓ El currículum no es uniforme ni estático.
- ✓ La institución escolar deja de ser el canal único para transmitir el conocimiento. A su lado, los medios de comunicación y las redes sociales ejercen una gran presión.
- ✓ El horizonte laboral de los alumnos ha cambiado. Castell (1997, p. 297) afirma que: "en general, la forma tradicional de trabajo, basada en un empleo de tiempo completo, tareas ocupaciones bien definidas y un modelo de carrera profesional a lo largo del ciclo vital, se está erosionando de manera lenta pero segura".
- ✓ Las organizaciones estructuradas en red. Supone que la escuela tiene que superar su individualidad y centralidad para impulsar procesos formativos que tiendan a la colaboración, al trabajo en equipo multidisciplinar y a establecer espacios y tiempos para la reflexión individual y colectiva.
- ✓ La configuración familiar ha cambiado. La transformación de la familia afecta, decisivamente, a la escuela y a su propia función social: cuidado, atención, protección, etc.
- ✓ La formación docente tiene que tener en cuenta la gran diversidad cultural y étnica que hay en las escuelas.

- ✓ La fecha de caducidad de los saberes implica que se generen nuevas necesidades formativas y actitudes de los sujetos para aprovechar las oportunidades que la sociedad de la información ofrece.
- ✓ La docencia es una profesión del conocimiento. Las escuelas no son sólo espacios donde se enseña sino en los que los profesores aprenden. "Ser docente en la actualidad debe suponer para los miembros de la profesión asumir que el conocimiento y los estudiantes (las "materias primas" con las que trabajan) cambian a una velocidad mayor que a la que estábamos acostumbrados)⁴¹

En los sucesivos informes de la OCDE⁴² se siente una gran preocupación por la figura del docente. En el Informe de 2005, hacía alusión a las numerosas investigaciones que indican que la calidad de los profesores y sus enseñanzas son el factor más importante para explicar los resultados académicos de los estudiantes.

En 2007, en el marco de la II Reunión para América Latina y el Caribe⁴³, se sostiene que "los docentes son los actores fundamentales para asegurar el derecho a la educación de la población y contribuir al mejoramiento de las políticas educativas de la zona".

Paralelamente, a los estudios de de OCDE, la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) ha hecho público un Informe sobre los resultados que están obteniendo en sus investigaciones. En ellos, se afirma que: "existe un consenso emergente acerca de que el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes y en la eficacia de la escuela" (Cochran-Smith & Fries, 2005: 40, citado por Marcelo y Vaillant)⁴⁴.

⁴¹ Obra citada.

⁴² Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

⁴³ <http://portal.educ.ar/noticias/actualidad-educar/ii-reunion-intergubernamental.php>

⁴⁴ Obra citada.

La Semana de Acción Mundial sobre Educación para Todos celebrada entre el 21 y el 27 de abril de 2013⁴⁵, estuvo centrada en la función esencial que desempeñan los profesores. "Sin docentes, la escuela es solo un edificio" fue uno de los lemas en los que todos los participantes eran coincidentes. "Los docentes son la fuerza más influyente y poderosa en pro de la equidad, el acceso y la calidad de la educación" manifestó la Directora General de la UNESCO⁴⁶ Irina Bokova. Se debatieron y se pusieron de manifiesto una serie de mensajes que todos los países deberían considerar en sus políticas educativas:

- Se necesitan medidas especiales para contratar, capacitar y retener a los docente en las comunidades desfavorecidas.
- Las políticas relativas a los docentes han de tener en cuenta las diferencias de género.
- Los docentes son agentes fundamentales para garantizar la calidad de la enseñanza.
- Los profesores son esenciales para solucionar la crisis del aprendizaje.
- Los mejores docentes deberían ejercer en los primeros grados de enseñanza.
- La capacitación de los docentes deber responder a los problemas del siglo XXI (los docentes pueden ser agentes de cambio en sus comunidades).
- Hay que atender a la diversidad cultural del alumnado.
- Los docentes necesitan apoyo.
- Los docentes merecen nuestro respeto.

A lo largo de las páginas anteriores se ha realizado un recorrido por la formación inicial de los docentes. Se detecta que esta sigue siendo insuficiente a pesar de las mejoras introducidas; sobre todo, por los cambios tan vertiginosos y rápidos que está produciendo la sociedad actual. Por otra parte, la educación, no puede ser considerada como una moneda de cambio que se puede usar políticamente. No es de recibo que desde hace treinta y siete años

⁴⁵ García-Ajofrín (2013):Recogido en el periódico ESCUELA (2013) n° 3982, p.31.

⁴⁶ Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Diversificación, la Ciencia y la Cultura.

hayamos tenido siete leyes educativas⁴⁷ y no se apueste de forma decidida por la creación del estatuto docente. Se tiene que hacer un pacto por la educación reconociendo y valorando la labor que realizan los docentes a "pie de aula" desarrollando en el alumnado capacidades de innovación, flexibilidad y compromiso; y, paralelamente, mitigar los grandes problemas que la sociedad del conocimiento conlleva (consumismo, individualización,..etc.). Este contrasentido ha llevado a Hargreaves, a considerar la docencia como una profesión paradójica.

La formación inicial requiere, por otra parte, un trabajo coordinado entre la universidad y los centros educativos, ya que en ellos, es donde el futuro docente empieza a tomar contacto con la realidad. Por tanto, el Practicum es fundamental puesto que, en muchas ocasiones, es la primera vez que el futuro docente tiene experiencias educativas reales antes de incorporarse a la docencia. Esta labor debe ser un trabajo compartido entre el tutor académico y el tutor profesional

El complejo propósito de la función tutorial es orientar y estimular el proceso de adquisición de las competencias o pensamiento práctico del futuro/a profesional mediante la confluencia de la experiencia continuada en el contexto real de trabajo y la indagación académica que provoca la reflexión y el distanciamiento de las rutinas de la práctica profesional. Es evidentemente un proceso complejo de acción y reflexión de investigación y de intervención, que requiere la participación de diferentes agentes facilitadores, entre los que cabe destacar de forma muy especial el/la tutor/a profesional y el/la tutor/a académico/a. Facilitar este proceso de investigación es una tarea difícil que se distancia de la convencional, clásica y lineal forma de concebir la relación teoría práctica. El/la tutor/a del centro, tutor/a profesional, personifica la tutorización en el momento de la acción, ayudando y orientando al estudiante en la adquisición creativa de los hábitos, estrategias y habilidades que requiere la compleja vida práctica; mientras que el profesorado universitario de prácticas, tutor/a académico/a, personifica la tutorización sobre y para la práctica, desarrolla su tarea en el momento de la reflexión pre y postactiva específicamente vinculada a la práctica⁴⁸.

⁴⁷ La Ley General de Educación (LGE) 1970. Ley Orgánica Reguladora del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) 1980. **La Ley** Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), 1985. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), 1990. Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), 1995. Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), 2002; no llegó a aplicarse. Ley Orgánica de Educación (LOE), 2006. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) 2013

⁴⁸ UMA, Documento aprobado en Junta de Facultad el 7 de marzo de 2011 y revisado en la Junta de Facultad del 16 de mayo de 2013.

Creo que gran parte de las propuestas en torno a la formación del profesorado se hacen en el "vacío" ya que no existe una coordinación entre las prácticas legales, administrativas y económicas de los agentes gubernamentales; el discurso de las comunidades científicas y profesionales y las instituciones de formación del profesorado como organización. Todo esto no hace sino perpetuar y ensanchar la distancia ya existente entre la teoría y la práctica y que el choque con la realidad cotidiana del aula sea aún mayor.

Entiendo que para que exista un auténtico desarrollo profesional, las prácticas, deberían de ser el nexo de unión entre la formación inicial, el periodo de inserción laboral y la formación a lo largo de toda la carrera profesional:

- Permitiendo la adaptación a las nuevas, cambiantes y contradictorias demandas sociales.
- Participando y reflexionando de forma colectiva en el diseño, elaboración y puesta en práctica del currículum.
- Considerando la inspección educativa como una aliada cediendo parte de sus cotas de fiscalización por otras de colaboración y ayuda.
- Trabajando de forma colaborativa los centros responsables de la formación docente: universidad, centro de profesorado y centro educativo.

CAPÍTULO 3: EL DOCENTE NOVEL

Las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores.

(Informe de la OCDE, 2005, p. 13)

El proceso para convertirse en docente abarca un gran recorrido. Los comienzos no son fáciles y las sensaciones experimentadas son contrapuestas: ilusión, entusiasmo, energía, esfuerzo, desaliento, desilusión, etc. La iniciación a la docencia hay que entenderla en palabras de Vonk (1993: 4, citado por Marcelo, 1994) "como una parte del continuo del proceso de desarrollo profesional del docente".

Según la RAE, novel significa: que comienza a practicar un arte o una profesión, o tiene poca experiencia en ellos. En nuestro caso particular, novel es interpretado como el docente que ha ingresado en la docencia y que pasa de ser un estudiante tutelado a ser un profesional con todas las funciones que obliga su puesto de trabajo. Aunque siempre hay una primera vez para empezar, entiendo que no podemos acotarlo en un tiempo y en un espacio determinado sino que dicho inicio es vivido de forma diferente por los sujetos.

Alliaud (2003) entiende que el término novel aplicado al docente recién ingresado puede tener sus matices ya que esté ha vivido una socialización previa durante su etapa como alumno; por tanto, más que llamarle inserción en el campo laboral, se debería de hablar de "re-inserción" dado que vuelve a la institución educativa donde ha sido educado con otro rol: el de docente.

3.1- Perfil del docente novel

El inicio a la profesión docente constituye una etapa con características singulares, identificado por algunos autores como "shock de realidad" (Veenman, 1988). Esta expresión se relaciona con el choque que perciben los docentes principiantes al enfrentarse con la realidad del aula. En este periodo, se generan una serie de estrategias que le van a ir permitiendo mitigando la incertidumbre y desasosiego que genera la nueva situación. Este choque de realidad no es algo que se sucede en un corto instante, sino que es un periodo más largo que cada docente lo va a vivir de una forma determinada. Podríamos decir que se trata de un período de asimilación de una realidad compleja que se impone, día tras día, de forma permanente.

El maestro llega a la escuela con un **bagaje de conocimientos** procedente de su propia historia como alumnos y de su formación previa. Este será su principal referente a tener en cuenta a la hora de hacer frente a su nueva situación. Estoy de acuerdo con Bullough (1996, citado por Azcárate y Cuesta, 2011, p. 329) cuando manifiesta que el profesorado novel posee una concepción simple de la enseñanza y es optimista sobre sus capacidades; por ello, no prevee los problemas que se suceden en el día a día. Casi todas las investigaciones realizadas (Marcelo, 1994; Imbernón, 1994); Solís, Moral, 1998Luna y Rivero, 2002; Cuesta, 2004; Azcárate y Castro, 2006; Watson, 2006; Marcelo y Vaillant, 2009) son coincidentes al manifestar que las preocupaciones más relevantes son: la disciplina, la motivación del alumnado, la orientación y acción tutorial, la organización espacio temporal del aula y la evaluación. Paralelamente, como muy bien afirma Fullan (2002) las condiciones laborales agudizan dicha situación. Las respuestas que dan a los problemas que se van generando son impulsivas, por ensayo o error; no cuentan con ningún tipo de reflexión previa ni en la propia

práctica, ni en la formación recibida. Sus recuerdos como alumno orientarán en buena medida las formas de asumir su propio papel como docente (Davini, 1995, p. 80) tanto a nivel cuantitativo (porque una parte importante de la vida del docente la ha pasado en las instituciones educativas como alumno) como cualitativo (porque esos aprendizajes permanecen en la memoria de forma indeleble y hace uso de ellos en las continuas decisiones que constituye la tarea docente. Marucco (citado por Diker y Terigi, 1997, p. 135) afirma que:

Su estilo habitual de trabajo en el aula muestra que, más allá de las teorías estudiadas en la Escuela Normal o en los cursos de capacitación, sigue actuando de acuerdo a las nociones de enseñanza y de aprendizaje adquiridas vivencialmente en sus muchos años de estudiantes.

Por tanto, en este periodo es necesario que el maestro desaprenda sus vivencias previas para que pueda volver a aprender, ofreciendo modelos más innovadores donde la reflexión sobre la propia práctica ocupe un lugar destacado. Paralelamente, como argumenta Zeichener (1993), el docente tiene que conocer no solo los contenidos de la materia de enseñanza sino que debe comprender el centro como una organización que posee unas características particulares que condicionarán su quehacer diario.

De lo expuesto anteriormente, se deduce que la **necesidad de apoyo** inicial es una realidad para los docentes. Esteve (1997, p. 58) enumeró una serie de factores personales y contextuales:

- Personales: la elección equivocada de la profesión, conflictos de personalidad o una imagen idealizada de la profesión.
- Contextuales: la formación inicial insuficiente; disonancia entre la especialidad elegida en la formación y la especialidad obtenida en las oposiciones, las demandas que se le pide al sistema educativo o el clima social del centro.

Por sus ganas de aprender, por su ilusión, por la gran motivación inicial que posee y por su receptividad, estos primeros momentos son esenciales para que se acerque a propuestas educativas innovadoras. Por tanto, ofrecer nuevos modelos, tener un conocimiento de las culturas que interactúan en la escuela y facilitar un buen clima emocional son elementos que cobran especial importancia. Estoy de acuerdo con Marcelo y Vaillant (2009, p. 49) cuando afirman que tenemos que dejar de alimentar la creencia de que la universidad forma y la escuela deforma:

Universidad y escuela deben conversar para que la formación inicial del docente "hable el lenguaje de la práctica", pero no de una práctica anclada en la mera transmisión, sino una práctica profesional, comprometida con la idea de que todos somos trabajadores del conocimiento.

Otra de las características es la **falta de preocupación acerca de cómo los docentes se inician en la enseñanza**. En las páginas anteriores, se ha puesto de manifiesto que es un periodo singular que, los recién ingresados, viven con la misma carga de responsabilidad que los experimentados. La formación inicial es básica pero hay una serie de actividades que son indispensables en este periodo. Para Feiman-Nemser (2001, citado por Marcelo y Vaillant, p. 50) los docentes principiantes deben cumplir dos tareas: enseñar y aprender a enseñar. Para Marcelo (1999a) las principales tareas con las que se enfrentan son: adquirir conocimientos sobre los estudiantes; el currículum y el contexto escolar; diseñar adecuadamente las programaciones; desarrollar estrategias que le permitan enseñar, aprender a enseñar y sobrevivir emocionalmente; crear un buen clima de aula y orientar la acción tutorial.

Los conocimientos, las competencias y las aptitudes profesionales se va a ir enriqueciendo a lo largo de la trayectoria profesional. Por ello, hay que tener en cuenta que los conocimientos iniciales son insuficientes; formar docentes competentes es un tarea a largo plazo que requiere saber discernir, discriminar, reflexionar, etc. y, por último, tener una

aptitud ante lo que significa ser docente: compromiso moral, vocación, responsabilidad y reflexión continua sobre la propia práctica.

La **soledad** es otra de las particularidades que el docente manifiesta en su inserción profesional. Siente escaso acompañamiento por parte del equipo directivo (se le asignan los cursos que nadie quiere, especialidades que no dominan, horarios complejos, etc.) y por parte de sus colegas. Paralelamente, se evidencia una cultura institucional que se caracteriza por:

- Aislamiento y balcanización frente al trabajo colaborativo y en equipo.
- Colegialidad artificial frente a colegialidad real donde todos los docentes se impliquen en los proyectos que se desarrollen.
- Organización temporal cerrada frente a otra que propicie la reflexión.
- Organización espacial cercada frente a una abierta que permita compartir espacios y tiempos.
- Estrés y culpabilidad frente a identidad profesional.

Las **contradicciones en el ejercicio de la docencia** es otro factor a tener en cuenta. En las páginas anteriores hablábamos de que la profesión docente es paradójica. Esta situación se agudiza cuando el futuro docente no ha hecho una elección clara y consciente del tipo de educación que desea producir. A esto se suma que, las demandas que se hacen al sistema educativo es que prepare a las nuevas generaciones para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura, incierta y volátil. El apoyo de la sociedad al sistema educativo está cuestionado ya que desde las esferas políticas, los medios de comunicación y la propia sociedad están llegando a la conclusión simplista que los males, lagunas o fracaso escolar son responsabilidad directa de los docentes. Ante esta situación, Esteve (1987, 1994) habla que el docente se encuentra en muchas ocasiones al borde de la desmoralización. Son muy

frecuentes los términos "quemado" "enfermo" o "estresado" "saturado" "depresivo" cuando se habla de sus condiciones laborales.

Deslumbramiento, satisfacción, desconcierto, desconfianza, inseguridad, incertidumbre, hostigamiento, confusión, desubicación (Bedacarratx, 2011) son sentimientos que están presentes en los inicios y tienen un carácter ambivalente. Si bien es cierto que los futuros docentes se encuentran en contextos escolares vividos, su rol es diferente: de alumno ha pasado a ser docente y en su caminar tiene que buscar un equilibrio entre

- Ser miembro de un claustro: sentimiento de pertenencia, participar en la vida del centro, aunar esfuerzos y puntos de vista de diferentes o escasa fluidez en las comunicaciones.
- Ser tutor de un grupo: cómo enseñar, cómo crear un clima de aula adecuado, cómo afrontar los problemas de disciplina, cómo atender a la diversidad del aula, cómo lograr que las familias sean cómplices en el proceso educativo de sus hijos.
- A nivel personal: en muchas ocasiones los sentimientos de inseguridad, desasosiego y desconfianza son ocasionados por circunstancias o elementos ajenos al docente pero le afectan directamente: falta de materiales, horarios mal estructurados o las comunicaciones tóxicas.
- A nivel social: su imagen se ha visto deteriorada.

Este conjunto de condicionantes, está derivando en dos discursos fuertemente contradictorios. Por una parte, los procesos de frustración que lleva consigo la tarea docente:

Estos procesos están marcados por: la manera como se retribuye económicamente su trabajo, el reconocimiento social del mismo y los espacios de autonomía profesional que se le conceden para definir el sentido de su actuación. Además la dinámica del proceso educativo y el contacto afectivo permanente en la tarea del docente generan condiciones que inciden en una carga emocional constante en el trabajo educativo. Estos afectos suscitados, al no ser elaborados sólo pueden tramitarse mediante la represión, negación o desatención de los mismos. Esta situación produce un agotamiento personal, del cual sólo es posible salir reprimiendo y negando todo ese

afecto ligado a su actuar cotidiano (...) Las múltiples frustraciones acaban por anular la dimensión humana de la tarea educativa y del profesor, lo que provoca rutina, conformismo e incapacidad académica (Barriga, 1993, p. 73).

Por otra, la imagen estimulante de que continúe su labor ya que esta es indispensable para contribuir a la riqueza de un país a partir de la formación de sus ciudadanos.

En las páginas anteriores ha quedado de manifiesto que la contradicción es una constante en los primeros momentos de actividad profesional. Esta formará parte de la andadura del docente en un equilibrio constante. Comparto con Esteve (1997, 1998, 2009) la idea de que hay una serie de tareas esenciales en las que hay centrarse en los inicios profesionales:

- ✓ Perfilar la propia identidad profesional: es decir saber qué roles profesionales he de asumir en consonancia con la propia concepción de la enseñanza.
- ✓ Concebir la clase como un sistema de comunicación e intervención permanente; lo que implica conocer y dominar los códigos de comunicación en el aula.
- ✓ Organizar el aula, de tal manera, que permita el trabajo de sus miembros: alumnado y docente.
- ✓ Adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimiento del alumnado.

3.2- La socialización del docente novel

La iniciación profesional abarca los primeros años, en los cuales, se hace una transición de ser alumnos tutelados a ser docentes. Como hemos vistos, en las páginas precedentes, surgen dudas, tensiones, contradicciones, ya que este debe adquirir en un breve periodo de tiempo su identidad personal y profesional. Estos cambios se suceden a través de una serie de estadios y transiciones. Las numerosas investigaciones realizadas han puesto de manifiesto

que los síntomas que se desarrollan son similares, aunque la aparición puede variar en el tiempo. En la figura 3 quedan recogidas, de forma gráfica, las etapas de la vida profesional de los docentes.

Figura 3: Etapas de la vida profesional de los docentes.

Fases	Investigaciones					
	Unruh & Turner (1970)	Gregore (1973)	Burden (1982)	Feiman & Floden (1983)	Huberman et Al. (1989)	Fessler & Christensen (1992)
1	Periodo inicial de enseñanza (1-6 años)	Llegar a ser profesor	Supervivencia (primer año)	Supervivencia	Entrada a la carrera y socialización	Formación inicial
2	Creciente seguridad (6-15 años)	Crecimiento	Ajuste (2-4 años)	Consolidación	Diversificación y cambio	Inserción
3	Periodo de madurez (más de 15 años)	Madurez	Madurez (más de 5 años)	Renovación	Estabilización Cuestionamiento	Competencia
4		Funcionamiento completo		Madurez	Serenidad	Entusiasmo y crecimiento
5		Profesional			Conservadurismo	Frustración
6					Desencanto	Estabilidad
7						Cese y salida

Fuente: Marcelo y Vaillant⁴⁹, elaboración realizada a partir de Huberman, Thompson y Weiland (1998).

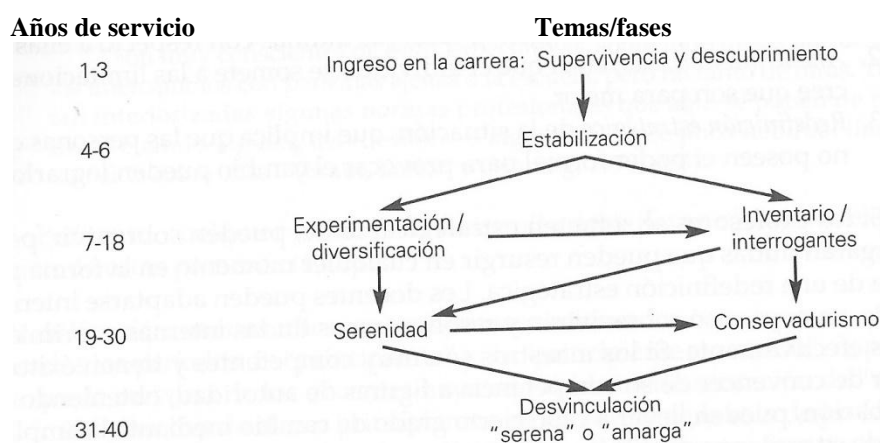
Como se puede observar existe una gran sintonía entre los investigadores sobre las diferentes etapas que transcurren a lo largo de la vida profesional de un docente. Estas fases son flexibles para Richardson y Placier (2001, citado por Marcelo y Vaillant)⁵⁰ "No deben entenderse estas etapas como momentos fijos por los cuales todos los profesores están obligados a pasar y en los mismos momentos, sino como indicadores de carácter más bien flexible".

⁴⁹ Obra citada.

⁵⁰ Obra citada.

De todas las propuestas formuladas considero que la de Huberman es la que tiene una base más firme ya que vincula la trayectoria profesional del docente con sus experiencias educativas a lo largo del tiempo. En la figura 4 observamos las diferentes fases o ciclos a lo largo de la vida profesional del docente.

Figura 4: Temas sucesivos del ciclo profesional de los docentes.



Fuente: Huberman , 1995 (citado por Day 2005, p. 83).

1. Entrada a la profesión. Sus comienzos pueden ser fáciles o dolorosos, dependiendo de su capacidad para afrontar la organización del aula y, paralelamente, de la influencia de las culturas que se desarrollan en el centro.

En estos primeros años hay una lucha entre dos frentes, en la que los maestros tratan de crear su propia realidad social, procurando que su trabajo se ajuste a su visión personal de cómo debe ser, mientras que, al mismo tiempo, están sometidos a las poderosas fuerzas socializadoras de la escuela. (Day, 2005, p. 84).

Esta es una fase de supervivencia y descubrimiento. Para Marchesi, (2007, p. 44) la tarea de sobrevivir se plantea en la mayoría de los docentes pero tiene una mayor repercusión en aquellos que no han tenido una experiencia previa: organización del aula, atención a la diversidad, diversidad de tareas y roles, ser aceptado por el claustro, conectar con las familias, etc.

En esta fase, el docente, necesita aterrizar en el centro: conocer su organización, la realidad social y cultural, cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuál serán las funciones que tiene que asumir, qué horario y espacio tendrá para desarrollar su trabajo. En definitiva, en estos momentos necesita el acompañamiento de otros docentes más experimentados que le permitan ir introduciéndose, progresivamente, en la institución escolar. A lo largo de este proceso, deberían de establecerse tiempos y espacios para la observación de experiencias y la reflexión compartida sobre la propia práctica. Si esto no es así, pondrá en práctica aquellos conocimientos y estrategias que ha vivido como alumno o se mimetizará con la cultura docente imperante.

2. Estabilización: nuevos retos y nuevas preocupaciones. Suele aparecer a partir del quinto año y se corresponde con la percepción subjetiva de que existe un compromiso con la actividad docente. El docente se siente más seguro ya que percibe que es reconocido por otros compañeros más experimentados. Esta estabilidad en cuanto a destrezas, conocimientos y compromisos puede tener una doble visión:

Por una parte, cierta estabilidad personal y profesional pero si no se ofrecen modelos innovadores puede llegar al estancamiento.

Por otra hay una cierta alegría por el hecho de haber alcanzado un trabajo estable, lo que le puede ayudar a superar las dificultades.

En segunda fase, una vez superada la primera socialización, los procesos de investigación, análisis y reflexión deberían formar parte de su trabajo diario; e incluso, deberían ser momentos esenciales para proponer y demandar proyectos de innovación partiendo de las necesidades de la institución.

3- Diversificación y cambio. A partir de este momento las trayectorias pueden ser divergentes:

- Un camino hacia la experimentación y la actividad donde los profesores se sientan capaces de desarrollar nuevas estrategias, asuman desafíos o nuevas responsabilidades.
- Otro, que le puede llevar por el camino de la monotonía, el desencanto, dudas sobre la identidad docente.

En este sentido, los docentes deberían ser líderes; es decir, conocer cuáles son sus tareas y sus responsabilidades para impulsar procesos de enseñanza-aprendizaje que conecten con la realidad de la escuela y las demandas que sus usuarios realizan al sistema educativo. Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional y la identidad docente caminarán en la misma dirección provocando innovaciones y mejoras e impulsando cambios, modificaciones y rechazos en aquellas actuaciones y valores que llevan al aislamiento, la ansiedad y la repetición de modelos obsoletos.

4. Estabilidad profesional. Para Marchesi ⁵¹, la situación vital de los docentes, en relación con su profesión, continúa por caminos diferentes.

- Se puede producir una fase de serenidad que conduce a una etapa relajada y tranquila en la que los profesores se sienten con mayor dominio de la práctica docente, de sus responsabilidades o expectativas.
- Las continuas dudas o las dificultades labores le pueden llevar al conservadurismo y a la paralización profesional. Generalmente, suelen mirar hacia el pasado, en el que encuentran aspectos más positivos que en la situación actual: mayor valoración social, mejores alumnos, menor burocracia, etc.

⁵¹ Obra citada.

5- Fase final. Teóricamente supone la fase más avanzada de la enseñanza. Puede vivirse con mayor serenidad o mayor amargura dependiendo del ciclo profesional recorrido por cada docente.

a)- Aquellos que han hecho el recorrido con positivismo, con la convicción de que cada día se aprende algo nuevo y que se docente merece la pena, llegarán al final con ganas y orgullo de seguir aportando su "granito de arena.

b)- Aquellos otros que han andado el camino de forma discontinua e inestable, estarán deseando que llegue el final. Se quejan más de la conducta del alumnado, de las demandas que la sociedad hace al sistema educativo y de los aspectos negativos y de inestabilidad que acarren las innovaciones.

La andadura profesional del docente es común en cuanto a las fases recorridas y diferente en cuanto al tiempo necesario para hacer el camino. Lo que está claro es que con los conocimientos iniciales no se puede hacer un desempeño eficaz de la profesión. Esta necesita de una formación continua a lo largo de la trayectoria profesional que le permita ir adaptándose y re-adaptándose y aprendiendo y re-aprendiendo diariamente en la institución escolar. Estoy de acuerdo con Alliaud y Antelo (2009, p. 100) que la formación pedagógica es necesaria pero no suficiente en cuanto que permite contar con procesos formativos y de acompañamiento que aporten los "gajes" del oficio, es decir, pistas, señales o ideas que les den seguridad de que están preparados para aceptar el reto de enseñar.

A lo largo de estas fases, las necesidades de los docentes son diferentes. El proceso de socialización se irá desarrollando a partir de la propia práctica y de los compañeros de viaje que encuentre en el camino. En el caso que nos ocupa, el docente novel, se inicia en la primera fase. Por ello, es necesario ir implementando en los centros educativos programas de

sensibilización y acompañamiento del docente recién ingresado con la finalidad de que vaya construyendo su identidad profesional de forma continua, creativa y flexible. Para ello, hay que establecer tiempos y espacios que le permitan observar a otros docentes más experimentados; reflexionar y evaluar sus propias actuaciones; no cargar su horario lectivo al cien por cien; facilitar el encuentro con las familias; ayudar a programar el currículum acercándolo al sujeto. En definitiva, pasar el aislamiento y la colegialidad burocrática a la apertura, la cultura de la colaboración y la responsabilidad que se deriva de la profesión docente.

3.3- El contexto escolar: confluencias de culturas

Antes de exponer las conexiones y las múltiples influencias que se establecen entre las culturas que habitan en la escuela y, por consiguiente, condicionan la forma de actuar de los docentes, creo necesario hacer una clarificación de ambos conceptos.

Según la RAE la escuela es establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria o un establecimiento público donde se da cualquier género de instrucción. Desde que se instituyó la escuela como espacio educativo reglado se ha escrito mucho sobre sus ventajas e inconvenientes; sobre su finalidad: poder de cambio o como transmisora de la cultura social dominante; sobre su capacidad de compensar desigualdades o de agravarlas cada vez más⁵²; sobre sus influencias: al servicio de la comunidad o al servicio de los intereses político y económicos de turno; sobre la escuela pública o escuela privada; sobre adaptarse a la realidad o salirse de ella, etc. Posicionarnos en un extremo u otro es algo

⁵² La actual crisis económica está creando una brecha muy grande entre las grandes fortunas (grupo reducido) y el resto de la población; la cual, vive en condiciones de supervivencia. Por otra parte, la clase media se está resistiendo, a la baja, y va perdiendo su poder adquisitivo.

complejo, arriesgado e incierto. Maturana (2003, p. 19)⁵³ considera que en el momento que la educación se institucionaliza se le hace por parte de la sociedad dos peticiones: prepare a estas personas para incorporarlas a la sociedad, a la cultura; pero, al mismo tiempo, que eduque en valores a estos niños para que crean en el respeto a sí mismos y en el respeto a los demás ciudadanos en una sociedad democrática. Para poder ejercer esta labor y enfrentarse a los vaivenes sociales hay que situarse en el componente ético de los sujetos. Para Maturana (2003, p. 131) la ética forma parte de los seres vivos y siempre está presente cuando a ti te preocupa lo que le pasa a los otros; y, para que me importe lo que le pasa al otro tengo que verlo y, para verlo, tengo que amarlo.

Antes de pasar a analizar cada una de las culturas que se impregnan, se modifican y se condicionan en la instituciones escolares, creo necesario delimitar el concepto de cultura. Tylor, la define como “aquel todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, leyes, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad”. Según la RAE, la cultura es un “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc. Para Pérez, (1998, p.16) es:

El conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado....Se expresa en significados, valores, costumbres, rituales, instituciones y objetos materiales y simbólicos que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad.

⁵³ Ante una pregunta que le formula Santos Guerra sobre la ética, Maturana responde que está llegó pronto. Para explicarlo, cuenta una serie de vivencias personales muy clarificadores.
5 Obra citada.

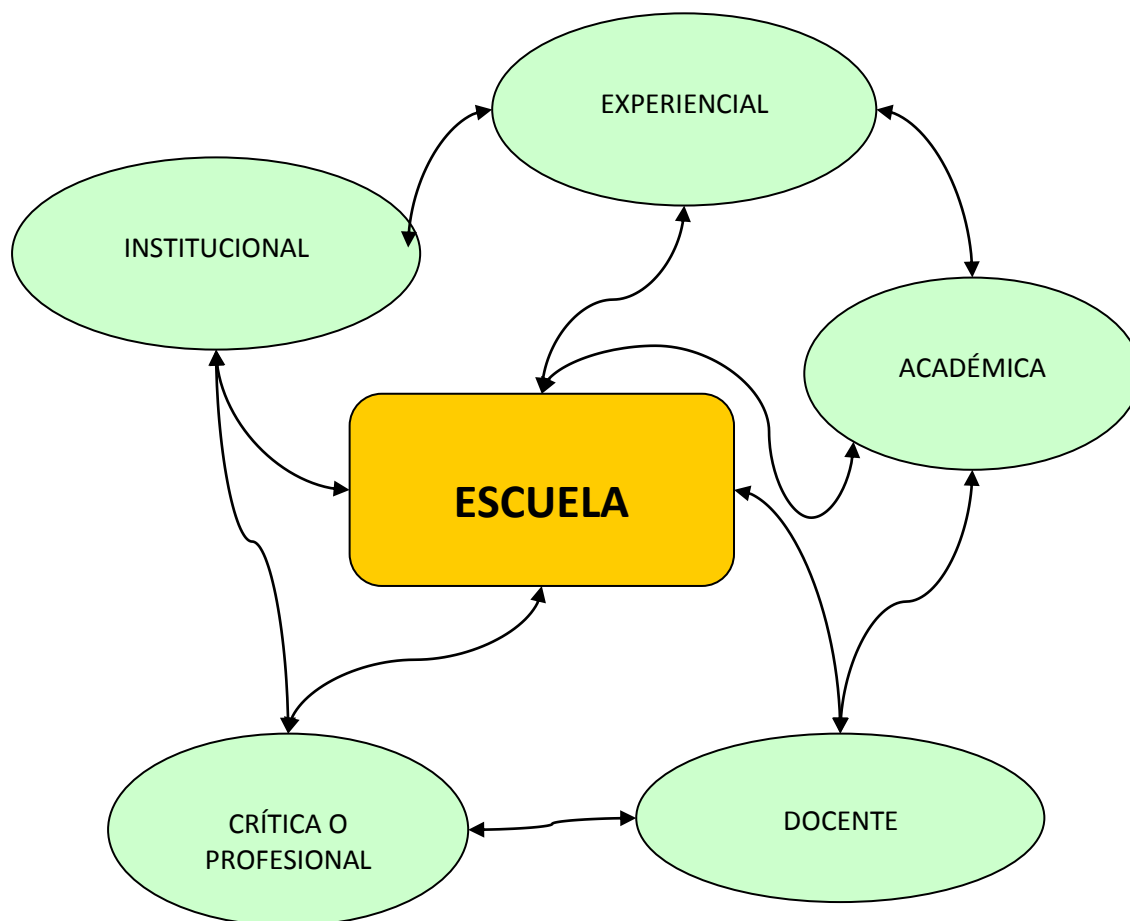
Las instituciones escolares tienen dos funciones fundamentales: transmitir la cultura a las nuevas generaciones y ser el motor de cambio para transformar la realidad social. Ambas funciones se implementan y se contradicen. Para Pérez, (1995, p. 8) la cultura potencia tanto como limita, abre a la vez que restringe el horizonte de la imaginación y práctica de quienes la viven. Es conveniente detenernos en cada una de ellas⁵⁴ para poder comprender como conviven, interactúan y condicionan la vida de los usuarios del sistema; en nuestro caso, la vida del docente recién ingresado. Creo que es necesario un distanciamiento, lo suficientemente grande, que nos permita alejarse de la rutina cotidiana para analizar y reflexionar sobre aquellas cuestiones que realmente son importantes en una sociedad global, incierta, cambiante y vulnerable. ¿Qué tipo de sujetos se van a formar?; ¿Qué proceso metodológicos se van a utilizar? ¿Qué tipo de contenidos son los que merece la pena transmitir en función de las demandas, necesidades, carencias y posibilidades del entorno? ¿Con qué recursos personales, materiales, espaciales y temporales? ¿Quién forma a los nuevos docentes? ¿Cómo inician su andadura profesional? ¿Qué cauces de participación se van a utilizar? ¿Qué lugar ocupa la formación? A lo largo de las siguientes páginas iremos desgranando cada una de esas culturas y cómo van a ir condicionando el desarrollo profesional y personal del docente que inicia su andadura profesional.

En la figura 5 aparecen las diferentes culturas y cómo interactúan entre ellas de forma bidireccional. Partiendo del planteamiento realizado, voy a tratar de poner de manifiesto como están implementadas en la escuela; las cuales, se influyen de forma sutil y permeable en el quehacer cotidiano y cómo un docente recién ingresado no puede detectarlas aunque le estén influyendo; e incluso, cómo éstas van a llevarlo por senderos contradictorios y no deseados. El orden que voy a establecer no condiciona ningún posicionamiento pero tampoco

⁵⁴ Se realizará un recorrido de cada una de ellas, por separado, para comprender su influencia. Sin embargo, la realidad es mucho más compleja porque todas interactúan, se complementan y se modifican en un contexto, en un espacio y en un tiempo determinado.

podemos perder de vista que unas están más presentes que otras en las instituciones escolares. En el tema que nos ocupa las que van a tener mayor presencia son : la cultura institucional, la cultura docente y la cultura crítica o profesional.

Figura 5: Culturas que interactúan en la escuela.



Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Pérez, A. (1998).

3.3.1- La cultura institucional

La escuela, como cualquier otra institución social, desarrolla y reproduce su propia cultura específica. En ella, se establecen una serie de ritos, comportamientos, creencias, lenguajes

enseñanzas explícitas o implícitas⁵⁵ en convivencia con las convulsiones sociales: desaparición del estado de bienestar, desigualdades sociales, xenofobia, racismo, desestructuración familiar, inmigración, etc. En definitiva, el mundo de la globalización⁵⁶ y la tremenda crisis económica que hemos padecido, está afectando a la cultura institucional en diferentes grados o niveles: la selección y organización del alumnado; la selección de los contenidos; la distribución del espacio y del tiempo; los procesos de aprendizaje-enseñanza; la convivencia y sus conflictos; la formación y selección de los docentes; la cultura de las evaluaciones; las reformas e innovaciones; la influencia de los medios de comunicación, etc.

Ante esta situación:

Las instituciones escolares abandonadas al libre del mercado no pueden cumplir sus funciones educativas por dos razones fundamentales. El mercado reproduce e incrementa interesadamente las desigualdades de origen. Las exigencias del mercado no reparan precisamente en los valores éticos y educativos sino en la obtención de la rentabilidad a cualquier precio (Pérez, 1998, p.135).

Estas convulsiones económicas dejan su huella en el panorama político con consecuencias devastadoras: resurgimiento de los nacionalismos, corrupciones políticas, poderosa influencia de los medios de comunicación, la obtención del éxito y del triunfo por encima de todo, el credencialismo. En este sentido, el análisis que hace Marina, (1992. p. 208)⁵⁷ es estremecedor:

La paradoja es implacable; la realidad es abrumadora. Si no la devalúo, me oprime. Pero si la devalúo, me deprimó. Si tomo mi vida en serio, acabo angustiado por las consecuencias de mis actos. Si no tomo nada en serio, me licuo en una banalidad derramada.

⁵⁵ Torres (1991) considera que es más significativo lo que se omite que lo que se percibe.

⁵⁶ Mercado único, cultura única (la dominante), homogeneidad de los individuos (perdiendo de vista que la diversidad es lo común y lo que le da riqueza a la sociedad en general y al sujeto en partícula).

⁵⁷ Citado por Pérez, (1998, p. 117)

Hay que aprender a vivir en un nuevo entorno donde los medios de comunicación son los auténticos protagonistas. Castell (citado por Pérez, 2012, p. 15) considera que, la era de la información, se caracteriza por:

La primacía del valor de la información sobre el valor de las materias primas, el trabajo y el esfuerzo físico. El ritmo acelerado y exponencial de producción y consumo de información fragmentada y compleja produce en los individuos saturación, desconcierto y, paradójicamente, desinformación.

El boom de las tecnología es una realidad en las sociedades contemporáneas, de tal manera, que están influyendo permanentemente en nuestros actos, en nuestras acciones, en nuestra manera de relacionarnos⁵⁸. Internet es el referente a tener en cuenta. Estoy de acuerdo con Pérez (2012, pp. 15-16) cuando manifiesta que internet:

Configura y moldea lo que vemos y cómo lo vemos, lo que queremos y lo que proyectamos. Internet, puede considerarse el contexto omnipresente que rodea los intercambios humanos, no siendo solo un almacén inagotable de información y una base más o menos ordenada o caótica de datos, conceptos y teorías; es también una excelente y viva biblioteca al alcance de todos y, lo que es más importante, un espacio para la interpretación y para la acción, un poderoso medio de comunicación y una plataforma de intercambio para el encuentro, la colaboración en proyectos conjuntos, la constitución de nuevas comunidades virtuales, la interacción entre iguales cercanos o lejanos, el diseño compartido y la organización de movilizaciones globales así como para la expresión individual y colectiva de los propios talentos, sentimientos, deseos y proyectos.

En los contextos educativos hay que tener presente cual es la realidad social, económica y cultural del entorno y establecer las finalidades educativas a conseguir; estas serán el hilo conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si se aspira a crear una sociedad más justa, más igualitaria, en la que la inclusión del alumnado sea una realidad, la educación tener en cuenta a los docentes apoyándose en los cuatro pilares recogidos en el Informe Delors (1996).

⁵⁸ Las redes sociales permiten que una información llegue, a cualquier lugar del mundo, en milésimas de segundo.

- a) **Aprender a aprender** para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. Hay que fomentar una actitud crítica con lo que sucede en el entorno escolar y familiar, sin perder de vista la influencia de los medios de comunicación y los acontecimientos políticos, sociales y económicos.
- b) **Aprender a hacer** para adquirir, no sólo una calificación profesional, sino una capacitación para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Tenemos que ir adquiriendo hábitos intelectuales y de trabajo (individualmente y en equipo) fomentando la capacidad de observación, investigación, experimentación, crítica, etc.
- c) **Aprender a ser** para que florezca mejor la propia personalidad y se actúe con capacidad de autonomía y responsabilidad en cualquier momento y situación. Tenemos que potenciar el valor de la libertad, la dignidad, la igualdad, la justicia, del pluralismo, de la solidaridad, etc.
- d) **Aprender a convivir**. Adquiriendo una formación integral como futuros ciudadanos; en una escuela que favorezca el comportamiento democrático; aprendiendo a vivir en paz; adquiriendo actitudes de solidaridad, compromiso ante los grandes problemas que azotan a la humanidad; desarrollando hábitos de consumo responsable y manteniendo una actitud crítica ante la publicidad.

¿Cómo organizar estos cuatro pilares en unos contextos saturados de información inconexa y compleja? ¿El docente novel está preparado para abordar estos aprendizajes de forma eficaz? La institución escolar⁵⁹ tiene que cambiar su estructura si queremos que siga siendo el espacio de encuentro y aprendizaje de las generaciones futuras. Las investigaciones realizadas por Robinson (2012) y Fields (2011) ponen de relieve que la era digital requiere

⁵⁹ Entendida como hasta ahora, está pasando a un segundo plano: ya no es el único lugar donde se adquiere información y, por tanto, conocimiento.

desarrollar hábitos intelectuales que preparen para un futuro en el cual casi todo es más accesible, complejo, global, flexible y cambiante; exige, por tanto, la capacidad para arriesgar y aprovechar los errores como ocasiones de aprendizajes, desenvolverse en la ambigüedad y en la incertidumbre. (citado por Pérez, p. 17)⁶⁰.

La globalización está cambiando la forma en la que vivimos. Funcionamos a golpe de ratón, con un poder catalítico, inmenso tanto positivo como negativo. El acceso de los individuos a la información, el entendimiento de la misma y la capacidad para procesarla son determinantes; la carencia de ellos está dando lugar a la exclusión social y al alto nivel de fracaso escolar.

En la era digital, el desarrollo y el conocimiento, tienen que caminar en la misma dirección. Esto es posible si aplicamos dichos avances a nuestra vida cotidiana. Pérez (2012, pp. 61-65) plantea una serie de aspectos a tener en cuenta para que la hiperinformación favorezcan el crecimiento personal del individuo y, paralelamente, su desarrollo social y profesional.

- ✓ Conocer y utilizar las nuevas herramientas digitales como una extensión de los recursos y posibilidades de conocimiento: calculadoras digitales, procesadores de textos, canales de comunicación (redes sociales, correo electrónico, diarios, publicidad).
- ✓ El carácter distribuido del conocimiento. Los contenidos y los procesos se encuentran dispersos. Es básico saber usar dichos medios y, sobre todo, seleccionar y organizar la información que nos llega. El saber escolar ya no está sólo en la escuela sino fuera de ella.

⁶⁰ Obra citada.

- ✓ La externalización de tareas que, fácilmente, pueden realizar las máquinas. Todas aquellas tareas que suponga una rutina de carácter reproductor y algorítmico las pueden hacer los ordenadores; por tanto, hay que formar a las nuevas generaciones en un conocimiento experto, en la toma de decisiones, en la creación de nuevos escenarios, etc.
- ✓ La era digital supone vivir en constante incertidumbre, cambio y complejidad. Tenemos que trabajar en nuestro alumnado una memoria selectiva, potenciar las habilidades para organizar ideas y tareas a partir de un proyecto común. El error, la incertidumbre, la ambigüedad serán elementos a considerar en el desarrollo creativo de las personas y los grupos humanos.
- ✓ En un mundo global, la cooperación, es determinante para el desarrollo de los pueblos y los individuos. La participación en las redes sociales⁶¹, en la enciclopedias virtuales⁶². El intercambio de comunicación es horizontal, ágil, flexible y permanente.
- ✓ En la era digital el conocimiento no es inamovible, no lo tiene sólo el experto. Todos podemos aportar algo, todos podemos recibir de los demás. Lo importante es compartir, colaborar. Para ello, se ha creado los software libre, las licencias como creative commons, los blogs o los proyectos colaborativos.
- ✓ Las instituciones escolares no pueden estar fragmentadas de la realidad social. Para que estas sean eficaces deben establecer un enfoque holístico donde los conocimientos, actitudes, valores, habilidades de los sujetos sean considerados como

⁶¹ El movimiento 15M ha tenido y, está teniendo, esta gran repercusión social debido a la participación de la gente en una idea común: la clase política actual no nos representa. En su avance y difusión han participado una gran diversidad de individuos en cuanto a edad, condición social, intereses, sexo, creencias religiosas, ideas políticas.

El atentado, el 7 de enero de 2015, en la redacción del diario satírico francés Charlie Hebdo ha puesto en pie a toda Europa y a muchos países islámicos.

⁶² Wikipedia, es una enciclopedia que se enriquece diariamente con las aportaciones y colaboraciones voluntarias. Tiene un gran impacto a nivel escolar ya que su calidad es aceptable.

un continuo. Frente al aislamiento y la fragmentación tiene que imperar el trabajo colaborativo y por proyectos.

Pero ¿cómo hacerlo? La escuela se encuentra desbordada y, sin quererlo (o queriéndolo) reproduce el mismo formato para la que fue creada: ser el componente formativo de una economía de producción en masa dirigida por una élite reducida de privilegiados (Pérez, 2012, p. 85).

El funcionamiento de una institución educativa es otro aspecto a tener en cuenta. ¿Qué tipo de relaciones se establecen? ¿Cómo están distribuidos los espacios? ¿Cómo está regulado el tiempo escolar? ¿Cómo participa la familia en la vida del centro? ¿Cómo fluye la información y qué tipo de canales se usan? ¿Cómo funcionan los órganos unipersonales y colegiados? ¿Cuáles son las normas de convivencia? ¿Cómo se lleva a cabo el plan de salud laboral y autoprotección? Todos estos aspectos tienen que quedar recogidos en el Reglamento de Organización y Funcionamiento. La comunidad educativa debe participar en su elaboración y, a la par, ser responsables en su puesta en funcionamiento. Entiendo que se debería prestar especial atención a la distribución de horarios (favoreciendo la comunicación y el diálogo); del espacio y el tiempo (cómo se conciben, cómo se viven); los recursos humanos (priorizaciones a tener en cuenta: atender al alumnado inmigrante, a los que presentan retrasos escolares, a la resolución de conflictos, al alumnado de altas capacidades, etc.); los recursos materiales (libros de texto, medios audiovisuales e informáticos, redes sociales, de experimentación, etc.); la cultura de la evaluación (como herramienta de reflexión y mejora). Todos los elementos citados anteriormente, repercuten de forma decisiva en el docente novel, ya que llega a una institución que no conoce, a la cual debe adaptarse y, paralelamente, tiene que ser responsable de un grupo. Por tanto, considero que es necesario un programa mentorización que guíe y acompañe al docente novel en su andadura inicial ya

que la formación recibida será la base donde nutren las prácticas. Si partimos que el desarrollo profesional se construye a partir de la reflexión sobre la acción, es necesario contar, en esta travesía, con docentes experimentados que le guíen, le orienten y, sobre todo, que le permitan reflexionar y analizar sus actuaciones como docente responsable de un grupo de alumnos, cómo docente que pertenece a un claustro de profesores y cómo mediador entre la institución y las familias.

3.3.2- La cultura docente

La cultura docente la considero como un factor clave que puede llevar al inmovilismo o a la innovación educativa. Siguiendo los planteamientos de Hargreaves (1994, citado por Pérez, 1998, p. 1693):

La cultura docente se encuentra en la actualidad en una delicada encrucijada, viviendo una tensión inevitable y preocupante entre las exigencias de un contexto social móvil, cambiante, flexible e incierto, caracterizado por la complejidad tecnológica, la pluralidad cultural y la dependencia de los movimientos del libre mercado mundial por un lado y de las rutinas, convenciones y costumbres estáticas y monolíticas de un sistema escolar inflexible, opaco y burocrático por otro.

Por consiguiente, se deben favorecer los procesos de comunicación que allí residen sin perder de vista sus dos dimensiones: el contenido y la forma. El primero está relacionado con el concepto de educación que poseen los docentes a nivel teórico y práctico: valores, creencias, hábitos, actitudes, roles, etc. El segundo está configurado por los patrones característicos que manifiestan las relaciones y los modos de interacción entre ellos: el aislamiento y la autonomía profesional⁶³, la colegialidad y la cultura de la colaboración; la saturación de tareas y la ansiedad profesional (Esteve, 1987).

⁶³ Contreras, (1997) hace un análisis muy exhaustivo de lo que significa la autonomía del profesorado y el desarrollo profesional.

Lo primero que recibe un docente al llegar al centro educativo es su horario y el deseo de que todo vaya bien. Pero ¿quiénes les acompañan en el camino? Si eres un docente experimentado, tendrás algunas referencias de actuación. Si no lo eres, simplemente queda la supervivencia; el ensayo y el error; la intuición o la repetición del modelo que viviste como alumno o la mimetización con los modelos que se resisten al cambio y la innovación. Como se ha señalado en el capítulo anterior, Hargreaves (1996), identifica cuatro formas de la cultura del profesor: individualismo, balcanización, cultura de la colaboración y colegialidad forzada. Para que el docente novel pueda realizar su andadura profesional de forma tranquila y, emocionalmente libre, hay que apuntalar muy bien los factores que le influyen directamente (ofrecer buenos modelos, no cargar el cien por cien de su horario lectivo, disponer de tiempo para la observación y la reflexión, etc.) e hilvanar las relaciones de comunicación, los procesos metodológicos, la organización del aula, el acercamiento a las familias para que, progresivamente, este vaya adquiriendo su identidad profesional.

3.3.3- La cultura experiencial

Está constituida por la peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios –espontáneos- con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia. La cultura del estudiante es el reflejo de la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica, estrechamente vinculada al contexto (Pérez, 1992. p.199). Por tanto, para dar respuesta de manera eficaz a las necesidades del alumno hay que conocer su desarrollo psicoevolutivo y cómo va construyendo sus estructuras mentales a partir de los aprendizajes significativos que se

desarrollan en su contexto social (Piaget, Bruner, Vigostky, Bernstein, Ausubel, Bronfenbrenner)⁶⁴

La organización escolar tiene que potenciar que sus miembros (docentes, alumnado y familias) vayan construyendo su proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto rico en estímulos; que invite al diálogo y a la cultura colaborativa; que potencie los lazos de comunicación y encuentro; que fomente la cultura de la reflexión y la evaluación como motor de mejora y cambio.

Para Morin (1999)⁶⁵ las siete líneas maestras que deben orientar toda la educación son:

1. Una educación que cure la ceguera del conocimiento, que enseñe un conocimiento capaz de criticarse a sí mismo; esto es, tenemos que dotar al alumnado de la capacidad de detectar y subsanar los errores del conocimiento y, a la vez, enseñarles a convivir con sus ideas sin ser destruidos por ellas.
2. Una educación que garantice el conocimiento pertinente para que el individuo sea capaz de discernir las informaciones clave.

⁶⁴ Existen diferentes corrientes teóricas sobre el desarrollo psíquico y la construcción de significados (innatistas, empiristas y constructivistas. En la actualidad, la tendencia está en las posiciones constructivistas:

- Para Piaget, el desarrollo del sujeto pasa por diferentes estadios evolutivos produciéndose en ellos un proceso de asimilación, acomodación y sustitución. El conocimiento válido es aquel que cada individuo construye en este proceso.
- Vigostky introduce un matiz bastante importante, ya que considera que el desarrollo del sujeto no puede existir fuera del contexto social. Para él, el lenguaje es el elemento fundamental: el desarrollo del lenguaje implica el desarrollo del pensamiento.
- Ausubel defiende que los aprendizajes deben ser significativos en cuanto a intereses, motivaciones, necesidades y capacidades del sujeto; esto es, los aprendizajes deben ser significativos en cuanto a contenido, forma y proceso.
- Bruner considera que cualquier contenido puede ser entendido por el niño si se le expone de forma adecuada a su edad y a su capacidad: de lo concreto a lo abstracto; de lo cercano a lo lejano; de las partes al todo.
- Bronfenbrenner introduce el concepto de contexto ecológico. Distingue diferentes contextos, los cuales, se condicionan mutuamente: el macrocontexto, el mesocontexto y el microcontexto. Considera que cada aula, centro, familia es particular y específica. En estos microcontextos se dan una serie de variables que no podemos perder de vista: situacionales, experienciales, icónicos, comunicativos,...
- Bernstein analiza los lenguajes que se utilizan en la escuela. Considera que hay dos tipos de lenguajes: el restringido (lo utilizan las clases más humildes y desfavorecidas) y el elaborado (es el usado por las clases cultas y este, es precisamente, el que se utiliza en la escuela)

⁶⁵ Morin, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Presentado en el ciclo de conferencias "La Educación que queremos" organizado por la Fundación Santillana.

3. Una educación que enseñe la condición humana. La educación deberá mostrar el destino individual, social y global de todos los humanos y nuestra condición de ciudadanos de la tierra.
4. Una educación que enseñe la identidad terrenal. Introducir en la educación una noción mundial más poderosa que el desarrollo económico: intelectual, afectivo y moral a escala terrestre.
5. Una educación que haga suyo el principio de incertidumbre sobre el futuro, sobre la validez de los conocimientos. Para él, navegamos en un océano de incertidumbres en el que hay algunos archipiélagos de certezas.
6. Una educación que enseñe la comprensión interpersonal e intergrupala a escala planetaria. Se puede mejorar la comprensión mediante la apertura empática hacia los demás y la tolerancia de las ideas y formas diferentes, mientras no atenten contra la dignidad humana.
7. Una educación que tenga como deber ético la enseñanza de la democracia, de la ciudadanía terrestre.

Estas líneas maestras tienen su origen en el individuo, en el contexto donde se desarrolla, en las relaciones grupales e interpersonales que se establecen y en los contenidos significativamente relevantes. Teniendo presente todo ello, la estructuración de la organización escolar potenciará o dificultará el proceso de enseñanza-aprendizaje, el clima de convivencia del centro, los flujos y las relaciones de comunicación que se establezcan o la apertura del centro hacia el entorno como foco de cultura.

En el Plan de Centro se tiene que prestar mucha atención en el agrupamiento del alumnado, en la elaboración de los horarios, en la designación de los docentes al grupo-aula, en la estructuración espacio-temporal, en establecer los canales de comunicación, en la

selección y estructuración del currículum, en la atención a la diversidad, en la orientación y acción tutorial, en el diseño de las actividades complementarias y extraescolares y en las relaciones con la comunidad.

Todos estos elementos estructurados de forma sistémica provocarán la reconstrucción del pensamiento vulgar que el individuo posee. Pero esto, no ocurre de forma rápida y fuera de contexto sino que necesita su tiempo y un respeto a las diferencias individuales, de ritmo, intereses, capacidades y expectativas. La escuela no puede estar ajena a lo que ocurre fuera de ella sino todo lo contrario, tiene que tratar de formar individuos críticos, empáticos, emocionalmente activos, solidarios y respetuosos y con la capacidad de aprender a aprender.

Los retos que la escuela tiene que afrontar son muchos y muy complejos. Vivimos en la era digital donde la rapidez y el cúmulo de información nos desbordan; donde lo que hoy damos por válido, mañana puede cambiar; dónde todo vale si se consiguen beneficios a corto plazo; dónde no somos los dueños del conocimiento sino que este se encuentra en la red en cualquier momento. La escuela se encuentra desbordada porque cada vez se le pide más y, a cambio, se le da menos: recortes económicos, promulgación de leyes educativa en función del partido político que este gobernando; todos los males de la sociedad tienen que abordarse en la escuela; infravaloración social y económica del docente o la labor asistencial que realiza. Todo ello provoca fragmentación, descontextualización, aburrimiento, pasividad, uniformidad, aislamiento y la obsesión por las calificaciones.

¿Otra escuela es posible? Sí, pero son los docentes los que tienen que facilitar y acompañar dicho cambio. Para poder realizarlo, el maestro recién ingresado debe empaparse del entorno escolar en el que está ubicado el centro, conocer la realidad socio-económica y cultural de las familias, la procedencia y el origen del alumnado y las expectativas sobre la educación, en general y, la escuela, en particular. Este camino es lento y complejo. Si al

docente novel le damos la misma carga de responsabilidades que al más experimentado (horario completo, clases difíciles, estructuras cerradas, comunicación deficiente y tóxica) y sin la compañía de docentes experimentados que le acompañen será muy difícil conseguirlo.

3.3.4- Cultura académica

Se puede definir la cultura académica como “la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela: el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar (Pérez, 1998. p. 253).

Si a lo largo del tiempo hemos escuchado que la escuela está alejada de la vida ahora, en el siglo XXI, el abismo que existe entre una y otra es considerable y sin muchas perspectivas de acercamiento. A la institución escolar, cada vez, se le tiene encomendada más funciones: de socialización, instructiva y educativa (Pérez, 1998) compensatoria, integradora, procura el bienestar personal, inducir al cambio social, facilitar la comprensión del mundo actual, formar alumnos con capacidad de decisión crítica, preparar para el aprendizaje autónomo, preparar para el mundo laboral. López (2011) considera que hay dos aspectos que están cambiando las reglas de funcionamiento de las instituciones escolares:

a)- La escuela no posee todo el conocimiento y lucha, en desventaja, con los poderosos medios de comunicación, los cuales, transmiten unos valores que se rigen por el beneficio que les puede reportar; es decir, todo vale si es en beneficio propio⁶⁶

b)- La desestructuración del ámbito familiar y la incorporación de la mujer al mundo laboral está dando lugar a un cambio en las funciones de la misma; ya no es la única transmisora de

⁶⁶ Lo que se denomina competencia salvaje.

conocimientos sino que tiene que asumir otro papel: asistencial, compensadora de desigualdades.

En esta nueva escuela, ¿qué tipo de contenidos se han de transmitir? Gimeno (2014) cree que hay que replantearse el papel de los contenidos; que estos "como la sopa, han de ser nutritivos, digeribles y agradables. Hay que procurar que los alumnos se encuentren a gusto para aprender" Gatto (2005, citado por Pérez, 2014, p. 85) se plantea que de los contenidos que aprende el alumno a lo largo de su vida escolar ¿cuáles le son útiles en su día a día? Considera que lo que se usa fundamentalmente es la lectura, la aritmética y la escritura y estas se pueden aprender en poco tiempo si los sujetos se encuentran motivados.

Los libros de texto, imperantes en nuestras aulas, ofrecen unos contenidos fragmentados, descontextualizados, repetitivos, uniformes. La realidad del aula es todo lo contrario: diversa, heterogénea y creativa ¿Cómo atender esta realidad para que cada sujeto reciba aquello que necesita? Hay que replantearse una nueva cultura del aprendizaje, adoptar otra perspectiva, revisar los fundamentos que la sustentan, potenciar el trabajo colaborativo, partir de las vivencia, necesidades e intereses de los sujetos; en definitiva reflexionar sobre cuál es la finalidad de la escuela del siglo XXI. Tedesco (2007, p. 107) considera que:

La debilidad de las instituciones y de las formas de participación política generan un clima cultural en el cual se pone de manifiesto una fuerte tendencia a concentrar todo en el presente y en el corto plazo. Los análisis sobre la dimensión temporal en la cultura contemporánea ponen de manifiesto este fenómeno, vinculado a la ruptura con el pasado y la incertidumbre sobre el futuro. La ruptura con el pasado estaría provocada por el profundo cambio tecnológico, político y cultural. La incertidumbre sobre el futuro provendría del déficit de sentido que caracteriza a nuestra sociedad en estos momentos y los altos grados de riesgo y vulnerabilidad con los cuales percibimos el porvenir.

¿Hacia dónde se tendría que caminar? Indudablemente habría que mirar a la persona en su dimensión personal, en el desarrollo de sus competencias. Se debe tender a construir una

sociedad más justa, más humanas y con valores más firmes. Al igual que Fuster, (2013, p. 12) considero que la motivación de los individuos es el motor de ese cambio. Por tanto, las emociones, los sentimientos, los intereses, las capacidades personales deberían de primar por encima de los contenidos disciplinares y fragmentarios.

A nivel internacional se están produciendo una intensa preocupación por la calidad de la educación, una nueva forma de concebir el currículum, otros modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el seno de la UNESCO y la OCDE se gestó el documento denominado DeSeCo⁶⁷. En dicho documento se define el término de competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción común. En esa misma línea Pérez (2012, p.145) considera las competencias como sistemas complejos, personales, de comprensión y de actuación.

¿Qué competencias se necesitan en la era digital? DeSeCo establece tres competencias básicas y fundamentales:

- Capacidad para utilizar de manera interactiva las herramientas simbólicas de la humanidad.
- Capacidad para interactuar en grupos humanos cada vez más heterogéneos.
- Capacidad para actuar de forma autónoma.

Desde esta perspectiva, se deduce que:

⁶⁷ Definición y Selección de Competencias. Se gestó en el año 2000 y la versión definitiva, en 2003, se difundió por la mayoría de los países de la OCDE, entre ellos, España.

- a) Las competencias básicas no son, en sí mismas, conocimientos, habilidades o actitudes por separado, aunque integran los tres tipos.
- b) Para que se den las competencias básicas, debe existir situaciones reales o simuladas de aprendizaje.
- c) La aplicación de las competencias básicas se da en un proceso de operaciones mentales complejas, cuyos esquemas de pensamiento permiten determinar y realizar acciones adaptadas a la situación.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado ocho competencias básicas en nuestro país:

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

La inclusión de las competencias básicas está suponiendo un cambio en los centros educativos:

- ✚ Reabrir o impulsar la reflexión y el debate pedagógico en los centros.
- ✚ Ha conseguido que mucha gente se cuestione la dependencia del libro de texto y de las programaciones que vienen dadas.

- ✚ Ha permitido la oportunidad de formar grupos diferentes a los ciclos.
- ✚ Se está cuestionando la necesidad de un cambio metodológico que dé respuesta a las necesidades de la sociedad actual.
- ✚ Está suponiendo una mayor coherencia y estructuración del proceso: conexión con el proyecto curricular, las programaciones de etapa/ciclos y las programaciones de aula, etc.

Los textos escolares están simplificados, fragmentados, descontextualizados. El alumnado puede aprender los contenidos y reproducirlos en un control pero, paralelamente, es incapaz de resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana. En una época donde la hiperinformación es una realidad hay que desarrollar en los sujetos la capacidad crítica, contrastar datos, cuestionarnos resultados, debatir y llegar a consensos, fomentar la curiosidad y, sobre todo, aceptar que el conocimiento es provisional, efímero y lleno de contradicciones. Cada sujeto irá creciendo de forma global y desarrollando la diversidad de inteligencias que posee. Esto sólo será posible si el proceso de enseñanza-aprendizaje se ajusta a la realidad personal de los sujetos. Estoy de acuerdo con Pérez (2012, p. 166) cuando afirma que el currículum académico convencional, academicista, tanto explícito como el oculto, ha ignorado de forma grave el desarrollo de las emociones, actitudes y valores tan importantes como la empatía, la solidaridad, el saber escuchar, respetar las diferencias, celebrar y aprender de la diversidad, la creatividad y la innovación. La escuela se tiene que plantear nuevas formas de enseñar y aprender. Por ello, trabajar por proyectos, es la única manera de romper las barreras disciplinares y tocar los problemas reales y relevantes (Pérez, 2013). Se debe primar la actividad pero no sólo la asimilación sino, fundamentalmente, la deducción, la investigación, la indagación sobre situaciones reales. La visión de la profesión docente está cambiando; ahora hay que ver al docente como: guía, orientador o acompañante

del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como decía Piaget, todo lo que enseñamos impide que los aprendices lo descubran por sí mismos.

Siguiendo los planteamientos de Pérez (2012, p. 203) una metodología basada en la investigación y en el diseño de proyectos tiene que poseer los siguientes principios:

- Los estudiantes deben asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje; el docente es un orientador, guía que apoya los procesos de aprendizaje.
- El currículum basado en proyectos debe constituir la base pedagógica del currículum escolar.
- Las situaciones problemáticas deben ser reales y cercanas.
- Los problemas tienen que presentarse de forma estructurada y abierta.
- El aprendizaje ha de abarcar todas las disciplinas.
- La colaboración, el trabajo en equipo es fundamental.
- El debate, la reflexión sobre lo que se ha aprendido es esencial.
- Los procesos de autoevaluación y evaluación entre iguales es clave para identificar las fortalezas y debilidades de cada sujeto, en particular y, del grupo, en general.

En gran parte de las instituciones escolares el libro de texto es la principal herramienta de trabajo aunque se es consciente que hay otras formas de trabajar. Cuando llega un docente nuevo, se le informa del material de trabajo que se está utilizando, e incluso, del tipo de material fungible que se utiliza (tipo de cuadernos, lápices, bolígrafos, archivadores, etc.) ¿Qué puede hacer, subirse al tren o iniciar un nuevo camino en solitario? En primer lugar, la labor del equipo directivo es básica ya que son los responsables de organizar el centro y, paralelamente, de realizar la acogida. En segundo lugar, los equipos docentes tienen que

funcionar de forma eficaz. En tercer lugar contar con docentes experimentando que sea su referente y le acompañe durante el proceso en una relación de igualdad.

3.3.5- Crítica o profesional

Ni la formación inicial, ni la acreditación, ni la selección, ni la promoción y el desarrollo profesional del docente español se corresponde con la exigencia que la sociedad demanda al sistema educativo. Gimeno (2014) aboga por una mayor calidad y profesionalidad de los docentes: el currículum y las prácticas tienen que estar más cohesionadas; los docentes tienen que ser más críticos y reflexivos con la realidad; tienen que mejorar la competencia pedagógica e impulsar la cultura de la evaluación como herramienta de primer orden para mejorar los procesos educativos.

La profesión docente es compleja y, emocionalmente, muy sensible ya que su papel es multifuncional. Por tanto, la empatía, la reciprocidad, el compromiso, el consenso, la colaboración y el trabajo en equipo que se establezca entre el centro educativo y los docentes permitirán que el clima emocional que se respire sea favorable. En este sentido, para generar confianza y bienestar hay que ir superando los males inherentes a la organización escolar. Para Fernández (2010) el profesor marca la diferencia: eso dicen la investigación, ya abundante, y la experiencia que todos tenemos; no son los recursos, ni el centro, ni programas y textos, aunque sean importantes, sino el profesor, ante todo y sobre todo, determina la eficacia de la escolarización. El Informe PISA 2009 (OCDE, PISA, 2011) señala que ningún sistema educativo es superior a la calidad de sus docentes. Contreras (2010) destaca entre todas las dimensiones de la función docente la pedagógica. Considera que esta es la pasión, el alma que da sentido al quehacer del docente indagando y experimentando de manera incansable nuevas formas de ayudar, de acompañar el crecimiento personal de cada

aprendiz. Mckinsey & Company (2010) publicaron un interesante informe, en el cual, analizaban las mejoras logradas en una veintena de sistemas educativos haciendo un estudio de los principales factores que influyen en su avance a lo largo del tiempo. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el factor clave consiste en lo que dicho informe denomina "dar forma a la profesión docente". Para Tiana. (2015, p. 3) esta formulación tiene varias implicaciones:

En primer lugar se trataría de aumentar la valía de los nuevos docentes, mediante la elevación del nivel de entrada de los candidatos y la mejora de la calidad de su formación. En segundo lugar, de debería mejorar el desarrollo profesional del profesorado, aumentar sus oportunidades de aprendizaje de sí mismo y de los otros, establecer tutorías o sistemas de acompañamiento que permitan a los profesores mejorar sus habilidades de manera continua y ofrecer una carrera profesional con los incentivos adecuados. En tercer lugar, habría que fomentar la autoevaluación de los docentes y de los centros educativos, y dar flexibilidad a estos últimos para organizarse de acuerdo a sus necesidades.

Partiendo del contexto escolar, de sus debilidades y fortalezas, de sus relaciones con la comunidad, etc. se debe potenciar la formación a través de la reflexión sobre la propia práctica. Se debe superar la competitividad y la balcanización (Fullan y Hargreaves, 1992); cambiar la colegialidad burocrática por la cultura de la colaboración; la saturación de tareas por una responsabilidad profesional ante lo que merece la pena enseñar y aprender; para ello, es necesario disponer de tiempo para la reflexión individual y compartida. En palabras de Pérez (1992 p. 179):

Concebir la práctica docente como un proceso permanente de aprendizaje, experimentación, comunicación y reflexión compartida no sólo permite afrontar las incertidumbres de nuestra época con menor ansiedad, sino que facilita la elaboración de proyectos e iniciativas que provocan la satisfacción de estudiantes y docentes al gozar de la aventura del conocimiento, al disfrutar de la belleza de la cultura y al comprobar las posibilidades de autodesarrollo creador.

Gerver (2013) en un artículo de opinión en el periódico ESCUELA se plantea las siguientes cuestiones: ¿cualquiera puede enseñar?; ¿alguien se sometería a una operación cerebral compleja sin la certeza de que le va a operar un buen cirujano? La respuesta está clara. Considera que la enseñanza es arte y hace la siguiente analogía entre los buenos docentes y los directores de orquesta; estos son "expertos capaces de juntar a individuos que tocan cada uno un instrumento distinto, con diferentes intereses, habilidades, pero que, bajo la dirección correcta, pueden lograr cosas increíbles como un grupo colaborativo" Por tanto, no basta con conocer los contenidos, la didáctica de la materia con la que voy a trabajar⁶⁸ sino que debe poseer otras cualidades más humanas: altos niveles de inteligencia emocional, habilidades de comunicación, liderazgo⁶⁹. Esto no se consigue con la formación inicial, ni en los primeros años de docencia, tenemos que trabajarlo a lo largo de toda la vida mediante la formación. Tampoco nos vale cualquier formación. Es urgente establecer un pacto por la educación a nivel nacional. Es necesario diseñar y consensuar y aprobar un estatuto docente que fortalezca esta profesión. Como señala Tiana (2015, p. 3) cualquier política que hoy se emprenda para mejorar la profesión docente no puede desligar la vertiente de la formación de otras relativas al acceso, la inducción a la docencia y el desarrollo profesional posterior.

⁶⁸ Los contenidos los podemos encontrar a un clip de ratón; la acumulación de estos a nivel memorístico no garantiza el aprendizaje.

⁶⁹ Liderazgo, entendido como conocimiento; es decir, un sujeto es un líder si conoce su materia; el contexto social del centro; la realidad socio-familiar y económica de su grupo-aula; el nivel psicológico y cognitivo de sus estudiantes; las culturas que conviven en la escuela.

3.4- Tender puentes: allanar el camino para transitarlo con seguridad

El estadio de iniciación del profesor se define generalmente como los primeros años de empleo, cuando el profesor se socializa en el sistema. Es un periodo en el que el profesor principiante se esfuerza por aceptar a los estudiantes, a los compañeros y supervisores e intenta lograr un nivel de seguridad en el trato con los problemas y cuestiones de cada día. Es posible que los profesores también experimenten este comienzo cuando cambian a otro nivel, otro edificio, o cuando cambian de distrito.

(Burke, Fessler y Christensen, 1984, citado por Marcelo, 1994, p. 286)

El inicio de una actividad es complejo y lleno de sentimientos encontrados. En la profesión docente, a las expectativas iniciales (entusiasmo, optimismo, deslumbramiento o bienestar) se le suman una serie de dificultades (desencuentros, rechazo, carga de responsabilidades, orden y disciplina, etc.). Llegados a este punto, cabría hacerse una pregunta ¿merece la pena ser docente? Teniendo como referente las aportaciones realizadas en los subcapítulos anteriores entiendo que sí, pero, teniendo como referente las aportaciones de Esteve (2009), sin perder de vista que es una profesión compleja, ambivalente, controvertida y difícil donde la materia prima con la que se trabaja son sujetos en permanente cambio y donde los vaivenes sociales irán demandando más respuestas al sistema educativo. En palabras de Day (2005) estamos en un mundo en permanente cambio; por tanto, se debería invertir más en las escuelas y en los docentes para provocar el desarrollo profesional y la identidad del docente.

Son numerosas las investigaciones que han intentado averiguar cuáles son los rasgos que caracterizan a los docentes que muestran una alta efectividad en su trabajo. Vaillant y Rossell (2006, citado por Marcelo y Vaillant, 2009, p.54) a partir del análisis de numerosos estudios realizados identificaron los siguientes:

Son docentes comprometidos con su labor, que manifiestan amor por niños y adolescentes, con conocimientos pedagógicos adecuados, que utilizan diferentes modelos de enseñanza, que

colaboran con sus colegas y reflexionan sobre sus prácticas, que tienen habilidades intelectuales y competencias didácticas, que demuestran poseer un dominio de los contenidos, que se identifican con su profesión y que perciben las condiciones en las que se desenvuelven los estudiantes y reaccionan a ellas.

Marcelo (1994) considera que existen dos tipos de aproximaciones para entender el desarrollo profesional del profesor:

- Una cuyo objetivo consiste en los profesores adquieran conocimientos y destrezas a partir de programas diseñados por expertos.
- Otra que excede el dominio de la transmisión de conocimientos y busca una verdadera implicación de los docentes en el diseño y desarrollo de su proceso de formación.

Entiendo, al igual que Imbernón (1988), Sparks y Loucks (1990), Richardson (1992), Marcelo (1994) y Moral (1998), que esta segunda opción es la que produce un desarrollo profesional más rico ya que son los docentes, por ellos mismos, los que exploren sus creencias y conocimientos, reconstruyan sus principios básicos de funcionamiento y estos, les permitan modificar y mejorar su práctica. Estos autores describen cinco tipos de modelos:

- ✓ Desarrollo profesional autónomo. Se basa en el principio de que los profesores son capaces de iniciar y dirigir por sí mismos procesos de aprendizaje.
- ✓ Desarrollo profesional basado en la reflexión. Parte de la idea de que el docente aprende de su propia práctica a partir de un proceso de reflexión continua. Dentro de esta modalidad estarían los estudios narrativos, la etnografía o el estudio de casos.
- ✓ Desarrollo profesional a través del apoyo profesional mutuo ("coaching") y la supervisión. El término coaching identifica la observación y la supervisión entre compañeros. Garmston (citado por Marcelo, 1994, p. 344) diferencia entre tres tipos: apoyo profesional técnico, apoyo profesional de compañeros y apoyo profesional para la indagación.

- ✓ El desarrollo profesional a través de proyectos de innovación curricular y la formación en el centro.
- ✓ Desarrollo profesional a través de cursos de formación. En la actualidad las redes sociales están facilitando que docentes con necesidades e intereses en común puedan trabajar de forma colaborativa. Para Enguita (2009) las redes son ágiles, permiten una comunicación horizontal, crear conocimiento, darse apoyo moral, lo que posibilitará romper el aislamiento físico, organizativo, funcional y disciplinar de las estructuras institucionales.

¿Qué contenidos y qué materias son las más adecuadas para un desarrollo profesional de calidad? Ball y Cohen (1999, citado por Marcelo y Vaillant, p. 84)⁷⁰ afirman que los profesores deberían conocer muy bien la materia que enseñan; cómo los contenidos se conectan con la vida cotidiana para ayudarles a resolver problemas; conocer la didáctica; conocer a los estudiantes, cómo son y cuáles son sus intereses; conocer la diversidad de alumnado que pueblan las aulas y cómo las familias deberían ser cómplices de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hawley y Valli, (1998, citado por Marcelo y Vaillant, pp.111-113)⁷¹ han hecho una revisión de la literatura en relación con la eficacia de los programas de desarrollo profesional docente llegando a la conclusión de que hay nueve principios que deberían orientar la práctica del desarrollo profesional:

1. El contenido del desarrollo profesional determina su eficacia. Este debería tratar directamente sobre aquellas estrategias didácticas que la investigación y la experiencia han demostrado que son eficaces.
2. El eje articular es el análisis del aprendizaje de los estudiantes. El desarrollo profesional se basa en el análisis del aprendizaje de los estudiantes ayuda a los

⁷⁰ Obra citada.

⁷¹ Obra citada.

profesores a acortar la distancia entre el aprendizaje actual de los estudiantes y el aprendizaje deseado.

3. Los profesores deben identificar lo que necesitan aprender. Cuando los profesores participan en el diseño de su propio aprendizaje, su compromiso crece. Es más probable que los profesores utilicen lo que aprenden cuando el desarrollo profesional se centra en la resolución de problemas referidos a sus propios contextos particulares.
4. La escuela es el telón de fondo. El desarrollo docente debería estar basado en la escuela, y construirse en torno al trabajo diario de enseñanza. Para aprender a enseñar de forma eficaz, se requiere que ese aprendizaje se planifique y se evalúe.
5. La resolución colaborativa de los problemas es un pilar. El desarrollo profesional debería organizarse en torno a formas colaborativas de resolución de problemas; esto permite a los docentes trabajar juntos para identificar problemas, reflexionar sobre los mismos y buscarle una solución.
6. El desarrollo profesional debería ser continuo y evolutivo. Esto requiere disponer de tiempo para aplicar nuevas ideas y hacer un seguimiento de las mismas, lo que contribuirá a un cambio real y a la mejora continua.
7. Hay que garantizar la incorporación de múltiples fuentes de información: sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes y la propia evaluación de los docentes.
8. Es necesario tener en cuenta las creencias, ya que estas actúan como un filtro del conocimiento y orientan la conducta; por tanto, el desarrollo profesional no puede dejar de abordarlas.

9. El desarrollo profesional integra un proceso de cambio. Mejorar las capacidades de los profesores sin cambiar las condiciones⁷² que influyen en la posibilidad de aplicar estas capacidades puede incluso ser contraproducente.

Evaluar el desarrollo profesional de los docentes es una necesidad como se ha puesto de relieve en las páginas anteriores. El desarrollo profesional es dinámico, intencional, evolutivo y sistémico. Conocer programas formativos de éxito permitirán mejorar la formación inicial del docente y su inserción profesional. Para ello, voy a hacer un recorrido, con las aportaciones de Marcelo y Vaillant (2009), por aquellos que están dando buenos resultados en la actualidad.

A) Países de la OCDE

Las reformas en la década de los ochenta y noventa, en relación a la formación docente, puso de relieve que había que superar los planteamientos vigentes para introducir innovaciones en relación a las habilidades y actitudes necesarias para ejercer la docencia profesional con competencia.

a) El caso de Alemania

Hasta el 2004, con la promulgación de la Ley de Formación Docente, no existía en Alemania un perfil académico definido para la profesión docente. Consta de tres fases:

- La Universitaria de cuatro años de duración y especialización de una asignatura para los maestros de primaria.
- El Referendariat, con una duración de entre dieciocho y veinticuatro meses, periodo durante el cual el estudiante realiza sus prácticas acompañado de tutores.
- El Desarrollo Profesional Permanente, etapa en la que los docentes pueden realizar curso y taller de capacitación en centros extra-universitarios.

⁷² Oportunidades para practicar nuevos métodos, tiempo de implementación y reflexión, apoyo, un seguimiento sostenido, financiación, etc.

b) El caso de Australia

Alrededor de cuarenta instituciones forma a profesores en Australia. En su mayoría son universidades públicas aunque existe un pequeño grupo de instituciones privadas. No existe un organismo nacional dedicado a evaluar y acreditar los programas de formación: existen, aproximadamente, doscientos programas; son los estados y territorios quienes asumen la responsabilidad de los procesos de acreditación.

Existen algunos modelos que pueden ser inspiradores para otros países; por ejemplo en Queensland, todos los programas de formación tienen que ser aprobados por el Queensland College of Teachers de acuerdo al El National Framework. Este, destaca la importancia de las diferentes fases de la trayectoria profesional, prestando especial atención a los recién graduados.

c) El caso de Finlandia lo hemos comentado en capítulos anteriores.

d) El caso de Québec, en Canadá.

Su importancia reside en los referenciales para la formación inicial de los docentes de educación primaria y secundaria. A partir de 1996, el gobierno de Québec inició un proceso consultivo para evaluar el funcionamiento del sistema educativo. De él, en 2001, surgió un documento denominado "La formación de docentes, las orientaciones y las competencias profesionales" que marcaba el rumbo de la política en el campo de la formación del profesorado y especificaba el conjunto de competencias que debían poseer los alumnos en su formación inicial. El interés de este caso radica en que la formación profesional está anclada en la práctica; en este sentido, se contemplan setecientas horas repartidas en cuatro años y, las escuelas que acogen estudiantes en prácticas reciben una formación para la supervisión y son especialmente remunerados por su contribución.

B) Países de América Latina

La formación continua, en la década de los ochenta y noventa, generó duras críticas por su falta de formación inicial y por su masividad. Muchos países recurrieron al perfeccionamiento docente como una forma de compensar las carencia iniciales.

Las iniciativas de éxito en el campo del desarrollo profesional docente hay que buscarlas en el concepto de un docente que aprende en contacto y en colaboración con otros. Destacan los círculos de aprendizaje, las redes de docentes (Colombia), las pasantías nacionales e internacionales (Chile) o las expediciones pedagógica (Colombia). Entre ellos destacan los siguientes:

- Grupos Profesionales de Trabajo en Chile.
- Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) en México.
- Proyecto "Maestro + Maestro" en Argentina.
- Programa de Aceleración en Brasil.
- Aulas Alternativas en El Salvador.
- Programa de Maestros Comunitarios en Uruguay.

Estos son algunas realidades que pueden servir de referencia para impulsar procesos de desarrollo profesional eficaces, viables, innovadores y, sobre todo, partiendo de las propias prácticas en un proceso de reflexión continuo y compartido.

3.4.1- Acompañamiento docente

La necesidad de un programa de inducción está justificado si tenemos en cuenta los planteamientos realizados en las páginas anteriores en relación al "shock" con la realidad

que experimentan los profesores principiantes. A partir de las investigaciones realizadas por Richardson (1989), Huling-Austin (1990), Marcelo, (1991, 1994), Moral (1998) o Day (2005), Imbernón (2007), Marcelo y Vaillant (2009, 2012) se considera que un programa de inducción mediante mentores puede ser el mejor instrumento para que los docentes principiantes adquieran competencias primarias e inicien su proceso de socialización profesional.

Huling- Austin (1990, citado por Marcelo, 1994, p. 292) considera que los contenidos e investigaciones en torno a los programas de iniciación se tienen que caracterizar por la flexibilidad, la importancia del docente mentor y cuidar los criterios de asignación de tutorías, roles y horarios. Para esta investigadora, los objetivos fundamentales de dichos programas son: mejorar la actuación docente; aumentar las posibilidades de permanencia de los profesores principiantes durante los años de iniciación; promover el bienestar personal y profesional y, por último, transmitir la cultura del sistema.

Los programas de iniciación tienen la finalidad específica de facilitar la adaptación e integración del nuevo profesor en la cultura escolar existente. Se trata de facilitar al profesor principiante el acceso a la ecología de la escuela, es decir, a las intenciones, estructura, currículum, pedagogía y sistema de evaluación que caracteriza y diferencia a la escuela en la que desarrollará su enseñanza (Marcelo, 1988d, p. 71).

Para Marcelo (1994)⁷³ estos pueden variar en cuanto a su duración y contenidos. La cantidad y calidad de las experiencias y actividades en las que estén implicados los docentes recién ingresados determinará sus expectativas futuras sobre la identidad profesional. Estos programas tendrían que tener las siguientes actividades:

- Proporcionar información sobre la normativa vigente y los documentos de planificación y gestión del centro.
- Visita previa al centro para familiarizarse con el contexto donde va a trabajar.
- Reducción de la carga docente.

⁷³ Obra citada.

- Seminarios de discusión.
- Relacionar a profesores principiantes a través de redes sociales o plataformas educativas.
- Estudio de casos.
- Importancia de la figura del mentor.

A continuación, haré un breve recorrido por algunas experiencias de acompañamiento docente cuyos resultados están siendo satisfactorios.

A) Programa "Comencem bé" (Empecemos bien) del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña (2005).

Está dirigido al profesorado interino que trabaja por primera vez a lo largo de un curso escolar. Su organización corresponde al ICE de la Universidad "Rovira i Virgili" de Tarragona. Negrillo e Iranzo (2009) han estado vinculadas al programa en calidad de coordinadora y asesora y ponen de manifiesto la importancia de crear marcos temporales y presupuestarios para la práctica de procesos de tutorización que reviertan en la reducción de carga docente para mentores y principiantes. Coincido con ellas, en que las prácticas son un requisito para la mejora educativa; por tanto, es necesario replantearse, en los contextos educativos, una función nueva: la de mentorazgo. Pero esto no sería suficiente, si lo que se pretende es promover el desarrollo profesional tanto en la etapa de inserción como de madurez; para ello, la administración pública tendría que fomentarlo.

Plantean las siguientes ideas claves:

- Durante el primer año se iniciará, de forma progresiva, la identidad profesional.
- La etapa de inducción está llena de tensiones e intensivos aprendizajes.

- El desarrollo profesional se da en un continuum, por tanto, todos los momentos son importantes y se requieren grandes dosis de reflexividad y colaboratividad.
- Hay que estar muy atentos a las posibles amenazas: aislamiento, imitación acrítica de conductas observadas, etc.
- La acogida y la existencia de figuras que acompañen este periodo tienen un valor capital.
- El tránsito de la identidad de estudiante hacia la identidad de responsable adulto-trabajador es vivido por todos los docentes, independientemente, de la etapa en la que trabajen: inseguridad, falta de confianza, choques emocionales, dilemas, mecanismos de defensa, etc.
- Los problemas que caracterizan a los profesores principiantes son: convivencia y disciplina, gestión del aula, trabajo en equipo, relación con las familias y, por último, las condiciones de trabajo.
- Los programas de iniciación deberían contemplar tres componentes básicos: concepto de enseñanza y formación; selección de contenidos que se consideren adecuados y necesarios para la iniciación a la docencia y la idea de cómo se adquiere ese conocimiento y las estrategias formativas para su adquisición.
- Deben ser flexibles y adaptados a las necesidades individuales y del contexto.
- La metodología debe estar basada en la práctica y la reflexión.
- El programa tiene que incluir, como mínimo, tres áreas de competencia profesional o dimensiones: personal, contextual y de conocimientos y destrezas.

Las conclusiones que han obtenido desde su puesta en funcionamiento son las siguientes:

- Se necesita fomentar la dimensión de destrezas, conocimientos y competencias durante el periodo inicial.
- Hay diferencias significativas entre el profesorado de infantil y primaria con respecto al de secundaria; los primeros denotan esquemas profesionales más paidocéntricos, los segundos más academicistas.

- En relación a la dimensión personal, se constata un proceso de malestar emocional: inseguridad, miedo, soledad, desorientación, etc.
- La práctica reflexiva, a partir del estudio de caso, ha sido muy positiva.
- Se ha valorado muy bien el trabajo realizado entre iguales.
- Con respecto a la dimensión contextual, se hace referencia a la importancia de la figura del mentor y promover la cultura colaborativa.

B) Formación docente de profesorado de titulaciones técnicas a través de un proceso de mentorización en la Universidad de Granada (2010).

Comenzó a funcionar en el curso 2007/2008 con el diseño de un Programa de mentorización de profesores principiantes en la Facultad de Ciencias como resultado de su participación en el I Curso de Profesores Asesores organizado por la Universidad de Granada. Posteriormente, se ha realizado labores de tutelaje a varios profesores noveles en dos sucesivas ediciones del Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria.

Los objetivos del programa es dotar a los profesores que se inician en la docencia de competencias útiles para el desempeño de su función:

- Habilidades de comunicación y relación con los alumnos.
- Mejorar la expresión oral, corporal y espacial.
- Optimización de la utilización de los recursos didácticos.
- Capacitación para la planificación, desarrollo y evaluación de las materias.
- Adquisición de estrategias para la resolución de conflictos y el trabajo en equipo.
- Conocimiento de la cultura institucional.

En el proceso de mentorización se ha tomado como base un doble ciclo de supervisión:

a) Las actividades se han realizado a nivel colectivo y grupal en el seno de todo el equipo formativo, integrado por cuatro mentores y todos los noveles a su cargo.

b) En un grupo más reducido, cada uno de los mentores con los profesores principiantes a su cargo.

Las conclusiones obtenidas las han clasificado en puntos fuertes, débiles y sugerencias.

- ✚ Puntos fuertes: formación de equipos colaborativos, buen ambiente de trabajo, libertad de expresión y reflexión, la observación como base del aprendizaje y la heterogeneidad y multidisciplinariedad del grupo.
- ✚ Puntos débiles: problemas de compatibilización de horarios, extensión irregular de los temas y reiteración de los contenidos, observaciones tardías, excesivo voluntarismo.
- ✚ Sugerencias para el futuro: potenciar relaciones, incrementar actividades colectivas, planificación de actividades alternativas para compatibilizar horarios, favorecer la observación y grabación entre compañeros, etc.

C) Mentores y Noveles: Historia del Trayecto en Chile (2011).

Surge a partir del trabajo realizado por el Instituto de Desarrollo e Innovación Educativa (IDIE) de la Oficina Técnica de Chile de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura. El objetivo central de este Instituto es apoyar la formación y el fortalecimiento de la profesión docente.

En este trabajo se hace un trayecto de vida de tres mentoras, seis docentes noveles: tres de ellos recibieron acompañamiento y, otros tres, iniciaron su andadura en solitario.

Para Boerr, (2001, p.10) la situación es clara:

"Nadar o hundirse", las investigaciones sobre el tema dicen que es ese periodo los profesores deciden seguir ejerciendo o desertar; la experiencia me ha demostrado que en nuestro país lo más común es que esos dos posibilidades son, seguir ejerciendo con un estilo personal, la decisión de crecer profesionalmente, innovar, crear o, la otra es ejercer adoptando las formas y necesidades de otros para no tener, ni generar, dificultades.

Aprender a enseñar es algo que no se aprende hasta que no se vive. El trabajo de mentorazgo llevado a cabo se sustenta en dos principios:

- La relación mentor-novel es una relación entre dos profesionales, uno experimentado y otro principiantes, en una relación de iguales.
- El docente novel construye su propia identidad profesional sin ser modelado por otro.

La principal conclusión a la que se llega es que a lo largo de la trayectoria profesional todos viven una doble condición: ser mentores y noveles; esto es así porque siempre que se inicia una andadura nueva somos noveles y nos vemos acompañados por otros sujetos que guían el trabajo.

a)- La valoración realizada por las mentoras son muy positivas valorando:

- La incorporación de la figura del mentor como mediador en la mejora del proceso de aprendizaje como mínimo por un año.
- Es básico formar competencias personales donde el profesor principiante sienta apoyo y pueda ser escuchado.
- Permite la re-interpretación de las creencias iniciales para potenciar la innovación y la mejora continua.

b)- Las vivencias de los docentes acompañados por mentores ha permitido:

- Poder expresar y comunicar las sensaciones que le inquietan en los momentos iniciales.
- Facilitar claves para ir aprendiendo el arte de enseñar.
- Sentirse acompañado a lo largo del camino.

c)- Las experiencias de los docentes que han iniciado la andadura en solitario manifiestan que:

- La soledad es abrumadora y no deberían de sentirse tan solos.
- Los horarios son excesivos, no disponiendo de tiempo para compartir dudas, inquietudes, ideas, etc.
- Desgaste físico y mental: se sienten observados y expuestos a la crítica.

- Dificultades en la gestión del aula, en la tutorización del grupo y la relación con las familias.
- La planificación es necesaria pero tienes que contar con otros recursos y estrategias alternativas; ya que la rapidez en la toma de decisiones lleva consigo la improvisación, el ensayo y error y la repetición de estrategias que no son válidas.

D) Experiencias de acompañamiento de noveles docentes en Uruguay (2011).

El proyecto de Noveles Docentes se desarrolla en el ámbito del Consejo de Formación desde mediados del año 2010. El fortalecimiento de la profesión docente constituye uno de los ejes prioritarios de actuación de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y tiene una presencia destacada en el programa "Metas educativas 2021" Se concibe como una propuesta de formación permanente, sustentada en el acompañamiento. Se entiende este como:

Una ayuda que se expresa abriendo espacios para compartir, intercambiar y elaborar con otros docentes las situaciones vividas como problemáticas. Los profesores de formación docente acompañan y ayudan a los noveles mediante un mutuo enriquecimiento profesional (Moraes, 2011, p. 8).

Los propósitos que se propone la OEI para promover dicha mejora son:

- Colaborar con los países y las agencias de acreditación de la calidad de la enseñanza para lograr que toda la oferta de formación del profesorado obtenga la acreditación correspondiente.
- Contribuir a la mejora de los sistemas de acceso a la profesión docente.
- Desarrollar experiencias innovadoras para el apoyo a los profesores principiantes.
- Colaborar en el diseño de modelos para la formación en ejercicio de los profesores y para su desarrollo profesional.

- Acompañar iniciativas que mejoren la organización y el funcionamiento de las escuelas.
- Apoyar la creación de redes de profesionales que desarrollen proyectos innovadores.

Se hace un recorrido por distintas experiencias llevadas a cabo: en contextos diversos y con docentes de diferentes especialidades.

- ✓ Los resultados obtenidos han sido muy positivos por parte de los mentores y de los recién ingresados.
- ✓ Se han mejorado los procesos de socialización inicial y el rol docente.
- ✓ Se ha podido reflexionar sobre la didáctica de la educación física a partir de grupos de discusión.
- ✓ Se ha potenciado la cultura colaborativa en un grupo de docentes de Física a través de los grupos de discusión.
- ✓ Ha permitido reflexionar sobre el rol docente, sobre los desafíos y la complejidad de la tarea educativa en la actualidad y cómo afrontarla desde el aula.
- ✓ Se están analizando la viabilidad de nuevas herramientas interactivas en la enseñanza de la Biología.

Cardoso et al. (2011, p. 105) en la experiencia llevada a cabo en el Instituto de Profesores de Artiga sobre la identificación de características y problemáticas en el ejercicio del docente novel, llega a las siguientes conclusiones:

a) Lo valioso

- Darse cuenta del abismo que hay entre la realidad y los ideales que los docente noveles manifiestan.
- Se muestra una disociación entre atender a las expectativas institucionales y la atención al alumnado.
- La importancia del aprendizaje entre iguales, su grupo de colegas o pares.

b) Los obstáculos

- Las condiciones de trabajo: burocracia, espacios, recursos, horarios,
- Distancia entre la teoría y la práctica.
- Situaciones familiares adversas.

c) Los logros

- La importancia del retorno de la mirada del otro en el sentido de encuentro y autovaloración.
- Los vínculos que se han establecido entre los pares de apoyo mutuo.
- El compromiso que la tarea docente conlleva venciendo los miedos y rompiendo las estructuras añejas.

d) Lo que hiera

- La frustración profesional.
- El silencio cómplice de la institución y de otros compañeros.
- El deterioro de la imagen social de la docencia.

A lo largo de los capítulos se ha puesto de manifiesto la importancia de la formación en la profesión docente, especialmente la inicial y, aquella otra, que es necesaria para iniciarse en docencia con garantías de éxito. Para ello, se ha hecho un recorrido por el perfil del docente novel, cuáles son las fases que debe recorrer en su proceso de socialización y como, en este recorrido, se va a ir encontrando con una encrucijada de culturas que le condicionarán su quehacer diario. Para que dicha andadura se haga con garantías es necesario diseñar programas de mentorización, a través de los cuales, el docente novel se sienta acompañado por el mentor en una relación de colaboración mutua.

Las instituciones educativas, dentro de su autonomía de organización y gestión, deberían de allanar el camino y tender puentes para que la incorporación inicial del docente pueda

realizarse con garantías de éxito, planificando programas de mentorización. A tenor de los datos expuestos en las páginas anteriores, las experiencias llevadas a cabo demuestran su eficacia para el docente, para el alumnado y, consecuentemente, para la propia institución.

PARTE III
CÓMO VIVE Y SIENTE LA
INSERCIÓN LABORAL UNA
DOCENTE NOVEL

Los sentimientos de amor , amistad y simpatía entre los seres humanos son poderosos vínculos que construyen las redes calientes y entrañables que satisfacen la necesidad básica de todo ser humano de sentirse valorado, el cual se autoaprecia al ser apreciado, alimentando de esta forma la voluntad de desarrollar su energía creadora.

(Gimeno, 2010)⁷⁴

¿Quién no ha sido novel alguna vez? Sin temor a equivocarme, considero que todos lo hemos sido. Cuando iniciamos una actividad nueva nos surgen dudas sobre las dificultades de la misma; cuál debería ser el proceso más adecuado para realizarla, cómo serán los resultados o que beneficios se alcanzarán. Estas mismas sensaciones se manifiestan cuando se accede por primera vez a un trabajo. En el caso que nos ocupa, la docencia, es más complejo ya que la materia prima con la que vamos a trabajar son sujetos.

El Informe que presento hará un recorrido por la trayectoria personal y profesional de una maestra novel y, cómo esta, ha vivido la travesía de ser una alumna tutelada a ser docente con todas las responsabilidades que derivan de su profesión.

En su desarrollo y elaboración he creído conveniente apoyarlo con referencias de autores que han investigado sobre el tema y que, de alguna manera, me permiten van a permitir validar los resultados que se vayan obteniendo.

El primer capítulo, *un lugar donde compartir*, está dedicado al contexto del centro donde se ha desarrollado la investigación. Consta de tres subcapítulos. En el primero, *el contexto escolar*, nos situamos en el entorno del centro y en su proyecto educativo. En el segundo, *funciones y roles*, se hace un recorrido por las funciones que ha tenido que asumir Beatriz en el tiempo que ha transcurrido la investigación: *tutora en 2º de Primaria: diversidad y heterogeneidad y horario blanco, docente multifuncional*. El aprendizaje y la responsabilidad personal y profesional que llevan implícitas estas dos funciones irán cuestionando los planteamientos iniciales de Beatriz. En el tercero, *¿nodos o ínsulas?*, se pondrá de manifiesto como la cultura institucional y docente van marcando

la vida de un centro, de tal manera, que lo hacen único e irrepetible y cómo esta encrucijada de culturas va fagocitando los procesos de innovación y cambio.

El segundo capítulo, *cómo viven y siente la inserción laboral un docente novel*, hace un recorrido por su trayectoria personal y profesional. Está compuesto de cuatro subcapítulos.

El primer, *la piel de la memoria*, muestra el trayecto que ha transitado Beatriz desde sus inicios como alumna hasta su época actual como docente.

El segundo, *¡llegó el gran día!*, no sólo se refiere a la primera vez que visitas un centro educativo sino a las experiencias que tienes en esos primeros días, las cuales, irán marcando las actuaciones que pongas en marcha y tu quehacer posterior. En el caso que nos ocupa, va mucho más allá. Muestra tres momentos claves de este viaje: llegada al centro, la soledad de la tutora y la oportunidad de trabajar de forma colaborativa.

El tercero está dedicado a la tutoría de 2º de Educación Primaria, *25 miradas: sonrisas, encuentros, silencios*; en este se van analizando cuáles son los aspectos que más le preocupan a Beatriz y cómo estos, la están condicionando en unas proporciones inimaginables su vida personal y profesional.

Finalmente, en el cuarto, *buenos días: ten el teléfono a mano*, pondrá de manifiesto los distintos tipos de funciones que un docente debe ejercer y que, en el caso del horario blanco se configura, en gran medida, como un comodín para la organización del centro que como un recurso singular para desarrollar los refuerzos educativos en el centro y el aula.

CAPÍTULO 1: EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

"El lugar donde nos encontremos puede determinar cómo nos sentimos, nuestra seguridad en nosotros mismos, nuestro bienestar y nuestro sentido de pertenencia y de valía".

Gerver,(2012, p. 93)

La escuela actual es mucho más que los espacios que la ocupan. El tiempo de aprendizaje es mucho más amplio que el horario escolar. Los contenidos son muchos más vastos que los que se encierran en el currículum escolar. Los alumnos son algo más que nombres escritos en un expediente. Las familias desean que el sistema educativo le dé respuesta a sus demandas. Todos estos elementos interactúan en un entorno, en un tiempo y en un espacio. La confluencia de todos ellos, en el colegio Castañeda y Salpín, es el referente de partida que ha condicionado el crecimiento de Beatriz como persona y como docente a partir de las múltiples experiencias vividas.

1.1- Un lugar donde compartir

La escuela no existiría sin su moradores. Estos generan unas relaciones de comunicación, unas expectativas, unos intereses, unas formas de actuar únicas. El trípode entorno, familia y escuela están condenados a conocerse y entenderse. Las interacciones que se establezcan entre ellos tienen un carácter holístico. Por tanto, la primera tarea del docente es ubicarse en el contexto escolar en el que está enclavado el centro.

1.1.1- El contexto escolar

Para situarse en el contexto escolar es necesario tener en cuenta una serie de elementos: el entorno, el centro, el alumnado, las familias y el personal docente y laboral del centro educativo. Por tanto, partiré de ellos, para hacer una aproximación al contexto objeto de estudio.

A) Centro

Está situado en una localidad costera. El sector turístico es su principal fuente económica seguida del sector agrícola (fundamentalmente frutos subtropicales) y una minoría al sector pesquero. La localidad tiene cuatro centros de Infantil y Primaria y tres institutos, donde se imparten los niveles de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

Debido a su antigüedad, en los últimos años se han realizado importantes remodelaciones. Es un centro de tres líneas completas y cuatro en varios niveles de Primaria. Atiende a una población escolar de setecientos cincuenta alumnos.

Cuenta con seis edificios: uno para Primaria; otro para Infantil; tres aulas construidas en el lateral Sur del patio; una biblioteca; un comedor y el gimnasio en la zona Este y un salón de actos y tres aulas en el lateral Oeste.

Figura 1: Instalaciones. Edificios.



Figura 2: Instalaciones de usos múltiples.



Fuente: Fotos obtenidas de la página web del centro.

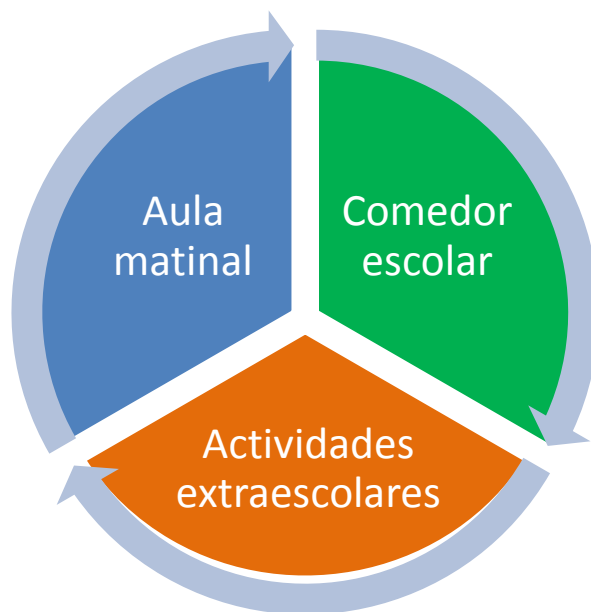
Como se observa en las figuras 1 y 2, el centro dispone de espaciosa áreas de recreo con porches y amplias instalaciones deportivas, un comedor, un salón de usos múltiples y una acogedora biblioteca escolar.

Las demandas de servicios de las familias ha ido creciendo a medida que la mujer se ha ido incorporando al mundo laboral y las consecuencias de la fatídica crisis económica que

estamos padeciendo. En respuesta a las mismas, ofrece una serie de servicios complementarios:

- a) Plan de apoyo a las familias⁷⁵.

Figura 3: Servicios complementarios.



Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de Centro.

- b) Son numerosos los proyectos que se desarrollan: Escuela: espacio de paz, Coeducación, Biblioteca Escolar, Plan de Autoprotección, Escuela de Familias, Proyecto de senderismo, Deporte en la Escuela, Acompañamiento Escolar y PALI⁷⁶.
- c) Cuenta con una plantilla de cuarenta y cinco docentes: diez en la etapa de Infantil; veintiséis en Primaria y nueve en el equipo de Atención a la Diversidad; este está compuesto

⁷⁵ El Plan de apoyo a las familias andaluzas fue puesto en marcha por la Junta de Andalucía con la publicación del Decreto 137/2002, de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas. Este decreto establece un conjunto de medidas, servicios y ayudas que se reflejan en un apoyo a la institución familiar desde una perspectiva global. Así, incide en cuestiones como la protección social, la salud, la educación, la protección de mayores y personas con discapacidad, la inserción laboral o la adecuación de sus viviendas. En el centro objeto de estudio es muy necesario por las características de los usuarios que hacen uso de él. Para una mayor información se puede visitar la web http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdesalud/principal/documentosAcc.asp?pagina=ges_cal_palnapo_yofam_4

⁷⁶ Plan de Apoyo Lingüístico a Inmigrantes. Este plan tiene como finalidad el aprendizaje del español para el alumnado que llega al centro y no conoce el español.

por un logopeda, una maestra de ATAL con horario parcial⁷⁷, tres maestras de Pedagogía Terapéutica, una de ellas, en el aula específica, tres maestras de apoyo y refuerzo educativo⁷⁸ y una educadora.

d) Una asociación de padres y madres, la cual, colabora activamente.

Para que haya conexión entre todos los elementos y sectores es necesario que fluya la comunicación y la información: los canales a utilizar (abiertos o cerrados), el tipo de comunicación (vertical u horizontal), la finalidad de la misma (informativa o colaborativa) el ancho de banda que se utilice (actualizada/rápida o descontextualiza/lenta).

Los artículos 9 y 10 del Capítulo III del Reglamento de Organización y Funcionamiento (Plan de Centro, p. 164-165) recoge cuáles son los objetivos y los canales de información puestos en marcha.

Artículo 9- Garantiza que la comunidad educativa esté bien informada.

Artículo 10- Recoge los canales de comunicación que se utilizan.

Artículo 12- Establece los diferentes tipos de impresos y circulares que se harán llegar a los docentes, el alumnado y las familias.

B) Entorno

Está enclavado en una barriada obrera. Su población es mayoritariamente autóctona. Inicialmente esta barriada es la que aportó los alumnos al centro durante los primeros años. Con el descenso de la natalidad, la barriada no es suficiente para completar la matrícula y se empezará a admitir alumnos de otras zonas de influencia. Esto supuso la llegada de alumnado procedente de una barriada cercana de viviendas sociales. Sus habitantes procedían de otras

⁷⁷ Aula Temporal de Adaptación Lingüística.

⁷⁸ http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/ordenacion/ROC/ordenes/1283152769401_orden_primaria.pdf

zonas del municipio. Todos estos niños acuden al centro y muy pronto se empieza a catalogar como un centro "con muchos gitanos". La proporción no era muy alta, pero sí lo suficientemente significativa como para que muchas familias decidieran matricular a sus hijos en otros centros.

Durante los últimos años, debido al boom de la construcción, se ha producido un aumento de la población provocando la ampliación de matriculas en el centro. Asimismo hay que constatar el aumento de alumnado extranjero, fundamentalmente, extracomunitario.

Al ser un centro de línea tres, con picos de cuatro en varios niveles, tiene una particularidad: las matriculaciones siempre están "vivas"; es decir, hay muchas altas y bajas a lo largo del curso escolar.

La situación del centro permite tener muy buenos accesos a otros entornos: sociales, culturales y deportivos.

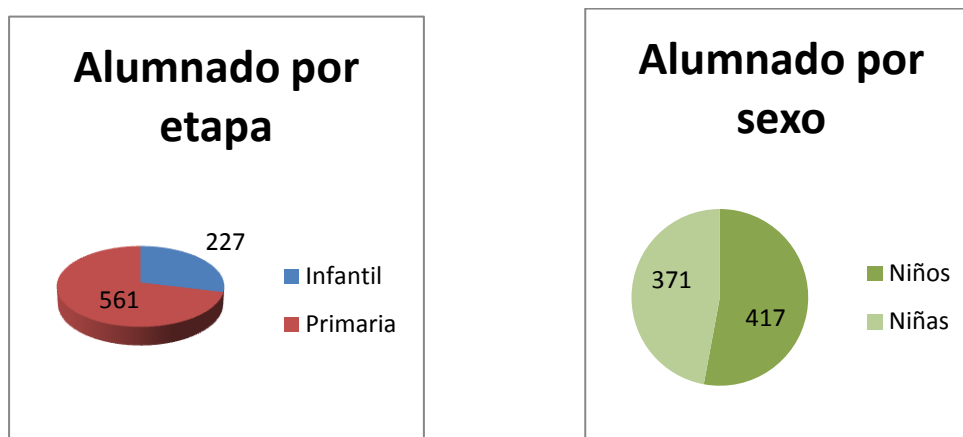
C) Alumnado

El centro cuenta con una matrícula, aproximada, de setecientos setenta alumnos; de los cuales, en torno al 15% pertenecen a otras nacionalidades y un 7% pertenecen a minorías étnicas. La ratio es superior a 23 alumnos por aula. La composición de las mismas es equitativa en cuanto a sexo, nacionalidad, religión, etnia, nivel madurativo, etc.

Una de las características del centro es la inestabilidad del alumnado. Son muy frecuentes las altas y las bajas por razones laborales; porque van y vienen a sus países de origen, por traslado de domicilio, etc. Esto supone la llegada de alumnado en cualquier momento del curso escolar y la consiguiente adaptación: al grupo, al contexto y a los docentes.

En el curso escolar 2012/2013⁷⁹ el alumnado matriculado es de 788 individuos, distribuidos en dos etapas. La relación entre chicos y chicas es, ligeramente, superior en varones. En la figura 4 se muestra, gráficamente, dicha proporción.

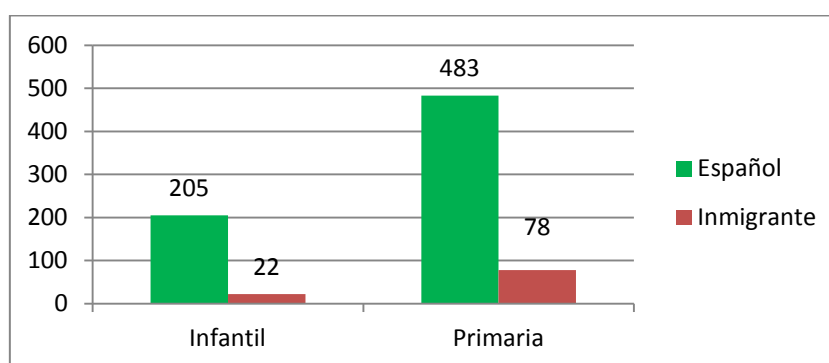
Figura 4: Distribución del alumnado por etapa y sexo.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de Séneca.

En la figura 5 se muestra la relación entre el alumnado español e inmigrante.

Figura 5: Proporción entre el alumnado español e inmigrante por etapas.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Séneca.

Los países de procedencia de estos últimos están repartidos por los cuatro continentes.

-África: Nigeria, Marruecos, Senegal y Siria.

⁷⁹ Datos obtenidos de Séneca, programa de gestión administrativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

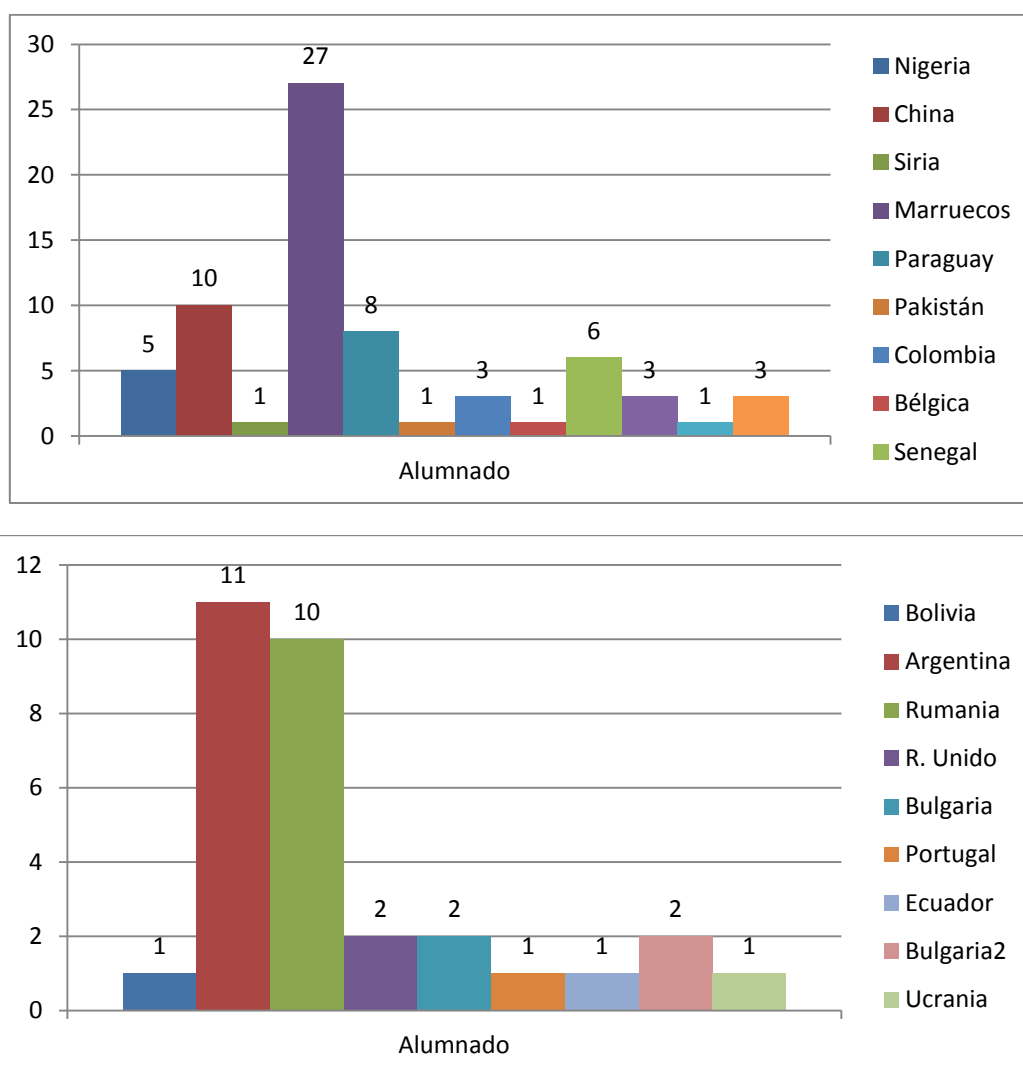
-América Latina: Bolivia, Paraguay, Colombia, Uruguay, Venezuela, Argentina, Ecuador y Chile.

- Asia: China y Pakistán.

- Europa: Bélgica, Italia, Rumanía, Reino Unido, Bulgaria, Portugal y Ucrania.

En la figura 6 aparecen los diferentes países y el número de alumnos.

Figura 6: Países de procedencia del alumnado inmigrante.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Séneca.

El grupo aula es muy heterogéneo, a nivel, académico y social. En relación al primero, nos encontramos con diferentes subgrupos: uno, pequeño, con un nivel medio alto; otro, con un nivel medio; otro, con un nivel medio bajo y otro, formado por cuatro a cinco alumnos/as con

un nivel muy bajo. En relación al segundo, observamos una gran diversidad familiar, lo que repercute en el perfil del alumnado.

D) Familias

El entorno socio-familiar es medio-bajo encontrándonos con familias desestructuradas, problemas de marginación social, importante número de familias extranjeras, etc. Estos sectores muestran una falta de interés por el avance escolar de sus hijos, siendo necesario buscar estrategias que favorezcan la implicación y, a su vez, la motivación del alumnado. Se ha detectado una tendencia a “lo fácil, lo rápido”, no valorándose el esfuerzo y la cultura del trabajo bien hecho. A pesar de ello, se puede decir que se está observando cierta mejora en cuanto a compromisos puntuales de estas familias con el centro, a través de las tutorías que, de forma positiva, van potenciando el interés por sus hijos e hijas.

Desde el punto de vista cultural existe también una evidente diversificación:

- ✓ Las urbanizaciones de nueva construcción aportan al centro alumnado procedente de familias con profesiones liberales, lo que ha elevado el nivel cultural, situándose en torno a medio-alto.
- ✓ La barriada aporta alumnos de un nivel cultural medio-bajo.
- ✓ Los alumnos procedentes de las viviendas sociales poseen un nivel cultural muy bajo, ya que la mayoría pertenecen a familias en situación de riesgo socio-familiar.
- ✓ Alumnado en acogida.

En una apuesta por la integración escolar, familiar y social el centro colabora con diversas asociaciones del municipio.

Sin la cooperación familiar el trabajo docente se queda incompleto. Por ello, las familias son el elemento básico del cual se parte en el quehacer diario. La primera socialización, su participación y colaboración en un proyecto de crecimiento personal es indispensable. Por tanto, en la apuesta por su integración en la vida del centro se están implementando las siguientes actuaciones:

1. Impulsar el trabajo que está desarrollando el AMPA en las actividades complementarias y extraescolares que se desarrollan: desayunos sanos y solidarios, talleres coeducativos, pinturas de juegos en el patio, jornadas de senderismo, etc.
2. Los delegados de padres y madres por aula. Esta figura es el nexo de unión entre el tutoría, las familias y el centro. Periódicamente se establecen reuniones de trabajo: viaje fin de curso, para aportar materiales, exposiciones, etc.
3. Compromisos de trabajo. Aquellos tutores que lo consideran oportuno los realizan con la finalidad de mejorar el rendimiento escolar y personal del alumnado.
4. Trabajo, individualizado, con algunas familias muy deprimidas social y económicamente en colaboración con los servicios sociales y asociaciones del entorno.
5. Escuela de familias. Al inicio de curso se facilita un cuestionario para que estas anoten los temas que más les preocupan o les interesan. Mensualmente se organizan unas charlas-coloquio con ponentes externos o, incluso, con la participación de estas.

E) Personal

En cuanto al profesorado del centro, cabe señalar que el 25% son provisionales. Esta provisionalidad se da sobre todo en Primaria.

El equipo directivo es estable. En su segundo mandato ha cambiado el secretario.

El centro cuenta también con un monitor escolar con funciones de administración y una educadora.

El mantenimiento del mismo corresponde a un conserje municipal, a una ayudante de conserje y limpiadoras dependientes de una empresa externa contratada por el Ayuntamiento.

1.2- Funciones y roles

Las funciones y los roles que se asumen al formar parte de un claustro de profesores son diversos. Todos ellos llevan una gran carga de complejidad y responsabilidad. A lo largo de esta investigación, Beatriz, ha ocupado dos funciones, las cuales, le han aportado dos perspectivas diferentes del trabajo docente:

a)- Una como tutora, en la cual, tiene que ejercer la orientación y acción tutorial. En el Plan de Centro (p. 52) queda recogido cuáles son las funciones que tiene que asumir.

La actuación tutorial es muy variada, pues abarca prácticamente todas las facetas y actividades de la vida escolar, junto con las de la realidad personal y social relacionadas con ella, por tanto, es posible distinguir las siguientes facetas:

1ª. Psicosocial: Conocer las necesidades, motivaciones, aprendizajes, relaciones con los compañeros y compañeras, capacidad de integración, etc., de los alumnos, para darles respuesta.

2ª. Dinámico-grupal: Conocer y practicar las leyes y el funcionamiento del grupo.

3ª. Institucional: Conocer y asumir los objetivos de la comunidad educativa a la que representa.

4ª. Familiar: Facilitar el contacto permanente entre familia y escuela.

b)- Otra, como docente con horario blanco, cuya función es el refuerzo educativo para el alumnado con un desfase curricular importante en las materias instrumentales, causado por sus dificultades en el aprendizaje; alumnado en situación de desventaja educativa, diagnosticados por el EOE⁸⁰, e inscritos en Séneca⁸¹ (Plan de Centro, p.86).

⁸⁰ Equipo de Orientación Educativa

⁸¹ Programa de gestión administrativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

1.2.1- Diversidad y heterogeneidad en el aula

Accediendo a la primera planta por la escalera principal, a la derecha, nos encontramos el aula de 2º de Primaria. En esta, Beatriz, pasa la mayor parte de su tiempo.

Hoy he accedido al aula de 2º. Este es un espacio amplio, bien iluminado, con un gran armario empotrado y numerosos muebles auxiliares y varias pizarras; una de ellas digital. Las mesas del alumnado están colocadas en dirección a la pizarra formando cuatro filas largas. En una zona, un poco más apartada, está el rincón de lectura; en otra zona más accesible está el rincón de juegos y el de arte y pintura.

El grupo tiene una ratio de veinticinco alumnos.

(Diario de campo, 27 de mayo de 2013, p. 183)

Para conocer el contexto específico del grupo me voy a basar en el estudio realizado por Beatriz de su grupo-aula⁸².

El grupo de 2º está compuesto por veinticinco alumnos y alumnas (once chicas y catorce chicos).

En general las características son las siguientes: es un grupo motivado aunque bastante inseguro a la hora de hacer las tareas. Son sujetos afables y joviales. En el aula se respira un clima distendido aunque también hay nerviosismo constante y ajeteo. Son muy “movidos” como se suele decir, aunque eso puede ser fiel reflejo de su tutora, que también lo es. Tienen hábitos de trabajo tanto en clase como en casa, aunque también son muy juguetones y les encanta el tiempo “libre” que a veces les concedo en clase (juegan con puzzles o juegos de mesa, hacen manualidades, dibujan, inventan personajes, etc.). Presentan falta de atención, de disciplina, apatía, poco interés por las tareas escolares, no tienen hábito de trabajo, etc.

A nivel socio-familiar hay una gran diversidad:

- Alumnado de etnia gitana con escaso o nulo interés por las tareas escolares. Presentan un gran desfase curricular.
- Alumnado extranjero. El nivel es diverso. Hay alumnos procedentes de Marruecos, Senegal, China, África, y Paraguay. El grupo que presenta más dificultades son los procedentes de China y Senegal
- Alumnado que asiste al aula de PT. Son tres alumnos. Sus niveles van desde el muy bajo. Podíamos comparar alguno de estos niveles con un final de curso de infantil de cinco años.
- Alumnado que asiste al aula de logopedia.
- Alumnado con necesidades de refuerzo educativo: son cuatro. Asisten a refuerzo porque no tienen ningún diagnóstico del EOE. Dos de estos alumnos faltan a clase con frecuencia, presentando absentismo.
- Alumnado con situaciones socio-familiares desestructuradas: son tres los

⁸² Anexo 15: Atención a la diversidad grupo de 2º de Primaria.

alumnos cuyos padres están separados o divorciados. Uno de ellos presenta una situación complicada tanto económica como familiar; está derivado a los servicios sociales.

Partiendo de esta realidad, se pueden establecer los subgrupos que aparecen reflejados en la figura 7.

Figura 7: Diversidad y niveles madurativo en el grupo de 2°.

<i>Grupo</i>	<i>Nivel</i>	<i>Características</i>	<i>Colaboración familiar</i>
Formado por 6 alumnos.	- Nivel medio-alto	<ul style="list-style-type: none"> - Son alumnos/as que terminan las tareas rápido, que siempre están dispuestos a hacer más (aunque uno de ellos presenta menos motivación). Sacan buenas notas, casi nunca olvidan traer sus tareas. Son alumnos que por otra parte, se estresan más que el resto cuando algo no se les da bien. - Dos de los alumnos de este nivel son bastante reacios a que se les contradiga y están acostumbrados a tener siempre la razón, lo cual a menudo es así, provocando situaciones tensas. 	<p>Muy buena.</p> <p><u>Buena</u></p> <p>Baja</p> <p>Nula</p>
Formado por 7 Alumnos.	- Nivel medio	<ul style="list-style-type: none"> - Son alumnos muy capaces, pero a menudo no reflexionan, se equivocan con más frecuencia que otros, tienen olvidos, etc. También presentan gran predisposición al trabajo. - Sus familias hacen bastante hincapié en las tutorías y son bastante colaboradoras, se preocupan por el aprendizaje de sus hijos e hijas. 	<p><u>Muy buena</u></p> <p>Buena</p> <p>Baja</p> <p>Nula</p>
Formado por 4 alumnos.	- Nivel medio-bajo	<ul style="list-style-type: none"> - Son alumnos juguetones, que se distraen, que están pensando en otras cosas e incluso, durante las explicaciones, relacionan los contenidos de éstas con aspectos de su vida que no tienen nada que ver. - Muestran buena predisposición al trabajo, pero tardan mucho en concluirlo (en la mayoría de los casos porque se distraen). - Sus familias se esfuerzan mucho en que mejoren y colaboran mucho en casa. A menudo los atiborran de clases particulares que no sabemos hasta qué punto les benefician o les saturan. 	<p><u>Muy buena</u></p> <p>Buena</p> <p>Baja</p> <p>Nula</p>

<i>Grupo</i>	<i>Nivel</i>	<i>Características</i>	<i>Colaboración familiar</i>
Formado por 5 alumnos.	- Nivel bajo	- Éstos no llegan a ser capaces de seguir el ritmo del resto de la clase y utilizan otros libros o material fotocopiado. Dos de ellos son casi absentistas desde 1º y eso, ha influido en su bajo nivel. Otros dos son extranjeros, no conocen el español y presentan un bajo nivel en el área de lengua.	Muy buena. Buena <u>Baja, casi nula</u> Nula
Formado por 3 alumnos que presentan algún tipo de discapacidad.	-Alumnado de PT y Logopedia y desventaja socio-familiar, económica y cultural. Su nivel es muy bajo	<p>- Todos utilizan materiales diferentes al libro, adaptados a su nivel.</p> <p>- Estos alumnos están diagnosticados y, cada uno de ellos, presenta una particularidad: CDC: Retraso madurativo leve: - Conducta desafiante y disruptiva - Frustración que deriva en conducta desafiante y violenta cuando algo le sale mal. - Escaso interés por el aprendizaje DGH: Retraso bastante acusado - ausencia de lenguaje cuando estamos en grupo (casi mutismo) - Pasividad y mínima interacción en el grupo. - Mirada perdida y dificultad para prestar atención en algunos casos. BRP: Retraso madurativo, familia desestructurada, nivel socio-económico-familiar muy bajo. - Frustración constante - Falta de seguridad y confianza en sí mismo. - A veces, ausencia de normas de conducta. -Irregularidad en su carácter dependiendo de su situación diaria.</p> <p>Todos ellos están diagnosticados por el EOE.</p>	Muy buena. Buena <u>Baja casi nula</u>

Fuente: Información facilitada por la tutora de 2º en el curso académico 2012/2013.

Los diferentes ritmos madurativos, las frustraciones ante una dificultad, la falta de disciplina y mal comportamiento de algunos alumnos, el excesivo control de varias familias, la dejadez de otras y el omnipresente libro de texto marcan el ritmo de trabajo del aula.

La visión que percibo es la de un aula viva, con intereses muy dispares, muy habladores, comunicativos, un poco despistados pero sociables. Por otra parte, siento que Beatriz quiere llegar a todas partes y no puede; quisiera dedicar el tiempo que cada uno necesita y no puede. Esta situación, le crea desazón, desasosiego y, como ella dice, "va siempre como una moto".

(Diario de la investigadora. 28 de mayo 2013, p. 183)

1.2.2- Docente multifuncional

En el curso 2013/2014 la función que han asignado a Beatriz es la de refuerzo educativo. Los principios y medidas que se ponen en marcha para atender a la diversidad de alumnado están recogidos en el Plan de Centro (p. 82):

- La atención a la diversidad del alumnado será la pauta ordinaria en nuestra acción educativa, por lo cual favoreceremos una organización flexible, variada, e individualizada, de la ordenación de los contenidos y su enseñanza.
- La detección temprana de las dificultades del aprendizaje.
- La inclusión social y la normalización como objetivo último, y teniendo claro que estas medidas en ningún caso deben suponer una discriminación que impida al alumnado alcanzar los objetivos de la Educación Primaria,
- La coordinación de todos los miembros que actúan con un mismo alumno o alumna que presenta dificultades del aprendizaje y requiere alguna de estas medidas, incluidos los equipos de orientación educativa. Esta coordinación se llevará a cabo entre los ciclos y las distintas etapas y ciclos, prestando especial atención a los momentos de tránsito.

- Detectar al alumnado de altas capacidades para atender sus necesidades educativas, evitando el fracaso escolar y favoreciendo el éxito personal.

Para conseguir dichos principios se ponen en funcionamiento una serie de medidas que tratan de responder a las necesidades educativas del alumno para conseguir que alcancen el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y la adquisición de las competencias básicas en las etapas de Infantil y Primaria. Dichas medidas (Plan de Centro, p. 83) son las siguientes:

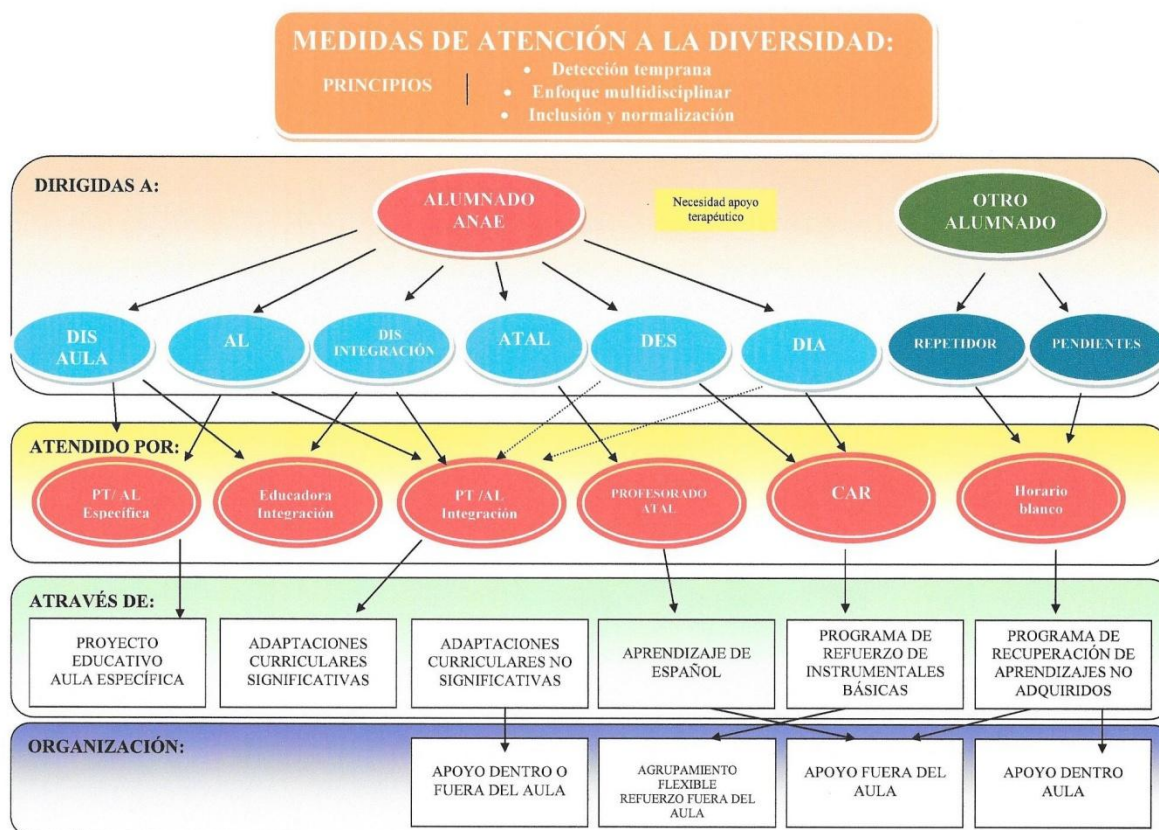
1. Agrupamientos en pequeño grupo y fuera del aula de referencia: en los casos del alumnado que presente **un importante desfase** en su nivel de aprendizaje en las áreas o materias de Lengua y de Matemáticas. Estos agrupamientos nos servirán para desarrollar los **Programas de refuerzo de materias instrumentales básicas**. Esta medida tendrá un carácter temporal, abierto y deberá contemplar la integración del alumnado en su grupo ordinario en condiciones de igualdad con respecto a los demás alumnos/as y que les permitan alcanzar el currículo del curso en el que se encuentren inscritos.

2. Agrupamientos dentro del aula: **apoyo en grupos ordinarios** mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula o fuera de ella, si el tutor o el profesor/a de refuerzo percibieran que el rendimiento podría ser mayor a causa de la inhibición que el alumno/a pueda sentir ante la presencia de sus compañeros/as, preferentemente para reforzar los aprendizajes instrumentales básicos de aquel alumnado en el que el desfase no sea muy importante y facilitar la recuperación de las áreas **suspendidas**.

3. Flexibilización del horario lectivo semanal que se seguirá para responder a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) asociadas a discapacidad, o dificultades graves del aprendizaje.

En la figura 8 se muestra, gráficamente, cómo se desarrolla el plan: a quién va dirigido, quién atenderá al alumnado, a través de qué programa y dónde se llevará a cabo.

Figura 8: Medidas de atención a la diversidad.



Fuente: Extraído del Plan de Centro.

En el Plan de Centro (p. 86-92) queda recogida de forma precisa los diferentes programas de refuerzo que se desarrollan así cómo su finalidad, a quién va dirigidos, los criterios generales y organizativos y el seguimiento y evaluación.

En la figura 9 se muestran los programas en los que está implicado el horario blanco. En el Proyecto Educativo, apartado IA, está dedicado a la atención a la diversidad: los programas de adaptación curricular, acompañamiento y extensión escolar, el aula temporal de adaptación lingüística (ATAL) y apoyo lingüístico a inmigrantes (PALI).

Figura 9: Programas de refuerzo educativo.

Programa/ Características	Programa de refuerzo de áreas instrumentales básicas	Programa de refuerzo para la recuperación de aprendizajes
Finalidad	<ul style="list-style-type: none"> -Asegurar los aprendizajes básicos en las áreas lingüística y lógico-matemáticas. - La motivación y el interés del alumnado ante el aprendizaje. -Elaboración de un programa de actividades alternativas al programa curricular con la finalidad de adquirir el ritmo de la clase de referencia. Se planificar por el Equipo de Orientación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Recuperar los aprendizajes no superados por el alumno con áreas suspensas. -Dar un apoyo curricular al alumnado repetidor. -Dar apoyo curricular a aquel alumnado con dificultades en el aprendizaje aunque haya superado todas las áreas.
Dirigido al	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado con un desfase curricular importante en las áreas instrumentales. - Alumnado en situación de desventaja educativa, diagnosticado por el EOE y registrado en Séneca. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado que no promocione curso. - Alumnado que presenta dificultades de aprendizaje. - Alumnado que no ha superado algunas áreas.
Criterios generales	<ul style="list-style-type: none"> - Una vez superado los déficits el alumnado se dará de baja del programa. - El docente que imparta el programa hará el seguimiento y estará en permanente contacto con el tutor/a de referencia. - En las sesiones de evaluación se dará información sobre el seguimiento realizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atenderán a las necesidades no significativas del alumnado. Reforzar no solo los contenidos específicos de las áreas, sino también hacia otros ámbitos importantes como hábitos de trabajo, habilidades cognitivas básicas, actitudes, valores, etc.
Criterios organizativos	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizará fuera del aula ordinaria. - Los docentes que lo impartirán serán: <ul style="list-style-type: none"> - Maestro de refuerzo (CAR). - Maestro de horario blanco. Este docente es el responsable de cubrir las bajas que se produzcan de corta duración. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizará fuera o dentro del aula. - Los docentes que lo impartirán serán: <ul style="list-style-type: none"> -El tutor /a o los maestros especialistas (Inglés) para el alumnado que no haya superado esta área (fuera del aula) -El profesor/a con horas sobrantes y el horario blanco (este último es el responsable de sustituir las bajas de corta duración que se produzcan.

Seguimiento y evaluación	-Revisiones del Programa de refuerzo por el ETCP. a. Hoja de evaluación trimestral. b. Hoja de evaluación final. c. Análisis de resultados por el E.T.C.P.	- Revisiones del Plan de Apoyo y/o refuerzos dentro del aula por el ETCP (Plan de Centro, pp. 101-106). a. Hoja de Petición de refuerzos. b. Ficha de control diario de los refuerzos. c. Hoja de evaluación trimestral. d. Hoja de evaluación final. e. Análisis de resultados por el E.T.C.P. f. Propuestas de refuerzos dentro del aula para el siguiente curso.
---------------------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el Plan de Centro.

En síntesis se puede decir que las medidas de atención a la diversidad son muy explícitas y están muy bien definidas en el Plan de Centro. Sin embargo, la realidad es bien distinta. Las continuas sustituciones hacen que dicho programa no se lleve a cabo con regularidad. La función que cumple el mismo es más la de un comodín para el centro que un refuerzo educativo para atender al alumnado con dificultades de aprendizaje. Beatriz manifiesta que el problema está porque "en que muchas veces esos refuerzos no se realizan porque hay que cubrir sustituciones. (Entrevista. EB2, p. 35).

A lo largo del capítulo he contextualizado el entorno donde se ha desarrollado la investigación así como los espacios y las funciones que ha asumido Beatriz mientras ha durado la misma. Los roles han sido diferentes y con cargas docentes dispares. En el primero tiene que atender el aspecto psicosocial del alumnado, la convivencia y la dinámica grupal, la orientación y la acción tutorial, el encuentro y colaboración familiar sin perder de vista, a su vez, que forma parte de una institución con unas finalidades educativas propias. El segundo, está más relacionada con la cultura docente y la institucional; fundamentalmente, su trabajo está condicionado por la colaboración que se establezca con los tutores y por las necesidades que tenga el centro para atender al alumnado cuando hay ausencias de los docentes.

1.3- ¿Nodos o ínsulas?

Las escuelas son unas instituciones complejas y exigentes. El reto y la oportunidad para los líderes escolares están en promover el saber hacer del profesorado y del alumnado en su trabajo, en su pensamiento y en sus acciones diarias.

(Peterson y Deal, 2009)

1.3.1- La organización escolar

¿La organización y el funcionamiento de las instituciones educativas condiciona la vida de sus usuarios? En el estudio del caso que aquí presento sí se han dejado sentir. "Es como si el tiempo fuese todos los días un poco a contrareloj. Es como si hubiese otra alternativa, el tiempo se aprovecharía mejor" (Entrevista. EB1, p. 29).

En la organización y el funcionamiento de los centros educativos la normativa faculta al centro para que establezca las medidas que considere más adecuadas en relación a su organización interna y su funcionamiento. Cada centro es diferente: el entorno, el alumnado, las familias y los docentes le imprimen una seña de identidad que lo hacen único. En este sentido, Santos (2001) manifiesta que para generar confianza y bienestar, los docentes, tenemos ir superando, de forma progresiva, los males inherentes a la organización escolar: jerarquización, balcanización, rutinización, desarticulación, burocratización y centralización. Todos ellos, nos llevan al lado oculto de la organización escolar, los cuales, no dejan de ejercer presiones sobre sus usuarios. Según el Informe español de los indicadores OCDE sobre el panorama de la educación (2012, p. 33) la autonomía de los centros españoles es muy baja en relación a la media de la OCDE y de la UE.

España se encuentra, junto con Grecia, México o Portugal, en el grupo de países con un porcentaje muy elevado de decisiones tomadas a nivel nacional o autonómico (59%). Solamente el 25% de las decisiones se toman a nivel de centro y el 16% a nivel de delegaciones provinciales o de direcciones de área territoriales.

La estructura del CEIP Castañeda y Salpín es ¿un nodo o una ínsula? Teniendo en cuenta que su nivel de autonomía es corto, posicionarse en un extremo u otro es un tanto arriesgado. En las siguientes páginas iremos desgranando cómo es y cómo, en su seno, se irán desarrollando una encrucijada de culturas que irán condicionando el desarrollo personal y profesional de Beatriz.

En el seno de la organización escolar se debe potenciar la participación y el pensamiento sistémico e integrador; es decir, los proyectos que se desarrollan deberían contar con la participación de todos sus miembros; su desarrollo afecta a toda la organización y esta ejerce su influencia en el desarrollo de los mismos. En su implementación, es más importante el proceso y el recorrido a lo largo del tiempo que contar con líderes en momentos puntuales. Por muchas ideas y energías que posea un sujeto a nivel individual la organización escolar no avanza. Es necesario, la puesta en común, la coordinación, la empatía para desarrollar procesos viables y de cambio a corto, medio y largo plazo. El ROF⁸³ (Plan de Centro, p. 154) regula la organización y el funcionamiento del centro. En dicha regulación se apuesta por un trabajo coordinado y participativo de toda la comunidad. A lo largo del periodo que ha durado la investigación, Beatriz, ha vivenciado que se desarrollan muchos proyectos pero no todos participan en la misma proporción y no todos manifiestan lo que realmente opinan de ellos. Considera que se tendrían "que expresar las opiniones porque es lo que yo creo que un equipo directivo quiere, que su claustro se involucre y tome las decisiones y no se deje llevar por lo que unos u otros dicen".(Entrevista. EB6, p. 54).

El desarrollo profesional no se da en el vacío. Cada organización escolar es única y compleja. Hay que conocerla y, en función de su realidad, empezar a construir, tender puentes, buscar asesoramiento y, sobre todo, canalizar y difundir la información para

⁸³ Reglamento de Organización y Funcionamiento.

garantizar la participación. Imbernón (2014) considera que en el desarrollo profesional intervienen diversos factores: el clima escolar, la edad de los docentes, el salario, el prestigio social (tanto de la profesión como del centro donde se está trabajando) y la formación en el propio centro; es decir, la formación es necesaria para dar respuesta a la realidad escolar donde esté enclavado el centro.

Desde su llegada, Beatriz, tuvo una estupenda impresión en cuanto a las relaciones personales existentes entre los docentes. Las nociones manifestadas por su hermano⁸⁴ se estaban cumpliendo y las sensaciones fueron muy positiva.

Me impactó mucho que éramos muchísimos y todos se saludaban muy eufórico. ¿Qué tal el verano? ¿Qué moreno estas? Y yo pensando, ¡qué bien! Qué buen clima hay aquí entre los compañeros. Pero tuve la suerte de no estar tan perdida porque estuve con mi hermano que me fue poniendo en situación.

(Entrevista. EB2, p. 33)

Trascurridos estos primeros momentos de tranquilidad y buenas vibraciones, llega el momento de asumir la función que le ha tocado desarrollar: ser tutora de un grupo de 1º de Primaria y, no deja de sentir, que la historia se repite.

En Primaria y, de hecho, en primer ciclo. La primera vez que he podido cambiar de curso ha sido este año que he continuado con mi curso y he tenido la opción de seguir. He tenido un 1º, otro 1º y otro 1º aquí y, este año, los tengo en 2º de Primaria. No he conocido más.

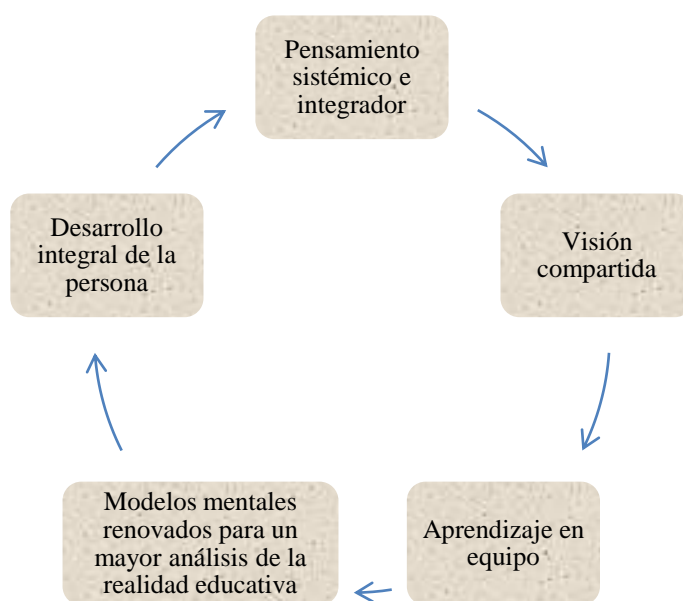
(Entrevista. EB2, p. 25)

La normativa está, los planes de centro también, pero la cultura escolar, emerge con tal fuerza, que los docentes que se incorporan nuevos a un centro tienen los cursos más complejos. En este caso, 1º de Primaria, es un nivel muy complicado ya que se pasa de una etapa a otra; los contenidos curriculares son más complejos y la metodología de trabajo también.

⁸⁴ Este llegó al centro el curso anterior.

Senge (citado por Antúnez, 2000) considera que la noción de organización de un centro como un sistema, en el cual, hay una serie de elementos que se complementan, se enriquecen y se modifican. En la figura 10 se recogen los factores que determinan el aprendizaje organizacional de un centro educativo.

Figura 10: Factores que determinan el aprendizaje organizacional.



Fuente: Elaboración propia a partir de las ideas de Senge .

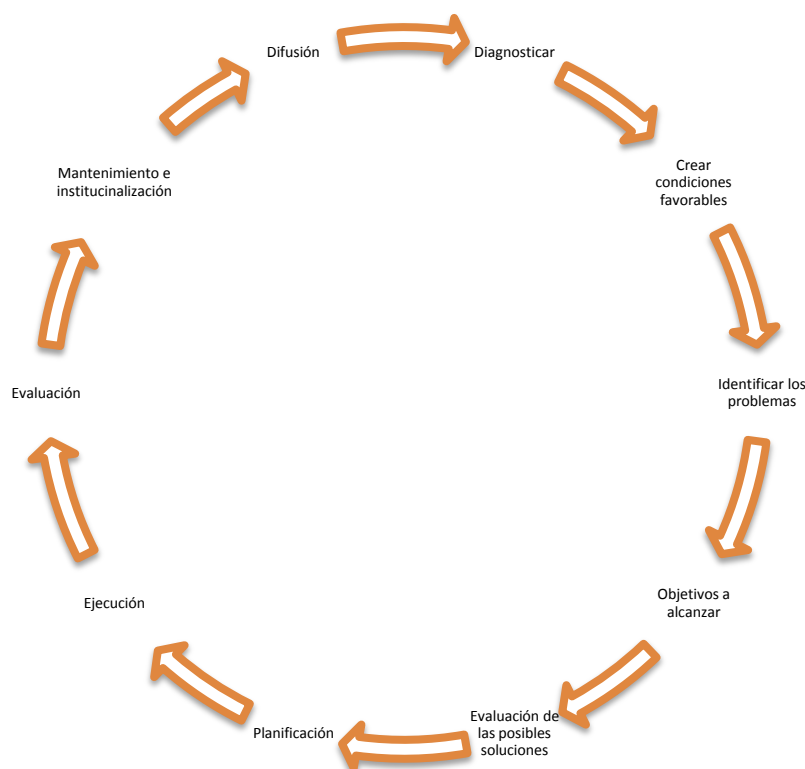
En el colegio Castañeda y Salpín estos factores no se están desarrollando de forma sistemática. Los avances detectados son importantes pero aún no hay un pensamiento sistemático e integrador sobre la propia organización escolar; la visión del proceso de enseñanza no es compartida por todos; no hay una auténtica cultura de trabajo colaborativo; es necesario identificar y realizar un análisis de la realidad escolar y detectar cuáles son las fortalezas y debilidades del centro para poder implementar planes de mejora e innovación y, por último, y no por ello menos importante, la finalidad de la educación es el desarrollo integral de los sujetos. Los docentes son un elemento a considerar. Estos forman parte de las fortalezas pero también pueden suponer una debilidad. La llegada de un docente novel trae consigo una ráfaga de aire nuevo, de energía, de vitalidad que choca con las encorsetadas

estructuras organizativas del centro: los espacios y los tiempos son cerrados y poco flexibles; el currículum lo marca el libro de texto o los periodos de permanencia en el centro tendrían que ser más eficaces contando con un plan de trabajo previo.

Estoy de acuerdo con Antúnez (1998) cuando manifiesta que existen también otros factores que pueden ayudar al aprendizaje de las instituciones: analizar y mejorar los procesos de comunicación que se dan en la institución; promover procesos participativos en los que los miembros de la organización se sientan implicados; diseñar y desarrollar tareas individuales y corporativas que sean suficientemente atractivas y estimulantes; potenciar el desarrollo de ideas, propuestas, soluciones y habilidades creativas; velar por la congruencia entre las acciones y los principios y valores que orientan el funcionamiento del centro escolar; posibilitar y favorecer la implicación de los docentes a partir de compromisos viables y generalizar el sentimiento de que todas las personas son tenidas en cuenta y consideradas como miembros útiles.

En la figura 11 queda recogido un posible itinerario de acciones que pueden promocionar el cambio y la innovación educativa.

Figura 11: Itinerario de acciones para la promoción del cambio y la innovación.

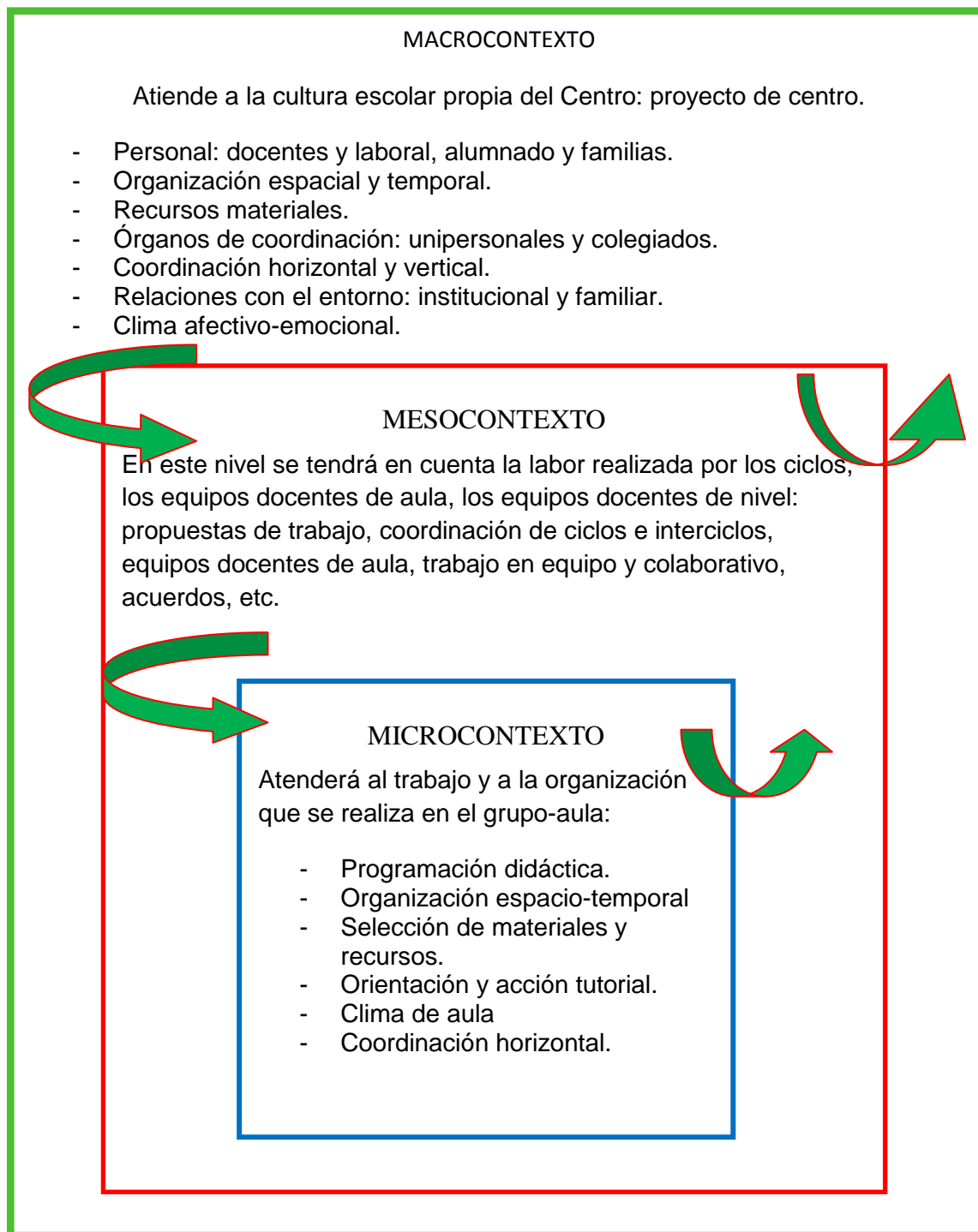


Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Antúnez, 1998.

En las organizaciones escolares se dan una serie de contextos que actúan de forma holística y sistémica. ¿Cómo repercute esta micro-política escolar en el caso de Beatriz? La respuesta es obvia, le condiciona en su totalidad. Desde su llegada ha tenido que acatar la cultura de la propia institución: las funciones que va a desarrollar, el horario, los recursos materiales disponibles, la organización espacio-temporal, etc. En un segundo nivel nos encontramos la cultura escolar; es decir, cómo desarrollan su labor los ciclos; las relaciones que se establecen entre ellos; los equipos docentes; el trabajo en equipo y colaborativo. En un tercer nivel se encuentra el aula. Una vez dentro, está el docente y el alumnado. Realmente es ahí, donde creces o te haces más pequeña. Beatriz, tiene la sensación que la clase "se le queda un poco grande" y, sobre todo, que las familias perciban "que hace todo lo que puede y que sus hijos no den todo lo que tienen que dar". (Entrevista. EB1, p. 28).

En la figura 12 se muestran las relaciones de permeabilidad que se producen en los contextos escolares.

Figura 12: Relación y permeabilidad entre los contextos escolares.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el Plan de Centro.

Beatriz ha llegado al centro escolar con una mochila personal construida a lo largo de su etapa como sujeto (personalidad, intereses, motivaciones, gustos y aficiones) y como alumno (aprendizajes, vivencias, experiencias, oportunidades y desencuentros). El centro, por su parte, ha ido cimentando una idiosincrasia propia; unas formas de actuar, proyectarse, convivir y relacionarse singulares. En la figura 12 aparecen los contextos que se pueden encontrar en una organización; estos se complementan, interactúan e influyen de forma invisible.

Microcontexto. Atiende al trabajo y la organización del grupo-aula: manifestaciones, formas de actuar, de organizar el espacio y el tiempo, las relaciones de comunicación, las rutinas diarias. En el aula el docente es el que tiene el poder y, amparándose en su autonomía, actúa a su libre albedrío.

Mesocontexto. Lugar donde se desarrolla la cultura docente. Pérez (1998, p. 162) la define como "el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los medios políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí". La cultura docente del colegio Castañeda y Salpín, presenta una serie de características:

a)- Contradicciones entre lo que se piensa y lo que se hace. Por ejemplo: el trabajo colaborativo y en equipo es más enriquecedor y productivo debido a la heterogeneidad de alumnado que hay en el aula; sin embargo, la organización del aula está individualizada y el libro de texto es el protagonista.

b)- Ansiedad ante la saturación de tareas. El tiempo es un elemento presente en el discurso de Beatriz. Ella es consciente que tendría que parar, pensar, reflexionar sobre qué tipo de contenidos transmitir, cómo organizarlos, cómo evaluarlos; sin embargo, todo se queda en deseos y conjeturas porque la elección de los mismos, su diseño, su estructuración y su organización se dejan en manos de las editoriales. Los libros de texto son un bálsamo que

permite saciar la ansiedad y, paralelamente, no depender de nadie. La meta es tenerlos terminados para cuando acabe el curso. En el siguiente extracto de la entrevista se cuestiona la temporalidad y el contenido de los mismos ya que considera necesario reforzar otros contenidos para afianzarlos; sin embargo, no lo hace. La presión familiar y la ejercida por los compañeros hace que no actúe y se inhiba.

No llego a lo que yo sé que los niños pueden hacer. Los libros es verdad que están ahí y me dan un poco de sensación de agobio, de tener que terminarlos y, a veces, me gustaría parar un poco el libro y reforzar otras cosas que hacen falta

P. Y ¿ por qué no lo haces?

Pues no lo sé. Es como si los padres quisiesen ver el libro terminado; si no lo ven dicen que es lo que ha pasado aquí.

(Entrevista. EB1, p. 31)

c)- El trabajo en equipo, la cultura colaborativa no está muy consolidada, podríamos decir que existe lo que Pérez (1998) denomina colegialidad burocrática; es decir, una colegialidad artificial para cubrir el expediente. Las reuniones, los debates, los diálogos, las reflexiones y los acuerdos requieren dedicación y constancia y no todos lo asumen con la misma intensidad.

Te decía que yo muchas veces me he levantado de una reunión cuando he visto que ha dejado de ser interesante. Entiendo que no es una buena solución, es una falta de respeto pero si tienes que planificar una serie de cosas y ves que no te queda tiempo, las priorizas porque son más importantes. Muchas veces las reuniones de ciclo no son eficaces. Se hacen muy largas hablando de cosas muy triviales.

(Entrevista. EB4, p. 42)

A la entrada de la sala de profesores⁸⁵ hay un tablón donde está colocados carteles con diferente información: calendario escolar, información sindical, notificaciones enviadas de las ausencias, información sobre noticias de actualidad y el plan de trabajo de los órganos

⁸⁵ Observaciones registradas en el diario de campo el 17 de abril de 2013.

colegiados. En relación a estos últimos, quedan recogidas las fechas de reunión de los mismos y el contenido (previsto) de dichas reuniones. Desde el nivel superior (claustro) al nivel inferior (equipo docente) no hay ninguna referencia a las necesidades y particularidades que tiene un docente recién ingresado.

d)- El compromiso y la responsabilidad del trabajo docente es eminentemente social; es decir, nuestras recompensas no son dinerarias, sino psíquicas e intrínsecas ante un trabajo bien hecho. El alumno llega al colegio cargado con su mochila escolar y personal; esta última, condiciona la vida en el aula. Por tanto, garantizar un buen clima, es el primer gran reto a conseguir y sentirse comprometidos con el trabajo el segundo. "Yo creo que sí estamos preparados pero tenemos que involucrarnos y sentir de verdad que esa persona necesita ayuda y tener un poco de ganas de hacerlo". (Entrevista. EB4, p. 44).

Beatriz cree que los docentes están bien preparados pero entiende que el compromiso debería ser mayor. Piensa que, incluso, los docentes no conocen cuál es su trabajo a la hora de asumir la tutorización cuando se es funcionario en prácticas o cuando se llega a un centro por primera vez, se dan muchas situaciones por entendidas y, realmente, no es así. Lo vivenció en el Prácticum. La historia se repitió en su primer año como funcionario en prácticas; e incluso, ni ella era consciente de las funciones de asesoramiento y colaboración que tenía que ejercer su tutora. El curso fue pasando, asistía a las reuniones programadas por inspección y, al finalizar el curso académico, entregó su memoria. Ya era funcionaria de pleno derecho. "Yo no sabía tampoco que ese tutor de prácticas tuviera que tener esa función. Yo no lo sabía. Lo mismo ni el propio tutor lo sabe. Es todo un trámite". (Entrevista. EB4, p. 43).

Macrocontexto. Atiende a la cultura institucional. Cada centro educativo tiene una serie de características específicas: es diverso, con unas variables de entrada muy diferentes; la cultura institucional que se genera actúa como un tejido invisible impregnando y perpetuándose año tras año: rituales, tradiciones, inercias, costumbres y grupos de presión que se complementan, interactúan e influyen de forma invisible.

En la organización escolar hay que tener en cuenta varios criterios:

- a)- Existe una variable de entrada que va a condicionar el trabajo del docente (especialmente del docente novel) que no se puede obviar: currículo oficial, la diversidad de alumnado, las instalaciones y espacios, las demandas del entorno, las relaciones de comunicación que se establezcan y el propio carácter funcional de docente (no todos tienen la misma percepción de la función docente).
- b)- Oficialmente, la adjudicación de curso, la realiza el equipo directivo pero se da la casuística de que el curso y el horario que nadie quiere, se le adjudica al maestro que ha llegado en último lugar.

Este año no ha habido elección para mí, o el horario blanco o estaba fuera del centro. Directamente, bueno porque aunque hay gente que ha venido después, pedían antes que yo porque son definitivos. Han preferido pedir un primero de Primaria.

(Entrevista. EB3, p. 38)

- c)- En la confección de los horarios han intentado respetar, en la medida de lo posible la coordinación horizontal y vertical. Se ha diseñado el horario del equipo directivo de tal manera que haya algunos de sus miembros en la zona de administración y aquellas que ejercen la tutoría que estén en su grupo-aula las primeras y/o las últimas sesiones.
- d)- La atención a la diversidad queda recogida, ampliamente, en el Plan de Centro. Los grupos de apoyo se han realizado atendiendo a diferentes criterios: alumnado con discapacidad, inmadurez, inmigrante, desfavorecidos socialmente y los que presentan

problemas de desestructuración familiar. Los refuerzos educativos se realizan, generalmente, fuera del aula ordinaria. Solo en dos grupos se hace dicho refuerzo dentro a petición de los tutores. Para los próximos cursos, se está trabajando para incluir a otro grupo de alumnos, los de altas capacidades.

e) El recreo es un espacio de tiempo potencialmente educativo. No sólo sirve para descansar de las tareas escolares sino que es un lugar privilegiado para las relaciones entre iguales, los aprendizajes no reglados, la diversión y el juego. El colegio Castañeda y Salpín va un poco más lejos; considera que también hay que ofertar otro tipo de actividades y otros espacios para que el alumnado pueda elegir libremente; con esta idea se ha abierto la biblioteca escolar durante el mismo. Las actividades que se pueden realizar son: préstamos de libros, consultar y buscar información en la red, leer, trabajo individualizado o en equipo, participar en los talleres⁸⁶.

f) Dentro del Plan de Centro se está potenciando la formación docente como elemento vertebrador: considerado como un derecho y un deber para adecuarse a las continuas y constantes demandas que la sociedad exige a la educación.

La finalidad del plan de formación estaría encaminada a mejorar y alcanzar los objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar de nuestro alumnado. El claustro determinará, en función de la Memoria Informativa, las necesidades de formación del profesorado, pudiéndose realizar según: formación en centros, formación a través de cursos solicitados, ofertados por el CEP y formación en las TIC. Teniendo en cuenta el resultado de las pruebas de diagnóstico, así como los resultados de las distintas evaluaciones de nuestro alumnado, debemos incidir en la formación del profesorado con los siguientes objetivos: mejorar las competencias y los resultados académicos de nuestro alumnado; mejorar el clima de convivencia en nuestro centro, atendiendo la diversidad de nacionalidades y de situaciones familiares existentes.

(Plan de Centro, p. 62)

Sin embargo, hay una serie de matices que hay que reseñar: no todos los docentes tienen el mismo concepto de formación; no todos los docentes tienen las mismas necesidades y, aunque

⁸⁶ En el curso 2012/2013 se han ofertado los talleres de cuentacuentos, papiroflexia y cómic.

se aprueba a nivel de claustro el proyecto común⁸⁷ que será hilo conductor de las actividades complementarias y extraescolares a lo largo del curso, no todos se implican y participan de la misma manera. Las razones que se argumentan son varias: el alumnado tiene que salir para realizar los ensayos lo que ocasiona la pérdida de clases, el docente multiplica al tener que participar en el proyecto común; se les pide colaboración a las familias y no todas responden con la misma intensidad, etc. Por otra parte, son proyectos con caducidad corta, a un año vista. En el siguiente extracto, Beatriz, manifiesta como en el claustro, los docentes no expresan lo que piensan; se dejan llevar por las propuestas que hace el equipo directivo o se establece un debate que genera controversias y cuesta establecer compromisos de trabajo.

Al final se ha aprobado la participación y bastantes personas se ha animado a apoyarlo. Pero creo que muchas personas no han hablado lo que querían hablar. Ha habido un poco de vergüenza o miedo a expresarse.

P. ¿Es frecuente en el claustro hablar de estos temas? ¿Es frecuente discutir los proyectos que se están desarrollando?

Desde que yo estoy aquí no se ha hecho nunca; así que no.

(Entrevista. EB6, p. 54)

Esta situación afecta, doblemente, a Beatriz. En primer lugar, a nivel personal porque no expresa lo que siente, ni a nivel colectivo ni individual. Se aprueba la participación pero no el compromiso de desarrollarlo. Esto le crea una sensación de falsedad y dejadez. En segundo lugar, a nivel profesional porque la formación es básica para afrontar la realidad escolar. Por ejemplo: la visión que tiene de que el alumnado y los docentes participen en los proyectos ha ido cambiando con el transcurrir del tiempo y con los diferentes roles que ha asumido. Desde la distancia percibe la realidad desde otro punto de vista. En este sentido, considera que el hecho de que el alumnado participe en un proyecto no le supone una pérdida de

⁸⁷ En el curso 2012/2013 el tema elegido fue el circo.

aprendizaje, sino todo lo contrario, aprende de otra forma y dicho aprendizaje refuerza las competencias básicas a adquirir: autoestima, motivación, cooperación, respeto, etc.

Como se ha puesto de manifiesto en las páginas anteriores, cada centro tiene una personalidad propia. Beatriz, necesita conocerlo para poder actuar con garantía de éxito personal y profesional; si hay desconocimiento y falta de información se trabaja por ensayo y error, se caminan tres pasos y se retroceden cuatro, se tiene la sensación de estar siempre en el punto de salida y le cuesta vislumbrar la meta. ¿Cuáles son los elementos que más preocupan a Beatriz?

Plan de Centro. Este es el documento base del funcionamiento del centro; la ruta a seguir, elaborada y consensuada, por la comunidad educativa. Consta de tres apartados: el proyecto educativo, el reglamento de organización y funcionamiento y el proyecto de gestión. Es un documento que está al servicio de los docentes y las familias pero, generalmente, poco operativo. Como se ha manifestado en el capítulo anterior, en él, queda recogido de manera precisa, cómo se llevará a cabo el acogimiento del alumnado de nueva incorporación y de las familias; sin embargo, no hay ninguna alusión a cómo acoger al docente, el cual, es el responsable de llevar a la práctica dicho proceso. En este sentido, considera que hay un gran vacío y que los docentes, en su situación, se encuentran en una gran desventaja ya que tienen que actuar con criterios desconocidos o parciales. Para ella:

Sería ideal contar con un plan de actuación, aunque cierto es que también sería un poco utópico llevarlo a cabo. De hecho, en el primer año de funcionario en prácticas contamos con un “tutor o tutora” que firma todo el protocolo de cara a la inspección. Sin embargo, ahí se queda su tarea, y no ejerce de tutor o tutora a efectos prácticos.

Si queremos hacer su tutorización posible, sería necesario librarme de alguna sesión semanal para poder ejercer esta responsabilidad, al igual que se libera a los coordinadores de ciclo.

(Entrevista. EB9, p. 63)

Considera que en el Plan de Centro se debería canalizar, facilitar y disponer de información con respecto a:

- ✓ Intercambiar material didáctico: a lo largo de los años los docentes nos vamos haciendo con un amplio archivo de materiales, tanto en papel como en formato digital. Pero durante nuestro primer curso partimos de cero, sin conocer apenas el nivel que tienen los alumnos en cada curso y, sin saber, a dónde van a llegar a final del curso.

(Entrevista. EB9, p. 63)

La única referencia que tiene es el curso. Los centros donde ha estado no han tenido regulado un plan de transición entre la etapa de Infantil a Primaria. La información que ha recibido ha sido muy frugal y en encuentros informales.

- ✓ Intercambiar información e impresiones: durante el primer año docente surgen muchas preguntas y muchas dudas: qué puedo hacer el primer día, cómo gestiono el aula, qué hago mientras unos alumnos han terminado otros apenas hayan comenzado, qué forma es más adecuada para explicar la resta con llevadas... Al principio tenemos esa sensación de que estamos dando clase por ensayo/error y no queremos que esto repercuta en el alumnado.

(Entrevista. EB9, p. 63)

Cada día es diferente. Pasa mucho tiempo ajustando la programación, diseña el plan de trabajo a seguir y, a la hora de implementarlo, el resultado no es el esperado. Las causas pueden ser diversas: la presentación de la actividad; el nivel de dificultad de la misma; el tiempo disponible y el que realmente necesita; el conflicto que surge e interfiere en el desarrollo de la clase; los materiales disponibles, etc. Todo ello, hace que se sienta insegura e inexperta. Considera que el problema no radia en conocer los contenidos curriculares sino cómo se han de transmitir. Le faltan recursos para actuar y se acoge a lo más cercano y seguro: el libro de texto.

- ✓ Observar a otros docentes. Aunque esto ya se realizó en las prácticas universitarias, no está de más continuar con esa observación, porque en el momento en que el docente pasa de ser práctico a ser el responsable de la evolución del grupo, todos los puntos de vista cambian por completo. Por otra parte, no todos los docentes están dispuestos a ser observados, es algo que por lo general incomoda a muchos maestros.

(Entrevista. EB9, p. 63)

Beatriz considera que poder observar a otros docentes en el aula sería muy necesario para entender los procesos metodológicos que ponen en juego. E incluso, sería mucho mejor si se tuviese la oportunidad de trabajar en el mismo espacio con otros docentes más experimentados. El intercambio de ideas y las reflexiones compartidas son elementos que pueden ayudar a ir superando los estados de ansiedad y, paralelamente, ir creciendo a nivel profesional.

Conocer la **organización y funcionamiento** del centro es necesario para saber transitar por la institución. El centro Castañeda y Salpín está compuesto por una serie de órganos unipersonales y colegiados.

a)- Unipersonales: directora, jefa de estudios y secretaria.

b)- Colegiados: en relación a estos últimos tenemos que diferenciar entre órganos de gestión y planificación y de coordinación y participación.

b.1)- Gestión y planificación:

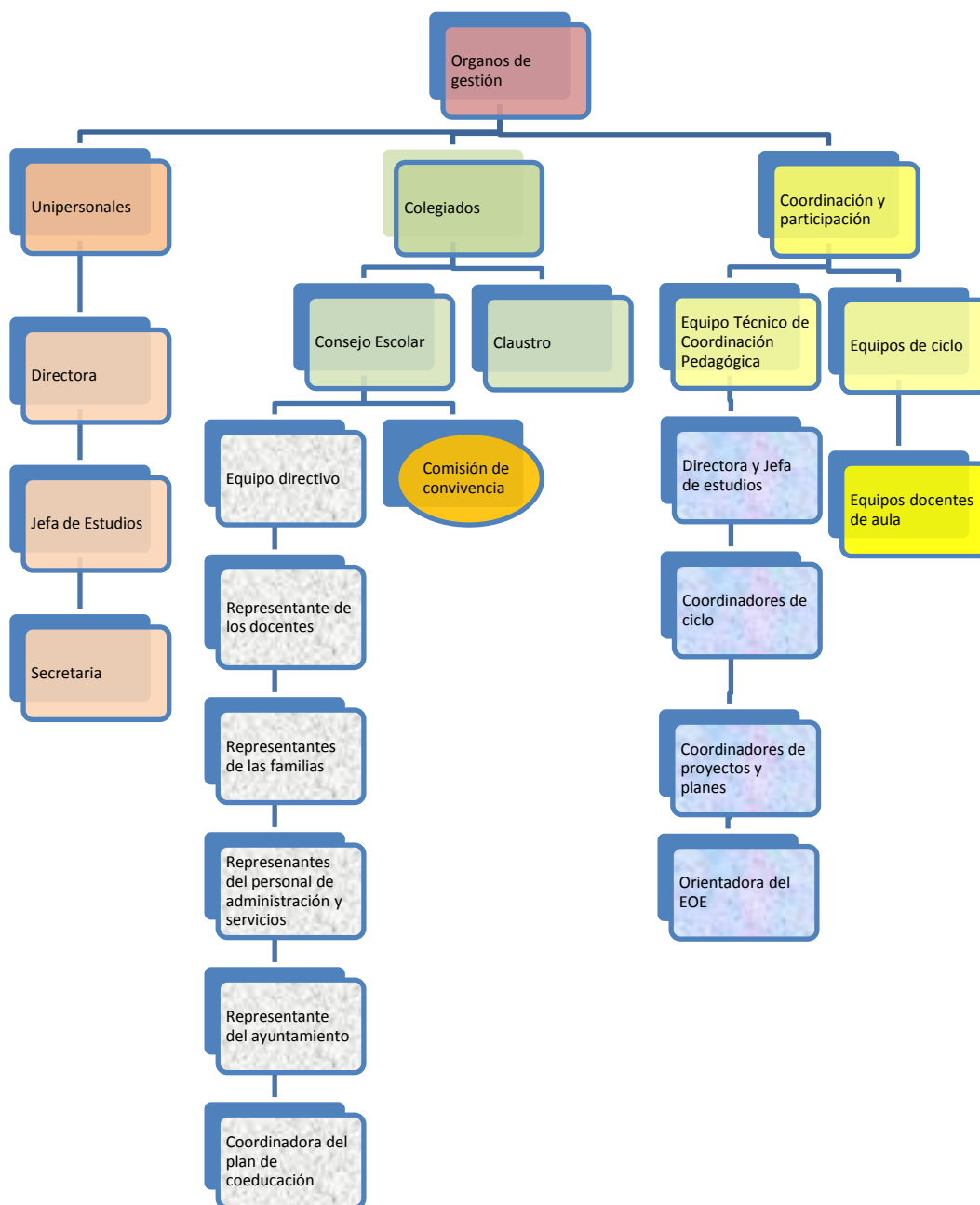
- Claustro
- Consejo Escolar

b.2)- Coordinación y participación:

- Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica
- Equipos de ciclo
- Equipos docentes de aula

En la figura 13 aparece el organigrama del centro: los órganos de gestión, coordinación y planificación, así como la composición de cada uno de ellos.

Figura 13: Organigrama del centro.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del Plan de Centro.

Órganos unipersonales. La función principal de un equipo directivo es liderar el funcionamiento y la actividad del centro. La forma de ejercer dicho liderazgo condiciona el devenir del mismo. La visión de Beatriz sobre las actuaciones del equipo directivo en

relación al docente novel es positiva cuando se pide su ayuda; sin embargo, dicha presencia es invisible si no se pide.

Desde la dirección y la jefatura se percibe bastante empatía con el docente novel. Por ejemplo, hace unos días, ha llegado un compañero al curso de 6º. La directora le ofrecía palabras de apoyo y que, ante cualquier cosa, contase con ella. Al igual ocurre con la jefa de estudios.

En mi caso personal, he contado con la ayuda de ambas en varias ocasiones que no he sabido gestionar el aula; por ejemplo, en el grupo de 6º donde impartía Plástica o con uno de los alumnos de primer ciclo que tuve cuya conducta a menudo era muy agresiva y violenta. Me han ayudado al tratar y resolver conflictos con esos alumnos, tenerlos un rato con ellas y organizar reuniones con su familia y compromisos de mejora de conducta con sus padres y madres.

Desde secretaría no he apreciado ningún acercamiento.

(Entrevista. EB9, p. 64)

Como se ha puesto de manifiesto en páginas anteriores, el apoyo del equipo directivo hacia el docente novel es de apoyo moral. Sin embargo, se podrían poner en marcha otras actuaciones que facilitaran dicho tránsito: liberar parte de su horario para poder conocer los proyectos que se desarrollan; habilitar alguna hora para poder observar a docentes más experimentados, e incluso, poder trabajar juntos; gestionar la formación de tal manera que se tenga en cuenta la particularidad del docente recién ingresado o concienciar y visualizar, a los docentes experimentados, la necesidad de acompañar al maestro novel.

Órganos colegiados. Lo forman el claustro y el consejo escolar. Su característica principal es la de estar constituidos por una pluralidad de elementos: en el primer caso está compuesto por todos los docentes y presidido por la directora; en el segundo por diversos sectores de la comunidad educativa. Tanto uno como otro permite que haya cauces de participación y, consecuentemente, contribuir al mejor funcionamiento del centro.

El claustro de profesores es el órgano de participación del profesorado en la vida del centro. En él se toman todas las decisiones sobre los aspectos docentes: planificar, coordinar,

decidir e informar. Previo a cada claustro, se convoca una reunión del equipo técnico de coordinación pedagógica; en ella, los coordinadores llevan las propuestas de los ciclos. Beatriz considera que hay muchos temas interesantes que no se tratan en los claustros y, otros, que se les da demasiada importancia. Por ejemplo, se acepta participar en un proyecto pero luego se quejan de que el alumnado pierde muchas clases para los ensayos o se participa pero cuesta asistir a las sesiones de trabajo. En este sentido, es necesario ser consecuente con las implicaciones que un proyecto lleva consigo. Ella nunca ha percibido ni ha participado en la discusión sobre los proyectos que se están desarrollando. Considera que:

Quizás (silencio). Es importante que cada maestro manifieste sus problemas, si es que los tuviese, sus vivencias, que expresase como le va con su grupo. Sí tendríamos que expresar las opiniones porque creo que es lo que un equipo directivo quiere, que su claustro se involucre y tome las decisiones y no se deje llevar por lo que la mayoría quiere o no quiere.

(Entrevista. EB6, p. 54)

Se podría decir, incluso, que hay más claustros informales que formales. Los primeros se desarrollan, diariamente, en los pasillos y en la sala de profesores, a las entradas y salidas; los segundos, convocados de manera formal pero más burocráticos y menos eficaces.

Para poder opinar es necesario difundir la información y establecer canales de comunicación eficaces que permitan actuar con garantía de éxito. Cuando eres responsable de una tutoría con horario completo, esta te absorbe de tal manera que no te enteras de nada de lo que ocurre a tu alrededor.

En el mejor de los casos por el coordinador de ciclo que viene, te busca, te habla, te ofrece los documentos oportunos; otras veces ponen el "papelito" en la mesa y, a veces, no es visible si no pasas por allí o se traspapela. La nota informativa colocada, en el tablón de anuncios para que todo el mundo la lea, queda camuflada en la vorágine de información. Andando por los pasillo, este año sí estoy andando por los pasillos y los miembros del equipo directivo me cuentan personalmente las cosas. Pero cuando estás en tu tutoría, enclaustrado las cinco horas, es un poco complicado. En el mejor de los casos, son los coordinadores los que te informan.

El año pasado estaba también la información que nos llegaba a través de Séneca, que si bien no lo mirábamos mucho, puede ser muy efectivo si creamos el hábito de mirarlo diariamente. Esta sería una buena opción (silencio) en principio no se me ocurre nada más.

(Entrevista. EB6, p. 54)

Esta falta de información a Beatriz le afecta ya que siente que llega tarde a todo. Hay comunicaciones que conectan con las situaciones personales de los docentes (fallecimientos, enfermedades, nacimientos, bodas, etc.) y no muestras tus sentimientos o deseos porque no te enteras de que haya ocurrido y cuando ves al compañero te sientes mal. En otras ocasiones son temas más profesionales: reuniones que se solapan y tienes que decidir en cuál quedarte; cómo se va a desarrollar una actividad complementaria; proceso a seguir con las familias al organizar una salida, etc. Esta situación va minando, poco a poco, su autoestima y, aunque trata de que no afecte en su trabajo, se deja sentir como una sombra.

El consejo escolar es el máximo órgano de representación y participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros. El funcionamiento de este va a depender de cómo esté concebido, cómo esté regulado y las competencias que se le atribuyan. La única información, en relación al personal, que llega a este órgano es sobre la incorporación o cese de un docente y las funciones que tiene encomendadas.

Equipos docentes. Están formados por el equipo técnico de coordinación pedagógica, los equipos de ciclo y el equipo docente de aula. De ellos, el equipo de ciclo es el que tiene una mayor implicación con el docente novel. Beatriz ha formado parte de dos ciclos durante el tiempo que ha durado la investigación. En el curso 2012/2013 formaba parte del equipo del primer ciclo de Primaria; en el curso 2013/2014 ha formado parte del equipo de atención a la diversidad.

Durante este último curso han llegado compañeros nuevos con experiencia. Ella, observa que, a pesar de no ser noveles, tienen necesidades similares. En su corta experiencia, ha vivenciado que los compañeros son los que están ahí y, de una u otra forma, tratan de colaborar, de forma altruista, en la medida de sus posibilidades o capacidades.

En los ciclos de este centro y, por suerte de todos los centros en los que he estado, es donde mayor acercamiento y empatía he encontrado. Sobre todo los compañeros de nivel, son los que más suele “ayudarte” con el tema de los materiales a utilizar, la organización de las sesiones cuando estás un poco más perdida...(silencio).

En el centro he recibido mucho apoyo en el primer ciclo de parte de mi compañera de nivel, que ha compartido conmigo grandes ideas para llevar a cabo en clase. Aunque ellos no son docentes noveles, en parte este año están descubriendo por primera vez lo que se siente al dar clase en 1º de Primaria, puedo observar cómo sus compañeros de ciclo les echan una mano con el material fotocopiable, ideas para la decoración del aula y el intercambio de información sobre cómo ellas trabajan la lectoescritura y el cálculo.

Vuelvo a incidir en que no todo el mundo está dispuesto ni es capaz de compartir con todos un esfuerzo individual que se ha llevado a cabo. Eso demuestra mucha generosidad y una enorme profesionalidad, pensando siempre en el bienestar del alumnado.

(Entrevista. EB9, p. 64)

Otro aspecto importante es la transmisión de información entre un ciclo y otro. No se realiza de forma sistemática. Beatriz considera que se está empezando a tener cierta preocupación por las dificultades que se suceden en algunas tutorías. La fluidez en la comunicación entre el tutor y los especialistas a veces no es la más idónea. Su experiencia en 5º impartiendo el área de Plástica no fue muy buena por diversas razones: desconocimiento de la materia, falta de información sobre el estilo de aprendizaje y comportamiento del alumnado o la escasa relación con el tutor supuso un gran hándicap.

Hubo comunicación, pero no considero que fuese muy fructífera. En ocasiones el tutor actuó muy bien ante algunos conflictos que se daban, pero en otras me sentía bastante sola y me daba la sensación de que yo no contaba con su apoyo.

(Entrevista. EB8, p. 61)

Los equipos docentes de aula se reúnen cuando el problema es grave. En este sentido, se planteó en una sesión de evaluación del tercer ciclo la dificultad que tenían los especialistas de dar clase y la necesidad de convocar al equipo docente. En su tutoría, nunca se llevó a cabo.

Sí que se pidió, aunque estas no se llevaron a cabo y terminé buscándolas de manera informal (preguntas por los pasillos, a otros compañeros.). Otro especialista también planteaba muchas dificultades. Sobre todo intercambiabas información con el tutor, aunque en muchas ocasiones, como dije antes, no conseguías resultados.

(Entrevista. EB8, p. 62)

Sin lugar a dudas, los compañeros son una pieza fundamental en estos primeros años. Tendrían que ser el espejo dónde mirarse, el compañero a quién dirigirte para plantearle dudas o el acompañante que, con una mirada, te da la energía para seguir avanzando. En este sentido, la relación de Beatriz con ellos ha sido muy positiva y, estos últimos, consideran que, ella, tiene una gran capacidad de trabajo, de ponerse en la piel del otro y de trabajar de forma coordinada.

Se puede aprender mucho de ellos. También el docente novel puede aportar nuevos conocimientos al resto del grupo. Es importante establecer un buen equipo de ciclo donde haya respeto, colaboración, compañerismo y por supuesto una buena coordinación. Esto te va a permitir trabajar cómodo y feliz.

(Entrevista. Ecb6, p. 83)

El tiempo escolar. Aunque parece una obviedad es necesario plantearse qué es el tiempo escolar. Fernández (1999) manifiesta que el tiempo escolar es mucho más que el horario escolar. Abarca el tiempo de dedicación directa en el aula; el horario de permanencia; la participación en la vida del centro a través de los planes y proyectos que se desarrollen; el tiempo de preparación de las clases, correcciones o la elaboración de informes. ¿Cómo organizarlo? El tiempo, o mejor dicho, la sensación de la falta de tiempo es una gran

preocupación para los docentes y, especialmente, para un docente novel. "Vengo agotada. Vengo de un sitio corriendo para poder estar aquí y, así estamos todo el día" (Entrevista. EB4, p. 41).

El horario personal viene marcado desde la jefatura de estudios. Se adjudica una tutoría, una especialidad o unos refuerzos a realizar. En el de aula hay una cierta flexibilidad por parte del tutor en su elaboración. Aunque tiene que ser aprobado por jefatura de estudios, generalmente, es el tutor el que tiene autonomía en su diseño. El horario de permanencia es más complejo. Está regulado, son conscientes de ello, pero no es productivo.

Bueno, en realidad de 9 a 2 es el horario docente establecido está bien pero, por las tardes, el horario de exclusiva no se usa tan productivamente como nos gustaría. Muchas veces no, otras veces sí. Nos vamos antes ya que nuestro horario de exclusiva es hasta las 7:30 h. Hay tiempo para hacer muchas cosas pero otras, con reuniones de ciclo no se completa entero y esas reuniones, a veces, no son productivas para todos porque por ejemplo, en mi caso, este año estoy adscrita a un ciclo en el que no me siento identificada demasiado porque no se tratan cosas en las que yo tenga mucho que ver. Hay un plan de trabajo pero no todos los miembros se involucran. Se habla mucho de burocracia, de informes. No se habla tanto de cosas particulares y pedagógicas. Analizar los indicadores homologados es necesario pero se dedica mucho tiempo y se habla poco de cosas prácticas. Por ejemplo: cómo preparar una sesión, o cómo se hace una actuación con algún alumno. Las sesiones se eternizan, se hacen muy largas hablando de cosas triviales. Muchas veces, he sentido la necesidad de dejarlo y hacer otras cosas que me hacían falta tener listas.

(Entrevista. EB4, p. 41)

La tutorización de un grupo requiere un tiempo extra que tienes que compartir con las familias y con el equipo docente. El colegio Castañeda y Salpín se caracteriza por la gran diversidad de alumnos que hay en sus aulas. La atención personalizada del alumno y, paralelamente, el buen funcionamiento del grupo es un tema recurrente en su trayectoria profesional, hasta tal punto, que le afecta a nivel personal.

Siento que hay días que lo doy todo y no consigo nada y eso me frustra mucho. Y me frustra más todavía que lo vean los padres, que sí lo ven. . Que vean que la clase se me queda un poco grande. Que hago todo lo que puedo pero que no llego y sus niños no den todo lo que tienen que dar. Sé que no es culpa mía pero, en parte, me siento muy culpable muchas veces que a lo mejor han terminado todo... están con la mano esperándome y yo estoy con

otros niños haciendo sus materiales específicos, ayudándoles. Es como que todo va muy lento por mi parte; yo hago todo lo que puedo pero no llego.

(Entrevista. EB1, pp. 28-29)

Esta sensación de frustración la asocia a la cantidad de contenidos que hay que transmitir⁸⁸ y a otros, que van apareciendo (conflictos en el aula, situaciones familiares adversas o presión familiar para que lean a diario) y que hay que solucionar porque están afectando a la convivencia del aula. En este sentido percibe que le falta experiencia; sobre todo, a la hora de organizar el aula para poder atender al grupo como colectivo y a la individualidad del alumno. En otras ocasiones, está relacionado con la propia organización de la actividad: el agrupamiento, los recursos disponibles o las actividades propuestas.

La participación en planes y proyectos requiere un compromiso por parte de los docentes en un doble sentido: formarse, actualizar conocimientos, y llevarlo a la práctica con el alumnado. En este sentido, como se ha manifestado con anterioridad, se dan dos formas de actuar: se aprueba el proyecto, se ve la importancia del mismo pero no se participa; otro grupo ve su viabilidad y las aportaciones beneficiosas personal y profesionalmente y se implica en su implementación. ¿Cómo y cuándo se lleva a cabo? Oficialmente está regulado: las horas de permanencia en el centro. La realidad es distinta. Supone un esfuerzo enorme tratar de conjugar intereses en un colectivo tan numeroso, con experiencias educativas muy diversas; con tantas situaciones personales como sujetos; con distintas visiones sobre la educación y, con el escaso apoyo de la propia administración educativa.

La orientación escolar y la atención a la diversidad es lo más complicado y lo que requiere un tiempo extra. El horario de atención a las familias está regulado: una hora semanal en

⁸⁸ Marcados por las editoriales.

horario de tarde. Pero ¿cómo organizar dichas reuniones?, ¿cómo llevarlas a cabo? El acompañamiento de un compañero es indispensable porque, por regla general, conoce a las familias, sabe cómo abordar los problemas de convivencia, es hábil a la hora de plantear los temas, busca el acuerdo y el consenso ante una dificultad. Este tiempo es crucial y lo vive con inquietud.

El lunes pasado vino una madre y nos pusimos a hablar. Y casi que nos sirvió de terapia a las dos. Porque ella me decía que veía que su niño puede dar más de lo que está dando en la clase. Y yo, le dije la verdad. No sé si hice bien o mal pero como que nos sinceramos las dos. Yo le dije es que tu niña es muy madura. El tiempo lo aprovecharíamos estupendamente aquí si estuviesen los grupos flexibles o algo así; aprovecharíamos más la jornada y nos daría tiempo a reforzar otras cosas.

(Entrevista. EB1, p. 29)

Como manifiesta Beatriz, los centros pueden disponer de un tipo de agrupamiento más flexible que les permita dar respuesta a la gran diversidad de alumnos. En este sentido y, a pesar de ser una necesidad, que puede permitir un proceso de enseñanza-aprendizaje más individualizado, la cultura escolar vuelve a hacer acto de presencia impidiendo su desarrollo. Su puesta en funcionamiento supone una organización del centro más abierta en cuanto a agrupamientos⁸⁹; un trabajo compartido y colaborativo por parte de los docentes y unos horarios más flexibles.

El agrupamiento. Como se ha puesto de relieve en la contextualización del centro, una de sus características es las "matrículas vivas" es decir, nos llegan y se van alumnos en cualquier momento del año; esto supone una acogida y una reorganización del aula y del centro. Por otra parte, aparecen las bajas personales debidas, fundamentalmente, a enfermedad de corta duración. ¿Cómo gestionar estas ausencias? En el Plan de Centro queda recogido el

⁸⁹ El alumno tendría el referente de su grupo-aula pero estaría durante las sesiones que se necesitaran en otros grupos.

procedimiento a seguir pero en algunas ocasiones es, el equipo directo, quien determina dicho agrupamiento sin tener en consideración la opinión de los docentes. Muestra de ello es la incorporación de un alumno a 2º de Primaria. Este, venía con un dictamen de escolarización que requería la presencia constante de un docente a lo largo de la jornada escolar. En el extracto siguiente relata cómo actuó el centro para atenderlo.

La directora convocó una reunión del primer ciclo y el equipo de atención a la diversidad. Nos informó de la posibilidad de que llegase un niño al centro, procedente de otro colegio, con problemas graves de conducta.

Nos dijo que sería algo temporal, mientras el niño se escolarizaba en otro centro más “normalizado” donde se le pueda atender mejor. Sería algo temporal.

Lo siguiente fue decidir que, en caso de que viniese, en qué curso concreto de 2º se iba a incorporar. Fuese a donde fuese, el niño siempre debía estar acompañado de un monitor según un dictamen que ha sido emitido. Por eso se pensó en el colegio Castañeda y Salpín como centro temporal mientras mandan un monitor/a a otro centro. Directamente se me adjudicó, justificando que sería algo temporal, cuestión de una semana. Ya hemos concluido la tercera semana y vamos a comenzar la cuarta, y la situación no parece cambiar puesto que no tenemos noticias de ningún traslado. Al inicio de la segunda semana intenté negociar este acuerdo de nuevo alegando que no podemos sostener este despliegue de recursos humanos durante todo el curso; que en todas las clases hay alumnos que necesitan tanta o más atención que este y que en concreto, el alumno es consciente de toda la atención que se le ofrece, de que está en el punto de mira, y ello hace que se comporte peor aún. Ignorar sus conductas negativas da buen resultado. Sin embargo, la respuesta fue que tenemos un dictamen que no podemos obviar y que mientras el niño esté aquí tiene que haber una persona solo junto a él en todo momento.

(Entrevista. EB10, p. 66)

El alumno se incorporó al grupo de segundo que determinó la dirección. Su jornada escolar era similar a la del resto de compañeros, con la particularidad de que en vez de haber un docente en el aula había dos. No hubo que adaptar contenidos, metodología de trabajo, materiales o recursos ya que su nivel curricular estaba dentro de la media del grupo. Sí se prestó especial atención en cuanto a su comportamiento, a nivel grupal e individual: acompañarlo al baño, al patio, entradas y salidas. Ella narra en el párrafo siguiente cuáles fueron sus funciones.

Mi responsabilidad es acompañarlo al baño y a sus clases de PT, llevarlo a la fila si hace falta, estar atenta a que no realice acciones que entorpezcan al resto de la clase y si las realiza, sacarlo del aula. Pero la mayor parte de la jornada la paso haciendo un refuerzo del aula en general, ayudando a otros alumnos a hacer su tarea, u observándolo desde un punto trasero a él para que no sea consciente de que le prestó atención, porque cuando estoy cerca de se levanta, inicia conversaciones y busca que juegues con él. Tengo que estar allí por si en algún momento perdiese el control, o se pusiese violento (nunca lo ha hecho), o por si le diese por decir palabrotas en voz alta (sí lo ha hecho pero sólo los primeros días), o por si le da por llevarse a la boca algo no comestible (síndrome de pica). En ese caso, lo sacaría del aula durante un tiempo hasta que volviese a la normalidad.

(Entrevista. EB10, p. 67)

Esta situación le causa cierto desazón en un doble sentido:

Por una parte desasosiego y, en cierta medida, algo de culpa, ya que entendía que su trabajo sería más provechoso atendiendo al resto de alumnado en sus respectivos refuerzos. Lo manifestó a nivel de dirección pero, su petición, no se tuvo en cuenta. Las razones que se le dio es que el alumno había llegado con un informe de escolarización y había que cumplirlo.

Por otra parte, le permitió observar y compartir experiencias con el grupo. Reforzaba a otros alumnos sin perderlo de vista. El aspecto positivo que obtuvo fue que las relaciones se fortalecieron entre el grupo y el tutor

Otro de los recursos que se barajaron los años anteriores para atender a la gran diversidad de alumnado fue la posibilidad de hacer agrupamientos flexibles, sobre todo, en las áreas instrumentales.

1. Agrupamientos en pequeño grupo y fuera del aula de referencia: en los casos del alumnado que presente un importante desfase en su nivel de aprendizaje en las áreas o materias de Lengua y de Matemáticas. Estos agrupamientos nos servirán para desarrollar los programas de refuerzo de materias instrumentales básicas que se detallan a continuación. Esta medida tendrá un carácter temporal, abierto y deberá contemplar la integración del alumnado en su grupo ordinario en condiciones de igualdad con respecto a los demás alumnos/as y que les permitan alcanzar el currículo del curso en el que se encuentren inscritos.

2. Agrupamientos dentro del aula: apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula o fuera de ella, si el tutor o el profesor/a de refuerzo percibieran que el rendimiento podría ser mayor a causa de la inhibición que el alumno/a pueda sentir ante la presencia de sus compañeros/as, preferentemente para reforzar los aprendizajes

instrumentales básicos de aquel alumnado en el que el desfase no sea muy importante y facilitar la recuperación de las áreas suspendidas.

3. Flexibilización del horario lectivo semanal que se seguirá para responder a las necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a discapacidad, o dificultades graves del aprendizaje.

(Plan de Centro, p.83)

Los agrupamientos flexibles son una estrategia organizativa y curricular para tratar de adaptar la enseñanza a los distintos ritmos de aprendizaje, a las necesidades, a los intereses y a las características individuales. De esta forma se evita, por una parte, una deficiente adquisición de los conocimientos relacionados con materias instrumentales básicas y un fracaso escolar muy prematuro y, por otra parte, el freno que supone para los alumnos más aventajados trabajar en una estructura rígida e igualitarista.

Las vivencias que ha tenido en su desarrollo han sido diversas. Ha conocido la individualidad, elegida libremente, por una mayoría de docentes en el sentido de trabajar de forma aislada, con un único material y con una metodología rígida y estática donde prima el resultado en detrimento de todo el proceso. En este caso, su labor estaba supeditada a lo que el tutor demandara. En ningún momento, se sintió con fuerza para hacer ningún comentario sobre el trabajo aunque pensaba que había otras opciones que, posiblemente, dieran mayor resultado.

Por otro lado, le ha permitido experimentar (en dos grupos) el trabajo colaborativo entre docentes. Se han trabajado, fundamentalmente, las áreas instrumentales pero formulando actividades abiertas que requerían el trabajo en equipo y participativo. Su tarea, en este caso, era diferente. Trabajaba en igualdad de condiciones con el tutor; de tal manera que el alumnado se dirigía a la tutora o a ella sin ninguna distinción.

A lo largo de toda la sesión, Beatriz y la tutora, estuvieron rotando por la clase y atendiendo a todo el alumnado que lo solicitaba y, la mayor parte del tiempo, observando sus textos, pidiendo que el alumnado lo revisase y corrigiera los errores.

En un momento determinado, Beatriz, mira su reloj se dirige a la tutora y le hace un gesto

para indicarle que tiene que irse. El alumnado la despide con una sonrisa y Federico⁹⁰ manifiesta *"ya ha pasado una hora"*

(Observación. 4, p. 146)

El comentario de Federico muestra el ambiente motivador, estimulante y creativo que se vive en el aula: se atiende la individualidad del sujeto y la colectividad del grupo.

En la figura 14 quedan recogidas las características de los agrupamiento flexibles así como la implicación que conlleva por parte del alumnado, del docente y del centro.

⁹⁰ Un alumno del grupo.

Figura 14: Características de los agrupamientos flexibles.

Modalidad	Características	Implicación del centro	Implicación del docente	Implicación del alumnado
Entre varios grupos	<ul style="list-style-type: none"> - Formado por diez o veinte alumnos. - Se imparten las áreas instrumentales o programas de habilidades sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajustar el horario de los docentes implicados para dar la misma área en la misma franja horaria. Se harán tantos grupos como docentes disponibles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación con los docentes que van a impartir dichos grupos. - Seguimiento y control de la evolución de mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tienen una tutoría de referencia pero salen en momentos puntuales a otro grupo para reforzar/afianzar las áreas instrumentales.
Gran grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Formado por más de treinta alumnos. - Utilidad: presentaciones, exposiciones, tertulias, visionado de películas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponer de espacios grandes y habilitados para la actividad: salón de usos múltiples, gimnasio, biblioteca,..etc. - Disponibilidad de varios docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar las técnicas de comunicación verbal y tecnológicas: pizarras digitales, cañones, vídeos,..etc. - Es necesaria la presencia de varios docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presencia activa: escuchar, tomar notas, reflexionar, participar.
Grupo medio	<ul style="list-style-type: none"> - Formado entre quince y veinte alumnos. - Utilidad: aclaración de conceptos, grupos de discusión, realizar simulaciones,..etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilitación de espacios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un docente puede guiar la actividad. - Conocer el tema a tratar y ser un buen divulgador. 	<ul style="list-style-type: none"> Presencia activa: escuchar, guardar el turno de palabra, respetar las opiniones, argumentar,..etc.
Grupo pequeño	<ul style="list-style-type: none"> - Formado por cuatro o cinco alumnos. - Se les facilita un trabajo para que ellos lo realicen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilitación de espacios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un docente guía la actividad. - Planificación previa. - Selección de materiales y recursos adecuados: libros, enciclopedia, periódicos, ordenadores, mapas,..etc. - Marcar la temporalización: fecha de entrega. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía de gestión. - Trabajo colaborativo: cada sujeto aporta su esfuerzo personal y todos son responsables del resultado final.
Individual	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo a nivel personal. - Las actividades a realizar pueden ser de cualquier área o contenido temático. 		<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar el trabajo y hacer un seguimiento del mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es solitario. - Se fomenta la originalidad, el esfuerzo y la creatividad.

Fuente: Elaboración propia.

En el colegio Castañeda y Salpín se llevaron a la práctica y no se hizo un análisis sistemático de sus resultados.

A nivel de centro, lo de los grupos flexibles lo estamos planteando, a ver si fuese posible que ese grupo de niños que tienen un nivel bajo y similar (no es igual en todos pero bueno) que saliesen o que entrase otra persona y los atendiese como es debido. A ellos y a los demás porque así se liberan un poco.

P. ¿Qué sería más fácil grupos flexibles o que dos personas estuviesen trabajando en el aula?

BEATRIZ. A mí me gustaría más, incluso que las dos personas estuviesen en el aula.. Nos sé que es lo más fácil porque medios no hay para tanto.

(Entrevista. EB1, 30)

En sus palabras se percibe que otra forma de agrupamiento es posible y, en cierta medida, viable. Hay un grupo de alumnos que pertenecen a familias desestructuradas económica y socialmente y, los contenidos que hay que trabajar con ellos están más relacionados con la parte emocional y afectiva, sin perder de vista que también tienen que adquirir los conocimientos instrumentales básicos. Otros, llegados de otras culturas, no pueden seguir el ritmo de la clase. Y, también, existe un grupo con un nivel avanzado que hay que atender.

Para dar respuesta a esta situación, Beatriz, considera que una alternativa sería que dos docentes tuvieran la oportunidad de trabajar juntos o que se hiciesen los grupos flexibles. Tanto un caso como en otro, requiere una apuesta y un compromiso por parte del equipo directivo; el cual, tiene que elegir los agrupamientos y horarios que responde mejor a las necesidades del centro.

Libro de texto & proyectos. El grueso del currículum tiene como punto de partida el libro de texto. En cada ciclo se trabaja con una editorial distinta, lo que supone que no haya una estructura de continuidad entre uno y otro. Por otra parte, los contenidos que aparecen en ellos, no se adecúan a las necesidades del alumnado ni en vocabulario que utiliza ni en las situaciones que plantea o por ejemplificaciones. Con respecto a las actividades

complementarias y extraescolares se sigue otro patrón: se parte de un proyecto común. Anualmente, a propuesta del equipo directivo o de las ciclos se decide la temática a trabajar. Generalmente se busca potenciar el fomento de la lectura, la convivencia, la igualdad entre chicos y chicas, la participación de las familias, la diversidad cultural, la ciencia, etc. Una vez elegida, se diseña un plan de trabajo y se aúnan en él los objetivos a conseguir en cada uno de los planes y proyectos que se desarrolla. El nivel de implicación de los ciclos y, particularmente, de los docentes, es voluntario.

Durante el curso 2012/2013 se ha trabajado el proyecto "El circo". Al inicio del curso se seleccionaron las actividades circenses a realizar y, voluntariamente, se hizo una casting entre el alumnado. A medida que el proyecto se iba desarrollando, los ensayos se iban multiplicando. Esto suponía que el alumnado tenía que salir de clase y no podía seguir la misma con regularidad. El malestar entre un colectivo de docentes ha sido palpable aunque el resultado final del proyecto ha sido tremendamente positivo: del patio del colegio se consiguió ir al teatro Cánovas del Castillo y hacer un recorrido por las calles principales de la ciudad.

Figura 15: Pasacalles del Circo Alexandrini.



Fuente: Foto extraída del blog de la biblioteca escolar.
Febrero 2014.

¿Cuál era la causa de ese malestar? Simple, los libros no se terminaban de dar en su totalidad en la fecha prevista. A nivel de claustro se trató el tema pero no se manifiestan las opiniones con la

misma contundencia e intensidad que en los momentos de encuentro y pasillos (lo que en páginas anteriores hemos denominado claustros informales). Para ella, dejar la tutoría y asumir otra función le ha cambiado su perspectiva:

El rol que tengo este año me ha cambiado la visión de muchas cosas. La función de tutor nos encasilla un poco en lo que son las materias, los objetivos, los apoyos. Este año estoy viendo más vivencias personales en los niños. Por ejemplo, el tema del circo, el año pasado yo era un poco reacia porque me costaba trabajo ver que cinco o seis niños salían, ensayaban, entraban, salían. Este año, como no me influye directamente, lo estoy viendo de otra manera, más positivo, más vivencial para ellos.

(Entrevista. EB6, p. 52)

Salir de la presión de la tutoría le ha permitido fijarse más en el alumno como persona; es decir, tener en cuenta más sus sentimientos y emociones. Cuando era tutora se centraba más en lo que tenía que enseñar que en cómo lo enseñaba. Por otra parte, el sentimiento de coacción que le imponía la tutoría, se ha desvanecido; ahora no tiene que responder ni justificar sus actuaciones ante las familias sino ante el centro y, este, no las pide.

El profesorado es consciente que hay un grupo de alumnos que les cuesta mucho seguir los textos escolares. Ante esta realidad, su comportamiento cambia, las relaciones se hacen más difíciles y la colaboración familiar se resiente aún más. Sin embargo, trabajar por proyectos, sería una alternativa a la cual se siguen resistiendo. Las disciplinas son compartimentos estanco que no tiene sentido en la actualidad. Estoy de acuerdo con Pérez (2013) cuando en cuenta que la fragmentación del currículum por disciplinas pertenece a otra época; en la actualidad hay que hacer frente a los problemas complejos y globales que desbordan el ámbito disciplinar.

A medida que va viajando a nivel profesional, considera que el cambiar de puesto y de rol le ha posibilitado ver el proceso de enseñanza-aprendizaje desde otra perspectiva. En la

escuela se tendría que trabajar teniendo como principal referente al alumno: no todos son iguales, no todos tienen las mismas necesidades y no todos tienen las mismas posibilidades. Sin embargo, cuando eres tutora, te centras en una parcela, contenidos, y dejas la otra en segundo lugar, el sujeto.

Lo ideal es que ambos se complementen. Yo sé que muchos niños de los que salían para esa actividad las podían complementar perfectamente. Para otros, sin embargo, puede que la cuestión instrumental, académica no se le dé muy bien pero eso es como una vía de escape que le abra su mente, que le abra las puertas,... porque son también niños que están acostumbrados a que se les diga que no saben, que no pueden, que no quieren,.. Están viendo que en otro rol si son capaces de mucho, para buscarles otras alternativas a la vida que sí que les gusta.

En ese sentido, es donde he notado un cambio bestial del año pasado a este, quizás porque mi responsabilidad es diferente. Yo creo que no soy nadie para negarle a un niño esa experiencia. Mi no, va a implicar que muchos niños no tengan esas experiencias y creo que no tengo derecho a hacer eso.

(Entrevista. EB6, p. 53)

Con respecto a los docentes, la responsabilidad y el compromiso debería ser igual. En sus palabras se percibe que, al no ser tutora, ambos se diluyen.

El aprendizaje traspasa los muros escolares, el tiempo se amplía, la información nos invade y al docente le llegan competidores de los poderosos medios de comunicación. ¿Qué contenidos seleccionar? ¿Cómo desarrollarlos? Pérez (2013) manifiesta que el camino a seguir es trabajar "por proyectos, desde Infantil hasta Secundaria, que nos obliguen a romper las barreras disciplinares, y tocar los problemas reales y relevantes".

Información y canales de comunicación. La comunicación es una actividad diaria en las relaciones personales y en las organizaciones. Que exista una buena comunicación es responsabilidad de ambos. El tamaño de un centro, si no está muy bien regulado, condiciona la llegada de información. Si los canales de comunicación no son operativos nuestras

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

actuaciones se resentirán e irán contracorriente. Hay mucha información pero cuesta que llegue en el momento preciso y a la persona adecuada.

Figura 16: Canales de comunicación⁹¹.



Los artículos 9 y 10 del Capítulo III del Reglamento de Organización y Funcionamiento (Plan de Centro, pp. 164-165) recoge cuales son los objetivos y los canales de información puestos en marcha.

Artículo 9.-El objetivo de los distintos canales de información será que ésta circule de la manera más rápida y eficaz dentro del Centro, permitiendo que la Comunidad Educativa esté bien informada de todo aquello que ocurra en el Centro o afecte al mismo y que sea de su interés.

La necesidad de tener una buena comunicación es tenida en cuenta pero, la realidad, es que no llega con la suficiente rapidez y es un aspecto que le preocupa porque le preocupa que los compañeros piensen que no quiere hacerlo o que no le interesa.

Artículo 10.- Los canales principales que podemos utilizar en nuestro Centro para la información son:

- a) Consulta de la documentación oficial del Centro.
- b) Impresos y circulares
- c) Tablones.
- d) Archivos de documentación.
- e) Local de la Asociación de Padres y Madres.
- f) Sistema informático SÉNECA, PASEN, BLOG Y PÁGINAS WEB.

⁹¹ Fuente: <http://www.mirelacion.es/blog/wp-content/uploads/2012/06/canales-internos.jpg>

A pesar de estar regulados, el canal que prima en el centro es el oral y, más concretamente, las conversaciones informales en las entradas y salidas, recreos o al cambiar de un grupo a otro.

Artículo 12.- Impresos y circulares

1.- Se utilizarán impresos (notas, circulares, informaciones...) para las comunicaciones y convocatorias del profesorado a los padres y madres de su tutoría, Ciclo o Centro; para las comunicaciones oficiales y convocatorias de la Dirección o Equipo Directivo al profesorado, padres, alumnado o Comunidad Educativa y para las informaciones y convocatorias de la Asociación de Padres y Madres.

2.- Las informaciones y comunicados internos dirigidos al profesorado se pasarán por las clases solo si son de carácter urgente. En caso contrario se expondrán en el tablón correspondiente o se distribuirán a los coordinadores y coordinadoras de Ciclo.

3.- Habitualmente se repartirán los impresos del Centro a los padres y madres haciéndolos llegar a través de sus hijos e hijas. Serán entregados a los tutores/as antes de comenzar la jornada escolar o en el recreo, para ser repartidos en las últimas sesiones de la jornada.

Al inicio de curso se establece un calendario de reunión del claustro, consejo escolar, equipo técnico de coordinación pedagógica, ciclos, biblioteca,..; sin embargo, a medida que se ponen a funcionar las reuniones se van solapando. Por otra parte, está la información diaria: comunicaciones a las familias, autorizaciones, horarios de actividades complementarias y extraescolares, informaciones del equipo directivo, etc. Y no se puede olvidar la cantidad de información, de forma voluntaria o involuntaria, que se da a nivel oral y gestual expresando opiniones, sentimientos, deseos, etc. En la figura 17 se recogen los

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

diferentes tipos de comunicación y las ventajas y desventajas que lleva consigo utilizar unos u otros.

Figura17: Tipos de comunicación.

Comunicación		Ventajas	Inconvenientes
Verbal	Oral	-Proporciona mucha información en poco tiempo. -Es más rápida. -Existe retroalimentación inmediata.	-Existe un elevado potencial de distorsión. -El riesgo de interpretación personal es mayor. -Se actúa con rapidez.
	Escrita	-El contenido del mensaje es claro, preciso y riguroso. -Hay un registro de la comunicación verificable.	-Carece de retroalimentación. -Consume más tiempo. -No existe seguridad en la recepción del mismo y en la interpretación que se haga.
No verbal	Imágenes, posturas corporales, gestos faciales, silencios, espacios y lugares que ocupa el sujeto,..	-La comunicación gráfica es complemento de la comunicación verbal. -Es complementaria de la comunicación verbal.	-Hay que ser muy observador para detectarla.

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de su regulación, la realidad es que la información, en muchas ocasiones no le llega. Las razones son diversas: no la has recibido personalmente y la han dejado en la mesa trasapelándose con otros documentos; le llegan informaciones de diversa índole: para las familias, para el alumnado, de tipo organizativo, etc.; en otras ocasiones se la facilitan con poco tiempo de organización o de entrega de trabajos o materiales. Si a todo ello, le sumas que no tienes la experiencia suficiente para ir las canalizando de forma organizada, el caos está garantizado. En este sentido, Beatriz, manifestaba que siendo tutora la información que le llegaba era incompleta, recibía más información de manera informal que formal. En su etapa como docente con horario blanco estaba más informada, sobre todo, a nivel oral y con carácter informal.

En el mejor de los casos por el coordinador de ciclo que viene, te busca, te habla, te ofrece los documentos oportunos; otras veces por el papelito en la mesa y, a veces, no es visible si no pasas por allí, se traspapela. La nota informativa colocada para que todo el mundo la lea. Andando por los pasillo, este año si estoy andando por los pasillos los miembros del equipo directivo me cuentan personalmente las cosas. Pero cuando estás en tu tutoría, enclaustrado las cinco horas, es un poco complicado. En el mejor de los casos, son los coordinadores los que te informan.

El año pasado estaba también la información que nos llegaba a través de Séneca, que si bien no lo mirábamos mucho, puede ser muy efectivo si creamos el hábito de mirarlo diariamente; entrar en Séneca ver tu bandeja de entrada y ver qué cosas hay: el orden del día del claustro, diferentes informaciones,. etc. Esta sería una buena opción (silencio).

(Entrevista. EB6, p. 54)

A lo largo de este capítulo se han ido desgranando los aspectos que más preocupan a Beatriz en relación al centro. En el camino que cada centro va recorriendo hay que tener en cuenta una serie de premisas: las relaciones interpersonales; la presencia o ausencia de las familias; la selección de contenidos; los criterios metodológicos a aplicar; la organización de los espacios, tiempos, materiales y recursos; la evaluación y autoevaluación de los resultados, etc. Los modelos que muestren son decisivos para que el docente recién ingresado pueda ir empapándose de ellos y poniendo en cuestión las ventajas e inconvenientes de utilizar unos u otros. Este recorrido no puede hacerlo solo pues, el ensayo y error, serían sus compañeros de viaje. Necesita de un colega que esté a su lado para guiarle y proveerle de herramientas que le permitan un crecimiento personal, una mejora profesional, un desarrollo de la propia institución y, como consecuencia de todo ello, un cambio social.

CAPÍTULO 2: CÓMO VIVE Y SIENTE LA INSERCIÓN LABORAL UNA DOCENTE NOVEL

El maestro es un mediador sin duda alguna entre el saber y la ignorancia, entre la luz de la razón y la confusión en que inicialmente suele estar todo hombre.

(María Zambrano)⁹²

La educación, la educación del sujeto, comienza en el mismo momento de nacer. Los entornos donde estén, las vivencias que tengan, las personas con las que se relacionen, las decisiones que se adopten, la profesión que se elija o se tenga que desarrollar irán proporcionando aprendizajes de forma consciente o inconsciente. A lo largo del capítulo se irá desgranando cómo ha ido formando su caparazón, personal y profesional, una docente con una vitalidad a raudales, con una gran entrega, con muchas dudas e inseguridades pero con una gran capacidad de trabajo, empatía y resiliencia.

El capítulo está compuesto por cuatro subcapítulos. *La piel de la memoria* es un recorrido por su trayectoria personal de Beatriz: de dónde vino, dónde está y hacia dónde va. *¡Llegó el gran día!* se enmarca dentro de las vivencias que tiene que asumir un docente novel cuando se incorpora a un centro por primera vez y los momentos que han ido marcado su camino. *25 miradas: sonrisas, encuentros, silencios*, se centra en el trabajo en el grupo-clase. El trabajo realizado en el aula le ha permitido ir creciendo como persona y como docente; este camino no ha sido fácil y, en algunas ocasiones, un poco tortuoso pero, paralelamente, le ha dado la posibilidad de reflexionar sobre su propia práctica e implementar otras metodologías y

⁹² Zambrano M. (2000), Edición de Gregorio Gómez, Málaga: Ágora, p. 133.

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

actuaciones. *Buenos días. Ten el teléfono a mano* hace un recorrido por el rol que tiene que asumir el docente que ocupa la función de horario blanco.

2.1- La piel de la memoria⁹³

Mayele Kunasse me habló en una ocasión de la piel de la memoria.

¿Qué es eso?

-Yo no lo entendí entonces- asentí cansino-. Me dijo que la memoria es como una cebolla que tiene muchas capas. En la más profunda está la verdad, lo que somos, lo que realmente somos, el lugar al que pertenecemos, nuestro origen, el olor de nuestra madre, el semblante de nuestro padre..... Y me dijo que al crecer vamos formando nuevas capas, encerrando ese corazón. Y cuanto más crecemos, más capas aportamos.

(Sierra y Fabra, J. 2007, p. 139)

2.1.1- Crecimiento personal y profesional

¿Cuántas capas de cebolla envolverán la vida de Beatriz? Imaginamos que muchas. Todas ellas, de una u otra forma, han ido formando su personalidad. A lo largo del capítulo iremos descubriendo a una docente que dejó los estudios profesionales de violín (porque los consideraba excesivamente fríos y muy técnicos y los cambio por la docencia (compartir con el alumnado su día a día). Poco a poco va descubriendo que sus estudios iniciales le gustan pero no son los que ella desea a nivel profesional. El aprendizaje de un instrumento musical, lo percibe como muy impersonal, muy técnico; ella siente que necesita una mayor implicación con el alumnado: su día a día, sus emociones y sus sentimientos. Para conocerla, empezaré por la capa más superficial, la más visible, la que se ve cada mañana cuando llega al colegio, la más cercana.

¿Cómo es Beatriz para su alumnado de 2º curso? Ellos, nos la muestran así:

⁹³Título extraído del libro de Sierra i Fabra, Jordi (2007). La piel de la memoria. Zaragoza. Edelvives, Col. Alandra.

Figura 1: Mi maestra Beatriz.



Fuente: Dibujos realizados por el alumnado de su tutoría el 17 de enero de 2013.

Las imágenes muestran a una persona cercana y con una gran vitalidad, a una persona muy joven, delgada y estilizada. Su melena pelirroja y la sonrisa le dan un aspecto singular. Su forma de vestir y los complementos que lleva muestran a una persona con un aire jovial, desenfadado y alegre.

Las percepciones que tiene el alumnado son las siguientes:

- ✓ Simpatía: en todas ellas aparece reflejada una gran sonrisa en su rostro.
- ✓ Su aspecto físico, especialmente, su pelo: rojizo; su pirsin en la nariz y sus pendientes; su desenfadada forma de vestir y los bolsos o mochilas que completan su indumentaria.

- ✓ La jovialidad que transmite su presencia queda reflejada en el rostro, en los movimientos, etc.
- ✓ En definitiva, la imagen para su alumnado es positiva, cercana, cariñosa y bromista.

En el siguiente fragmento de la entrevista, así la describe una alumna:

"Tiene muy buen corazón.

P. ¿Qué quieres decir, me lo puedes explicar?

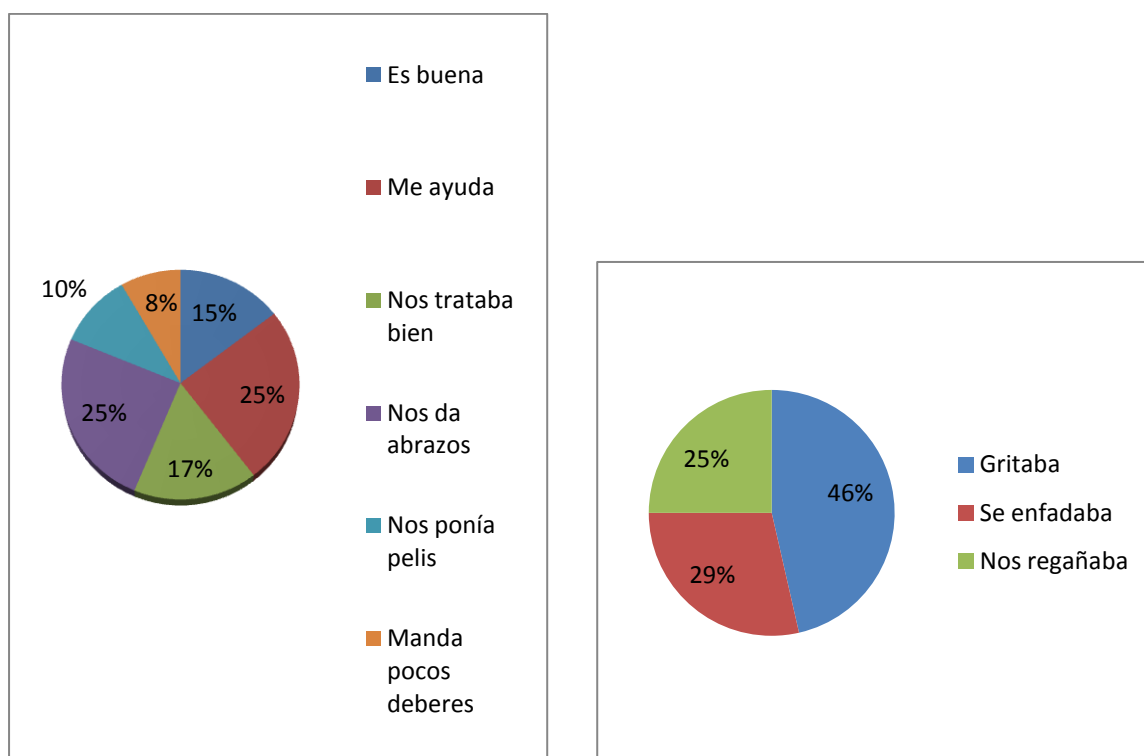
Pues que es muy buena, nos da abrazos, nos ayuda cuando no sabemos las cosas y nos da chuches"

(Entrevista.EG2120, p. 110)

Otra de las preguntas que se les hicieron fue que pensarán lo que más les gusta de ella y lo que menos. Las respuestas quedan recogido en la figura 2. Todas estuvieron justificadas; no tenían ninguna dificultad en aceptar las normas que se imponían ante una situación determinada. Especialmente justificaron lo que menos les gustaba⁹⁴.

⁹⁴ El 50% del alumnado justificó su respuesta. Todos eran coincidentes en expresar que cuando se enfadaba, les gritaba o les regañaba era porque se portaban mal y no hacían sus deberes.

Figura 2: Percepciones que tiene el alumnado sobre Beatriz.



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas al alumnado de 2°.

"Beatriz es muy buena pero cuando se enfada grita mucho".

(Entrevista. EG223, p. 110)

"Se enfada porque nos portamos mal y no le hacemos caso".

(Entrevista. EG221, p. 110)

"Siempre está contenta porque se ríe mucho".

(Entrevista. EG27, p. 110)

"A mí me gusta todo de Beatriz porque es muy buena y nos pone pelis".

(Entrevista. EG26, p. 110)

No me bastaba con conocer la percepción que el alumnado de su tutoría tenía de ella, sino que quería conocer algo más: ¿cómo la veían otros alumnos? Para ello, he creído oportuno acercarme al grupo de 5° donde imparte refuerzo educativo dentro del aula. Creo

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

que, como dice el refrán, "una imagen vale más que mil palabras". La figura 3 muestran varias imágenes de ella en la escuela. El alumnado observa una constante en su comportamiento: siempre que la ven está haciendo algo y, por otra parte, está disponible cuando le piden ayuda.



Figura 3: Dibujos realizados por el alumnado de 5º.



Fuente: Tutoría de 5º, 15 de mayo de 2014.

En la primera imagen se la ve accediendo al aula con una actitud que invita al encuentro. En la segunda, se está dirigiendo al grupo de alumnos para explicarles el trabajo a realizar. La sensación que se perciben en ambas es que el clima de aula es agradable e invita al trabajo.

Se les pasó un cuestionario para que enumeraran tres cualidades que ven en ella y las justificaran; es decir, en qué situaciones las percibían. Los resultados obtenidos se recogen en la figura 4

Figura 4: Percepciones que tiene el alumnado de 5º sobre Beatriz.

<i>Cualidades</i>	<i>Situaciones donde lo perciben</i>
Atenta	<ul style="list-style-type: none"> - Nos mira los cuadernos con detenimiento. - Ayuda a los alumnos a hacer los deberes. - Cuando hay un fallo, se da cuenta. - Nunca deja escapar un error.
Creativa	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para hacer cosas nuevas. - Tiene mucha imaginación.
Dialogante	<ul style="list-style-type: none"> - Todo lo arregla hablando. - Prefiere hablar en vez de enfadarse. - Nos explica bien lo que tenemos que hacer. - Cuando nos peleamos, nos dice que arreglemos las cosas hablando.
Sincera	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca te engaña o te miente. - Cuando la veo en la clase, en la biblioteca o el patio.
Exigente	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando no le hacemos caso y se enfada.
Simpática	<ul style="list-style-type: none"> - Siempre te ayuda con una sonrisa. - Es muy agradable con nosotros en la clase o cuando salimos de excursión.
Activa	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene capacidad para hacer muchas cosas. - Va por las mesas, muy atenta, por si levantamos la mano para preguntar algo. - Cuando nos atiende y nos escucha. - Se nota que viene con ganas de trabajar.
Injusta	<ul style="list-style-type: none"> - Me regaña porque no he traído los deberes.
Amable	<ul style="list-style-type: none"> - Ayuda a los alumnos que lo necesitan. - Es buena con los alumnos. - Cuando te pide un bolí, un lápiz, lo hace con educación -
Observadora	<ul style="list-style-type: none"> - Un día me llamó la atención porque estaba copiando las tablas. - Cuando hemos salido de excursión , vigila por si alguien se pierde. - En clase, está atenta a todo lo que pasa.
Cuidadosa	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene cuidado de que no fallemos. - Siempre está cuidando la cosas de clase: los materiales, los libros, cuando explica.

<i>Cualidades</i>	<i>Situaciones donde lo perciben</i>
Reflexiva	- Se piensa las cosas antes de hacerlas o decirlas.
Justa	- Siempre te pone o te dice las notas que te mereces. - Casi siempre tiene razón.
Perfeccionista	- Es muy cuidadosa cuando explica. - Una vez estaba corrigiendo la noticia de prensa y me ayudo a arreglar algunas cosas.
Antipática	- Un día se enfadó conmigo y me regañó.
Optimista	- Porque a pesar del trabajo que le damos, todos los días está contenta. - Cuando se enfada, se le pasa pronto.

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario facilitado al alumnado de 5º, el 26 de marzo de 2015.

La valoración que hace el alumnado es muy positiva; incluso, aquellos/as que ven algún aspecto negativo justifican por qué lo ven así y, generalmente, es porque no han traído sus tareas hechas, no están atentos en clase o su nivel de rendimiento tendría que ser más alto.

La profesión docente, por su naturaleza, conlleva implícitas una serie de cualidades personales, que las personas que la ejercen, no debería de obviar ya que la materia prima con la que trabajan son los niños. En este sentido, el alumnado percibe las siguientes:

- Atenta. En todo momento está pendiente de ellos.
- Dialogante. Sabe escuchar y llegar a puntos de encuentro.
- Simpática. La sonrisa está siempre en su rostro, lo que permite cercanía hacia el alumnado.
- Justa. Las decisiones que toma son ecuanímes aunque en algunas ocasiones no les guste.
- Creativa. Ya que propone y acepta punto de vista de los demás.

- Cuidadosa. Con el alumnado, trata de que hagan bien su trabajo; con los materiales de clase.
- Observadora. Está atenta a todo lo que ocurre a su alrededor y actúa en consecuencia.
- Reflexiva. Observa, piensa y actúa cuando la situación y el contexto se lo permite.

Además de ser tutora, forma parte de un claustro. El talante, el compromiso, la participación en la vida del centro ha sido muy alta: ha sido tutora, ha participado en el Programa de Acompañamiento Escolar, ha impartido el área de Plástica en el tercer ciclo de Educación Primaria, ha colaborado con la Orquestilla, es miembro del grupo de trabajo de musicoterapia, pertenece al equipo de biblioteca y ha atendido a la misma durante su apertura en el recreo, ha sido "el comodín" del centro dentro de sus funciones de horario blanco y, sobre todo, allí donde ha estado, ha dado lo mejor de ella misma. Los compañeros le hicieron (junto a otra compañera⁹⁵) una versión de la canción "No dejes de soñar" de Manuel Carrasco como despedida.

Con la sonrisa a flor de piel.....todos lo hemos podido ver
con tanta luz y buen hacer..... en sus infantiles lo ves
y cuéntame, puedes contar..... te mudas para allá
El coche no quieres coger.....

Pusiste todo el corazón.... por eso se te apreciará
los infantiles quedarán.... sin esa mirada especial
ojalá manden un buen chico pa infantil.... Amiga
Te quiero.... te anhelo.... te veo.... por eso....

*No dejes de soñar..... no dejes de soñar....
no dejes de soñar.... Amiga
(ESTRIBILLO)*

⁹⁵ Beatriz y Clara se despidieron del centro por traslado a otro colegio. Paralelamente, se ha proyectado un vídeo para cada una de ellas.

Cuando por el cole llegó.... como la hermana de aquel
muy pronto a todos nos cuajó.... por su gran manera de ser
y cuéntame, puedes contar.... te mudas a un bilingüe
Ojú que coñazo el inglés....

Lo mismo aquí, lo mismo allá.... primero, cuarto o especial
la biblioteca o infantil.... el periodo de adaptación
Oú la Bea que manera de currar.... Amiga
Te quiero.... te anhelo.... te veo.... por eso....

ESTRIBILLO

Va a ser difícil de encontrar..... creatividad tan natural
qué raro se hace estar aquí.... y tu guitarra no escuchar
y que te vamos a contar.... te echaremos de menos
el cole no va a ser igual.

Las mamis preguntarán por tí.... y que le vamos a decir
tu sonrisa quedará aquí.... en los pasillos de infantil
queremos veros de visita por aquí.... Amiga
Te quiero.... te anhelo.... te vemos.... por eso....

(ESTRIBILLO)

Va a ser difícil de encontrar.... alguien que pueda ser capaz
de a varios ciclos asistir.... y a sus reuniones a la par
y que la alarma va a sonar.... y la pobre ni habla
el cole no va a ser igual....

Y que nos tienes que contar.... como das música en inglés
A one two three. and Mozart play.... lo divertido que va a ser
y aquí nosotros añorándote de más.... Amiga
Te quiero.... te anhelo.... te vemos.... por eso....

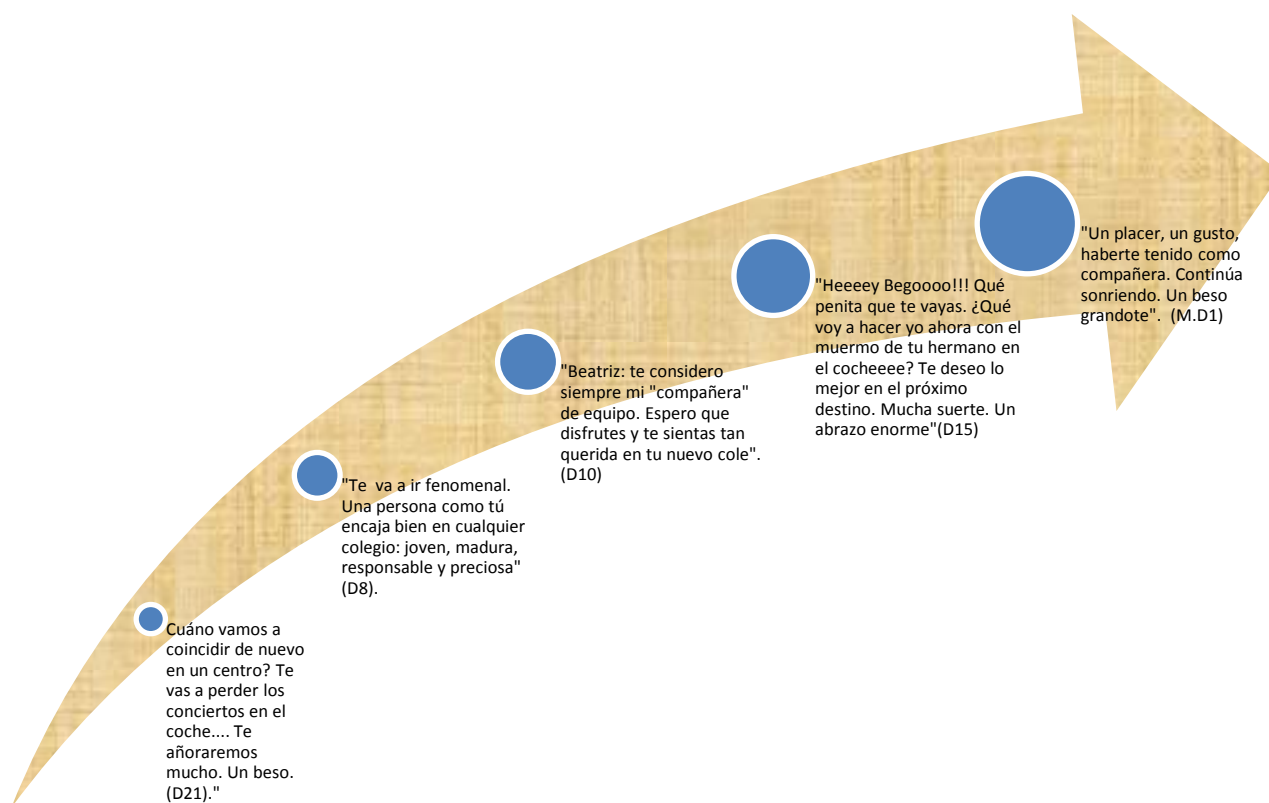
(ESTRIBILLO)

A Bea y Clara.... Con todo el corazón,
de vuestros compañeros. Junio de 2014

Para el claustro, su presencia y participación, ha supuesto un valor en alza, ya que ha colaborado activamente en su mejora y proyección. Ha sido una persona muy exigente

consigo misma, servicial y siempre dispuesta a echar una mano donde hiciera falta. La calidad de las relaciones personales que ha mantenido las he podido apreciar durante el periodo que ha durado la investigación. He tenido la oportunidad de recoger los mensajes de despedida que, los compañeros y compañeras, le han transmitido. En la figura 5 se han seleccionado varios. En todos ellos, el cariño, el talante, la colaboración y la capacidad de trabajo han estado presentes.

Figura 5: Dedicatorias de los compañeros y compañeras.



Fuente: Extraídas de una postal gigante que todos los compañeros del claustro le obsequiaron en su despedida. 26 de junio de 2014.

Ella, durante el tiempo que ha estado en el centro ha dado lo mejor de sí misma aunque es consciente que le queda mucho por aprender y, sobre todo, por compartir.

Para mí, como investigadora, ha supuesto una ráfaga de aire fresco. Me ha permitido conocer su historia, sus inquietudes, sus miedos, sus ganas de aprender y, sobre todo, su carácter servicial.

La primera impresión que tengo es la de una persona frágil, tímida, activa y con la sonrisa siempre puesta. Su cabellera pelirroja, sus ojos azules y profundos, sus zapatillas y su vestimenta desenfadada hacen de ella un personaje cercano, accesible, amable y optimista. En las distancias cortas destaca su energía, tenacidad y su capacidad de trabajo. El querer llegar a todo y a todos, le pasa factura; y, como ella dice, "va siempre como una moto". Este hecho tiene repercusiones a nivel personal: sueña con el colegio, con su alumnado, las defensas se le bajan, no duerme bien y percibe que:

"Yo soy muy del agobio fácil, de querer hacer las cosas siempre lo mejor posible y darme cuenta de que no puedo hacerlas me frustra mucho. Por ejemplo, Helena me comenta que sí, que le pasa igual pero ella es más pausada y más relajada y, probablemente, le vaya mejor... (risas)"

(Entrevista. EB1, p. 30)

Su trayectoria personal la inicia en Málaga, en un barrio obrero y en un colegio público. Los recuerdos que ella tiene de su infancia son muy buenos, le gustaba ir a la escuela, se le daba bien y la relación con los compañeros y compañeras era muy buena.

Inicié mis estudios en Málaga, en un colegio público. La ratio era muy grande, éramos 30 casi, pero, éramos todos, se supone que a la par; a unos nos costaría más que a otros pero no había nada de ACI⁹⁶, no había niños inmigrantes; no había personas de otros países; éramos todos del mismo barrio, más o menos, el mismo tipo de familias. Por ese lado, pienso que puede que sea más fácil que lo que hay aquí. Bueno, lo recuerdo muy bien y, a mis maestros y maestras, los recuerdo a todos. Siempre, siempre recuerdo el colegio como algo que me ha

⁹⁶ ACI: Adaptación Curricular Individualizada. Estas son estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Pueden ser de dos tipos:

- No significativa. Modifican elementos no prescriptivos o básicos del currículo. Son adaptaciones en cuanto a los tiempos, las actividades, la metodología, las técnicas e instrumentos de evaluación.
- Significativas. Modificaciones que se realizan desde la programación, previa evaluación psicopedagógica, y que afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial por modificar objetivos generales de la etapa, contenidos básicos y nucleares de las diferentes áreas curriculares y criterios de evaluación

encantado y se me daba muy bien; me ha encantado. Era de las que estaba bastante bien en el colegio, aunque mi colegio no era lo que es este; por ejemplo, no había tanta diversidad.

(Entrevista. EB1, p. 26)

Sigue avanzando y llega a Bachillerato. Tiene éxito en sus estudios. Continúa compaginándolos con sus clases de violín. Posee un gran recuerdo de sus profesores; sin embargo, las relaciones entre iguales no eran lo mismo. Sus amistades ya no son el grupo clase, están fuera. Su objetivo era compatibilizar ambos estudios sin ningún planteamiento de futuro relacionado con la docencia.

A nivel de bachillerato, recuerdo que se me daba bien también pero, sobre todo, no me gustó las relaciones entre iguales; ya no era igual, los amigos estaban fuera del grupo de la clase; era más distante. Pero con respecto a la enseñanza, sí lo recuerdo también muy bien; sacaba buenas notas; mis profesores fueron excelentes y estuve muy contenta, no estaba motivada por nada didáctico ni por nada de la enseñanza; simplemente por poder compaginar la enseñanza del violín que estaba recibiendo con otra carrera universitaria más unificado en la música.

(Entrevista. EB1, p. 26)

Ella, junto a su hermano, quería hacer una carrera universitaria que le permitiera compaginar dichas clases. En ningún momento pensó en magisterio pero era la que más se podía compatibilizar con los horarios del conservatorio. Nunca se le había pasado por la cabeza ser docente.

"No, para nada. De pequeña, yo tenía en mi cabeza otra cosa. Me gustaban mucho los animales: veterinaria. Pero claro conforme iba evolucionando y estudiaba me busqué otro camino. Cuando accedimos a la universidad estábamos dando clase en el conservatorio. Lo único que nos permitía compaginar la enseñanza de la música con otra cosa era el magisterio de Música. Por eso, nos fuimos un poco colando por ahí pero no nos imaginábamos que íbamos a terminar siendo docentes"

(Entrevista. EB, p. 25)

La primera experiencia, como futura docente, fue durante sus primeras prácticas. Tuvieron una duración tres semanas. Las realizó en un colegio público. Las expectativas que

tenía eran muy altas y, poco a poco, empezaron a chocar con la realidad. La llegada supuso el primer peldaño a superar.

Me he despertado a las 7.00 h. no porque tuviera que preparar cosas, o ir a un colegio lejano sino ¡porque los nervios no me dejaron seguir durmiendo!

He llegado al centro donde realizo las prácticas. He llegado con veinte minutos de antelación para buscar a la directora y entregarle los documentos pertinente; sin embargo ésta no me recibió hasta unos minutos después.

Mientras la esperaba, conocí a la maestra de música. Se puso muy contenta de tener prácticos este año también, pues por lo visto no estaba informada de mi presencia.

A continuación, la directora, nos invitó a los prácticos a entrar en su despacho y entregarle la documentación. En total somos tres: un muchacho de Educación Especial, una chica de Educación Infantil, y yo, de Educación Musical.

¡Suenan el timbre! Así que M^a Dolores y yo subimos al aula.

(Diario de prácticas. Lunes, 15 de enero de 2004, p. 1)

M^a Dolores es la maestra de Música. Su horario abarca a todo el colegio. Cuando llegó, se estaba preparando la canción programada para la celebración del Día de la Paz "Viva la gente".

Las observaciones que va haciendo a lo largo de estas semanas son:

1. Las posibilidades pedagógicas que tienen las audiciones: pasivas o activas.
2. Lo pesado que se hacen las clases en torno a un nivel, ya que todo el día se repite lo mismo y se hace aburrido.
3. La poca participación en clase "hay momentos que me siento como un "mueble" más de la clase. Estoy sentada en la silla observando una y otra vez lo mismo.

(Diario de prácticas. Miércoles, 16 de enero de 2004, p. 5)

4. Inseguridad sobre la capacidad de dar una clase con garantías de éxito.

Hoy la maestra me ha ofrecido seguir a mí con la lección, pero a pesar de que tenía muchas ganas de hacerlo, he preferido seguir observando durante esta semana entera, y ya la semana siguiente, que los alumnos me conocerán un poco más, quizá me lance.

(Diario de prácticas. Viernes, 19 de enero de 2004, p. 9)

5. El orden, la atención la disciplina son los aspectos donde encuentra más dificultad.

En una de esas clases, M^a Dolores me permitió ocuparme de los alumnos durante un rato. Personalmente, no me resulta difícil dar una clase de música; lo verdaderamente difícil es mantener un mínimo de orden en clase, centrar la atención de los alumnos en las explicaciones y hacer que te respeten. A mí me costaba que los chicos y chicas mantuvieran el silencio que M^a Dolores es capaz de conseguir. No es nada fácil.

(Diario de prácticas. Martes, 23 de enero de 2004, p. 12)

6. La poca valoración y las críticas despectivas de algunos docentes veteranos sobre las nuevas generaciones hace que el sentimiento de pertenencia a un colectivo se resienta.

Yo, cuando terminé magisterio, me mandaron desde Galicia (mi tierra) aquí, y allí marché yo sola, cuando este lugar no era más que un pueblucho, y allí permanecí más de veinte años”. Después de contar su historia añade: Y estas chicas que hay aquí en este colegio [refiriéndose a varias maestras de Educación Infantil que son muy jóvenes, entre veintidós y veintiséis años] están en uno de los mejores colegios de Málaga, aquí, quitándonos el derecho a plaza a los que como yo, somos veteranos. Es injusto, que tan jóvenes estén aquí en lugar de irse a recorrer todos los “puebluchos” de España como hicimos nosotros.

(Diario de prácticas el martes, 23 de enero de 2004, p. 13)

Alguna vez he escuchado "ya se estrellarán como sigan así" "se creen que saben mucho" "no tienen ni idea", o cosas por el estilo. Esto no es bueno que lo hagamos, pues creo que debemos ser para ellos un foco, como un faro que los guíe si se encuentran perdidos y, siempre, tener nuestra mano tendida, incluso, si se muestran un poco "protestones"

(Entrevista. ECB2, p. 75)

7. Nuevas metodologías de trabajo. Lo más significativo es que cualquier objeto, instrumento o utensilio que tengas en el aula puede ser potencialmente eficaz si se utiliza adecuadamente.

M^a Dolores quiso realizar una actividad que trabaja el método Dalcroze para enseñármela. Le dije que estaba estudiando ese método en estos momentos para preparar los exámenes de febrero, y le dije que mi opinión sobre este método no era muy positiva. Ella me contestó: “este ejercicio cambiará tu actitud hacia el método Dalcroze”. Y así fue. Dalcroze da mucha importancia a la Rítmica y al sentido muscular. A través de ejercicios que a veces pensamos que tienen más relación con Educación Física, trabaja multitud de aspectos musicales, sobre todo el ritmo. Así que cuando vi a M^a Dolores sacar del armario infinidad de pelotas de tenis y una pelota de golf, me vi bastante desorientada.

Hay que repartir una pelota de tenis a cada alumno, quedándose el maestro/a con la pelota de golf. El ejercicio consiste en marcar compases con las pelotas. Marcar un compás binario, uno ternario, etc. Nosotros trabajamos el 2/4 y el 3/4. El truco está en que el bote de la pelota en el suelo coincida con la parte fuerte del compás, y que durante las partes débiles del compás la pelota permanezca en las manos. Así, el 2/4 sería: bote en el suelo (primer tiempo parte fuerte), recoger con la mano (segundo tiempo, parte débil). El 3/4 sería: bote en el suelo (primer tiempo, parte fuerte), recoger con la mano (segundo tiempo, parte débil) y cambiar la

pelota de mano (tercer tiempo, parte débil). ¿Por qué la pelota del maestro/a es diferente? Pues porque su sonido es diferente también, y en caso de que un alumno se pierda, escuchará el sonido de la pelota de golf, que siempre estará llevando el ritmo bien. Lo verdaderamente difícil de este ejercicio es que todas las pelotas suenen a la vez. Mi sorpresa fue ver como todos los alumnos estaban tranquilos y no alborotaban con las pelotas de tenis. Pensé que saldrían volando, le pegarían patadas, y formarían un verdadero lío que no permitiría realizar ninguna actividad. Sin embargo, no fue así. Casi todos mantenían la pelota entre sus manos, moviéndola ligeramente. Así que al finalizar todas las clases, cuando ya nos disponíamos a marchar, le pregunté a M^a Dolores como lo hacía. Según ella, el primer mes de curso es decisivo, y todo lo que realices en ese mes será lo que perdure todo el curso.

(Diario de prácticas. Miércoles, 24 de enero de 2004, p. 15)

Esta experiencia le está suponiendo sentimientos encontrados:

Por una parte, la metodología de trabajo es repetitiva en todos los cursos: misma canción mismo procedimiento para aprenderla.

Por otra, le está permitiendo descubrir que cualquier objeto tiene un potencial educativo; en este caso el uso de las pelotas.

8. Es básico contar con un maestro-tutor. Este te aporta seguridad, confianza, controla el ritmo del aula ya que conoce al alumnado, te ofrece variedad de recursos y alternativas posible.

¡Hoy he dado clase! Me ha costado arrancar, pero lo he hecho. Hoy, con todos los cursos de 2º, hemos repasado “Viva la gente”, y las notas sol, mi y la. También han aprendido las figuras de blanca, corcheas y negras, las han leído con las sílabas TA y TITI y después las han interpretado con su cuerpo: palmadas y pisadas. Por último, repartí unas fichas para escribir el sol, mi y la en el pentagrama, y también para escribir las figuras blanca, negra y corcheas. He estado al mando de la clase en algunas ocasiones mientras M^a Dolores recortaba letras y figuras que colgar posteriormente en la pared. En realidad yo explicaba, y ella se ocupaba más de guardar el orden y el respeto en clase. Cuando los alumnos/as se ponían a realizar las fichas, todos venían a preguntarme dudas y a que les ayudara, y en ese momento han cogido más confianza conmigo. Creo que tengo paciencia, pues he tenido que explicar cómo se hace la ficha primero en general, y luego de uno en uno, pues pocos chicos y chicas habían comprendido lo que había que hacer. Además, cada vez que realizaban un paso en un ejercicio, venían a mostrármelo para que les diera el visto bueno...

(Diario de prácticas. Lunes, 29 de enero de 2004, pp. 27-28)

Las primeras experiencias con la clase están siendo bastante gratificantes, ya que le ha costado arrancar y atreverse a llevar el ritmo de la misma. En este sentido, la tutora le ha

facilitado el camino y ha sido el apoyo invisible. Hay un aspecto que se repite a lo largo de sus reflexiones: el control del aula. Percibo que esté, es un elemento, que para ella es decisivo. Es consciente que está dirigiendo la clase pero la presencia de la tutora es un elemento determinante: el alumnado sabe cómo tiene que comportarse sin que le diga nada.

9. Organización, flexibilidad y plasticidad. Es básico tener tu programación de aula, tu diario, los materiales y recursos necesarios pero cada día es diferente.

Me doy cuenta de que cada día en la escuela es una aventura. Puedes estar muy triste porque un curso no ha avanzado como ha debido, pero tras sonar el timbre y llegar la siguiente clase “cambias el chip”. Cada clase y cada grupo de alumnos es un mundo lleno de posibilidades.

(Diario de prácticas. Jueves, 1 de febrero de 2004, p.25)

El Prácticum II lo hizo en el segundo cuatrimestre. Compartió prácticas junto a otra compañera. La maestra de Música era tutora en 6º. El recibimiento, por parte del centro, fue similar al anterior.

Primer día. Tras las presentaciones pertinentes, hemos asistido a las clases de sexto, y quinto, pero solo como meras observadoras “muebles”. La maestra es simpática, pero nos da la impresión de que “pasa” de nosotras. Hemos trabajado entre otras cosas: flauta, el himno de Andalucía, las biografías de Beethoven y Turina, y un musicograma de una de las piezas del Cascanueces.

(Diario de prácticas. Lunes, 3 de marzo de 2005)

En esta ocasión, comparte Practicum con una compañera. Si su papel era poco activo en las clases de Música, en el resto de asignaturas, mucho más; eran simples observadoras.

Vaya rollo. Hoy sólo ha habido una clase de música. El resto de las horas, han sido en la tutoría de 6º: Lengua, Conocimiento del Medio y también Plástica. Es interesante, pero en estas asignaturas nuestro carácter de “mueble” se acentúa aún más.

(Mini diario. Practicum II. Lunes, 3 de marzo de 2005, p. 1)

Casi todo el día con 6º . La cosa está mejorando: aunque tampoco hacemos mucho en clase, los niños nos prestan más atención, nos llaman para que les corriamos dibujos, para pedir

ayuda en algún ejercicio...la maestra nos va dejando sola en algunas situaciones (solo porque ella está ocupada con otras cosas).

(Mini diario. Practicum II. Jueves, 6 de marzo de 2005, p. 1)

Una vez terminados sus estudios universitarios y, teniendo como referencia, el plan de estudios de la especialidad de música y las vivencias durante las prácticas, tomó la decisión de presentarse a oposiciones por la especialidad de Primaria.

Hice el magisterio, tres años, por la especialidad e Música y, las oposiciones, las elegí por Primaria. Me atrajo más la idea de la tutorización de los niños. Nos atrajeron -se refiere a su hermano- muchas cosas de este trabajo que no están en la música, en el hecho de ser intérprete de un instrumento ni en el hecho de ser profesor de música. Nos atrajeron muchas cosas más de la docencia. Nos atrae mucho, por ejemplo, (a ver cómo te lo explico) el guiar por ese camino a los niños que, en la enseñanza de la música es todo mucho más disciplina muscular este dedo se pone aquí y eso es lo que hay ; el arco del violín se coge así y eso es lo que hay; es como mucha disciplina unas clases muy poco personales, unos veinte minutos con cada niño, un montón de niños. Nos atrajo más la idea de la tutoría de una clase; de enseñar a leer; de compartir tiempo con ellos, Por lo menos a mí, me atrajo más, me atrajo mucho eso, de conocerlos y que sean parte de tu vida. Me atrajo mucho.

(Entrevista. EB1, p.p. 25-26)

Para ella, la enseñanza es algo más que el aprendizaje de un instrumento musical, es algo más que técnica y contenidos musicales. Le interesaba más el contacto con los niños, vivir con ellos su día a día, acompañarles en su crecimiento y, paralelamente, colaborar en su educación.

La formación inicial recibida la considera descontextualizada⁹⁷ y las prácticas tampoco ayudan mucho ya que no sabes con quién vas a estar y que modelos te van a mostrar.

Son dos mundos distintos. Mi opinión es que falta más parte pedagógica. Falta mucha más pedagogía. No sé, en mi caso es que fue el magisterio de música tampoco está tan dirigido a lo pedagógico como a lo musical.

(Entrevista. EB1, p. 27)

⁹⁷ En la entrevista le costó mucho expresar cómo ha sido para ella esa formación inicial: no encontraba las palabras justas; su sonrisa y sus silencios delataban su desencanto. Por otra parte, haciendo memoria, reconocía que algunas didácticas si le había servido pero a nivel teórico. La puesta en funcionamiento es otra historia.

Considera que la realidad escolar no tiene nada que ver con la realidad que se transmite en la universidad. Son dos mundos paralelos pero distintos. Para ella, el plan de estudios de la especialidad de música es muy teórico y se olvidan de la parte pedagógica. Es consciente que le faltan recursos: no tiene las herramientas psicológicas para actuar con el alumnado y, por otra parte, la música que se trabaja en la escuela está alejada de la que estudia en la universidad.

Echo en falta muchas estrategias pedagógicas. Muchas cosas más de herramientas psicológicas para tratar las rabietas de los niños; por ejemplo, que es el caso del primer ciclo, es muy normal como tú sabes; o para más cosas pedagógicas como los refuerzos que te ayuden a seguir ese camino con facilidad; o a la resolución de conflictos con los niños. Aunque sí recuerdo una asignatura, o dos o dos o tres, vaya bastantes. La formación inicial que recibí si me ha servido de ayuda. Por ejemplo, en didáctica de las matemáticas. Nos enseñó la profesora como un niño pensaba las matemáticas en su cabeza, qué estrategias usaba,..... y esa asignatura sí me gustó mucho. Las de música, sin embargo, pienso que la formación que nos daban no tiene nada que ver con la música que se da en la escuela.

(Entrevista. EB1, p. 27)

Con respecto a las didácticas hay una gran disparidad entre el profesorado universitario. La realidad escolar no tiene nada que ver con la realidad universitaria y, dentro de la propia universidad, la metodología utilizada es clases teóricas y presentación de trabajos; el trabajo en equipo, la reflexión compartida, las simulaciones de la realidad escolar y las observaciones compartidas no ha tenido la oportunidad de vivenciarlas.

Hay muchos catedráticos acomodados que no sé, no buscan la manera de hacerla más útil para nosotros sino lo más práctico y cómodo para ellos: dictar, copiar, estudiar y hacer un trabajo en grupo; sin embargo, no te dan esas estrategias, no te ponen en el lugar de los niños: cómo estructuran su pensamiento, qué estrategias utilizan, como organizar una clase.

(Entrevista. EB1, p. 27)

Siente que la verdadera escuela no es la de los contenidos, sino la del día a día y, para eso, no se les prepara. Considera que el alumnado cuando llega a clase no puede quitarse la chaqueta personal y olvidarse de su realidad familiar. Estos aspectos que, en principio, no los

considera como contenidos escolares, se filtran en el aula y la condicionan; de tal manera que, pasan a ser de primer orden y tienes que atenderlos. Esta lucha interna entre el hacer y el deber la van a acompañar a lo largo de su camino.

Me imaginaba que iba a ser complicado, complicado y que en gran parte no íbamos a ser maestros de los contenidos sino maestros del día a día; de las emociones, de los sentimientos, de la educación básica que no tienen en casa. Me da mucho coraje, a veces, parar la clase para una cosa que veo que hace falta pero que no es parte de los contenidos que se tiene que saber. Parar la clase para arreglar una pelea o un conflicto y cosas así; que dices tú, no me da tiempo a hacer el temario pero creo que esto no lo puedo saltar, que es indispensable porque si no, no podemos convivir. Y, en ese sentido, si sabía que iba a haber muchas complicaciones y que iba a ver cosas que me llegaran al corazoncito: desde niños que no tienen una familia estructurada; que vienen sin desayunar; que vienen sin ducharse. Me lo imaginaba en parte.

(Entrevista. EB1, 28)

¿Realmente es eficaz el Practicum? De entrada sería una temeridad decir que no pero si lo analizamos las vivencias que ha tenido, se deduce que es mejorable. Es necesario que tanto en la universidad como en los centros educativos se tenga muy en cuenta la gran importancia que tiene y su enorme repercusión ya que, en muchos casos, estas son las primeras experiencias que tiene el futuro docente.

La principal dificultad que encuentra es la organización del aula, la tutorización del alumnado, la relación con las familias; la atención a la diversidad, poder atender a cada uno en particular y que la clase funcione en su globalidad, la programación de aula,..etc. Esto sólo se consigue en el día a día, en una retroalimentación constante y compartida.

Una vez terminada la primera etapa, superar sus estudios universitarios, comienza un periodo de incertidumbres. ¿Qué futuro me espera? La opción más segura es presentarse a oposiciones. Como hemos comentado anteriormente, debido a su experiencia en la especialidad de Música, decide presentarse por Primaria. Aprueba las oposiciones y ahora sí

se considera una docente con pleno derecho pero con muchos miedos e inseguridades por temor a no estar a la altura de las exigencias que conlleva ser maestra.

Los primeros destinos fueron en varias localidades malagueñas. Llegaba la última y le adjudicaban lo que quedaba o lo que nadie quería.

Recuerdo que llegué muy pronto y me encontré a todos los compañeros nuevos que llegaban definitivos o provisionales. Éramos varios. Y vi, (pausa) yo había soñado hasta con el colegio; era mi primer colegio y estaba obsesionada; había soñado hasta con él, que estaba al lado de un monte; y no era así, pero desde el colegio sí se veía una montaña, entonces, me quedé bastante pasmada del sitio. No nos recibió nadie (risas) Estábamos allí los nuevos y, conforme se abrió la puerta, no recuerdo quien la abrió, pues entramos. Llegamos muy pronto, no recuerdo quien abrió la puerta, quizás un conserje, otro compañero, no lo recuerdo.

Es un colegio público muy grande. Era similar a este, de tres y cuatro líneas. Este, es más grande aún porque allí sólo había un nivel de cuatro líneas que era 5º de Primaria y, aquí, son casi todos. Similar porque había mucha diversidad, muchos inmigrantes, muchos extranjeros; sin embargo, lo considero porque aunque fue mi primer año y fue difícil pero considero este colegio más difícil todavía. Tuve una clase con 26 niños y niñas: no había ninguno de PT, no había mucha diversidad en ese sentido; iban todos al ritmo, más o menos, unos les costaba más otros menos: y, había un niño, muy especial, que me dio un poquillo la lata porque yo no sabía tampoco, no tenía ni idea de cómo tratarlo, de cómo hacer que estuviera más tranquilo, era muy nervioso, decían que era hiperactivo pero no lo tenían claro.

Al año siguiente también llegué muy temprano y como el colegio era muy pequeño estuve sola en el patio. De 9:00 a 10:00 estuve sola en el patio. Me recibió la jefa de estudios; fue muy buena conmigo, fue muy encantadora y me acogieron Era la antítesis total. Era de una línea, muy pequeñito. Clases con pocos niños, veintiuno o veintidós. Ese fue ideal, estuve muy tranquila; aprendí muchas cosas de los niños porque los traté con más tranquilidad, con más tiempo. Aprendí mucho allí. Tuve un niño con una discapacidad y dos extranjeros, chinos.

Después, llegué aquí, mi tercer y cuarto año. Aquí tuve la suerte de llegar con mi hermano (risas). El me situó un poco. Me impactó mucho que éramos muchísimos y todos se saludaban muy eufóricos, ¿qué tal el verano? ¿qué moreno estás? Y yo pensando, ¡qué bien! Qué buen clima hay aquí entre los compañeros. Me llamó la atención mucho que, con lo grande que es este centro que haya tan buen clima entre los profesores, los maestros; sobre todo. El equipo directivo de este colegio me encantó porque son cercanos, afrontan las cosas muy bien, con unas estrategias que me gustan mucho; están siempre de nuestra parte; están echándole cara a las familias cuando se entrometen, a lo mejor, más de la cuenta; se organizan muy bien; son los tres un gran equipo. Y bueno tuve la suerte de no estar tan perdida porque estuve con mi hermano que me fue poniendo en situación.

(Entrevista. EB1, pp. 32-33)

La ilusión, las ganas de empezar a trabajar, la inquietud por saber cómo será el centro, cómo serán los niños y cómo te recibirán generan un estado de ánimo ambivalente; por una parte estás muy eufórica y, por otra, sientes angustia y desazón.

La acogida es un periodo importantísimo en la vida del docente novel. Las primeras impresiones son decisivas. En su caso, los dos primeros años, siguieron el mismo patrón: llegada al centro con antelación y esperar a que te recibiera alguien y te situara un poco en el colegio. En el centro objeto de estudio, la situación cambió, se sintió más arropada ya que su hermano había llegado el curso anterior y fue él quien le facilitó el acceso: presentación de los compañeros, del equipo directivo, las instalaciones, las rutinas diarias, etc.

Una vez sacadas las oposiciones tienes la categoría de funcionario en prácticas. Al llegar al centro te adjudican un docente tutor que, teóricamente, tiene que guiar y supervisar tu trabajo. Paralelamente, hay reuniones con el inspector de zona para el seguimiento del curso. El recuerdo que tiene Beatriz es el de un trámite más: al trabajo en el aula se le suma el trabajo burocrático del proyecto que tienes que presentar al finalizar el año.

Me parece que la elección del tutor fue algo voluntario ¿quién quiere ser tutor de estas tres personas. Se ofrecieron unos voluntarios que, concretamente, fueron las personas más cercanas a nosotros en el ciclo. Yo tenía un 1º de Primaria y fue una chica de 2º con la cual tenía buena relación. Fue como un favor personal, casi. Ah venga, yo me llevo muy bien con Beatriz, yo la tutorizo. Es un mero trámite. Alguien que te tiene que firmar.

Fue mi primer destino. Y muy bien pero no es un tutor que se involucre en tu tutela, en ayudarte sino que es un mero trámite para que todos los papeles estén firmados por el tutor, por el director. Lo recuerdo durísimo. Mucho estrés. Cogí un montón de enfermedades. Para mí era todo nuevo: mucha ansiedad, mucha burocracia, rellenando papeles para la inspectora que venía a darnos el visto bueno.

Nosotros hablábamos con los tutores pero a nivel extraescolar, cuando compartíamos coche. Por ejemplo, en el camino de vuelta hablábamos y nos ayudábamos mucho. Yo les pedía consejo a ellos y me ayudaban. Pero todo en un marco cómo hemos dicho antes, fuera del colegio porque en el colegio no hay tiempo. Es algo más informal, más personal. Yo no sabía tampoco que ese tutor de prácticas tuviera que tener esa función. Yo no lo sabía. Lo mismo ni el propio tutor lo sabe. Es todo un trámite.

(Entrevista EB4, p. 44)

En el colegio Castañeda y Salpín no queda recogido en su Reglamento de Organización y Funcionamiento el procedimiento a seguir. La elección de un tutor está determinada por el número de docente que haya de esa especialidad y por la voluntariedad de los docentes. En última instancia, si no hay ningún candidato, la dirección, lo elige.

Beatriz considera que los docentes que ejercen la labor de tutorizar las prácticas desconocen cuál es su labor y, de hecho, los comentarios, las dudas, las ideas o sugerencias, se discutían en los trayectos⁹⁸ que realizan de casa al colegio y viceversa. En ninguna ocasión tuvo la oportunidad de observar cómo eran sus prácticas y tampoco estuvo en ningún momento observándola a ella.

Se le adjudicó una tutoría de 1º de Primaria con horario completo. No tenía ninguna información sobre el alumnado; sobre la metodología de trabajo o sobre los materiales a utilizar. No había ningún protocolo de transición de una etapa a otra y, si lo había, no llegó a usarse.

De ser una alumna tutorizada pasó a ser una docente inexperta con una enorme carga a sus espaldas: sacar adelante a su tutoría, asistir a las reuniones y presentar la memoria que conlleva ser docente en prácticas y formar parte de un centro y de un claustro de maestros. Esta presión fue afectando a su salud y, el recuerdo, que tiene de aquel curso fue "durísimo".

Tres años de experiencia, tres centros y en los tres el mismo curso: primero de Primaria. La historia se repite: el último que llega es el que recibe el curso que no ha querido nadie. Por

⁹⁸ En el curso 2009/2010 compartía coche con otros compañeros del centro; entre ellos, la tutora de prácticas.

consiguiente, el docente novel, no tiene opción sino asumir lo que le den. Su preocupación, sus inquietud se desborda y siente que está en un bucle del cual es incapaz salir.

Creo que acabo de empezar porque sólo conozco primero y, como cada año he estado en un centro distinto, tienes que empezar de nuevo. Parece como si el reloj empezara a andar en el mes de septiembre, aunque mi reloj corporal empieza en el mes de agosto. Llegas y estás descolocada, tienen que pasar varios meses para conocer el centro y, cuando empiezas a situarte en el tiempo y el espacio, se acaba y vuelta a empezar. Son sensaciones extrañas: a veces, contradictorias: alegría, inquietud, desasosiego.

(Entrevista. EB1, p. 32)

La situación profesional es tan intensa que afecta a la personal. Desde mucho antes de empezar el curso escolar, la inquietud y el desconocimiento de su nuevo destino, le ocasiona tensión y desasosiego. ¿Qué supone esta circunstancia para una docente novel? Repetir los mismos modelos, los mismos errores, las mismas prácticas y, sobre todo, la lucha interna entre la mimetización con el entorno, con la micro política escolar y la puesta en práctica de metodologías más activas y novedosas.

En Primaria y, de hecho, en primer ciclo. La primera vez que he podido cambiar de curso ha sido este año que he continuado con mi curso y he tenido la opción de seguir. He tenido un 1º, otro 1º y otro 1º aquí y, este año, los tengo en 2º de Primaria. No he conocido más. Claro siempre elijo la última, lo que queda y gracias que me quedaba una tutoría y no el horario blanco o algo así. Entonces no he tenido opciones de cambiar a otro ciclo; siempre en primer ciclo.

Sí, me gustaría cambiar de ciclo pero no sé si sabré trabajar en otro nivel porque nunca lo he hecho.

(Entrevista. EB1, p. 32)

En las páginas anteriores ha quedado de manifiesto que el criterio que se sigue para la adjudicación de curso es el de la antigüedad. Beatriz ha pasado por tres centros y, en todos ellos, ha tenido un primero. Para complementar horario, ha tenido que dar el área de Plástica en un grupo de 5º y refuerzos educativos. Con respecto al primero, ha soportado algunas dificultades con el grupo por varias razones:

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

- El horario era después del recreo⁹⁹. El alumnado llegaba con pocas ganas de trabajar y le daba poca importancia al área y ella no sabía cómo motivarlos.
- La diversidad de alumnado del grupo¹⁰⁰ era un reto a superar ya que no disponía de las herramientas pedagógicas, psicológicas o metodológicas para hacerle frente.
- La poca comunicación con el tutor hizo que los conflictos que se producían no tuvieran una solución rápida y clara. Estos se comportaban peor con ella: las interrupciones eran constantes y falta de respeto entre ellos. Esta situación provocó, en algunos momentos, los alumnos más conflictivos tuviesen que ir, en momentos puntuales, a otras clases del mismo nivel o que el tutor o la directora tuviesen que actuar.
- El nulo interés de un grupo de alumnos por la materia lo que afectaba al resto de la clase.

En el siguiente extracto de la entrevista cuenta cómo lo vivió:

Sí, fue adjudicado durante los primeros días en que transcurría la estructuración de horarios y demás. Al principio no me importó, pero conforme pasaba el curso sentía que me había tocado “la novatada” para mí, pues era un grupo complicado con el que yo apenas tenía herramientas para actuar.

Hubo comunicación, pero no considero que fuese muy fructífera. En ocasiones el tutor actuó muy bien ante algunos conflictos que se daban, pero en otras me sentía bastante sola y me daba la sensación de que yo no contaba con su apoyo.

(Entrevista. EB8, 61)

En el tercer ciclo, los materiales a utilizar en el área de Plástica no estaban definidos: en unos grupos se trabajaba con libro de texto, en otros con materiales reciclados y en otros con fotocopias. El planteamiento inicial que hizo fue abierto permitiendo la participación y colaboración del grupo. En un principio, el desarrollo de la asignatura era adecuado pero pronto empezaron las dificultades: la falta de interés de algunos, el olvido de los materiales de otros, la falta de orden y control hizo que recurriera al libro de texto.

⁹⁹ Había tres sesiones antes del recreo y dos después.

¹⁰⁰ Alumnado con problemas de conducta, repetidor, sin interés por las tareas escolares y la poca valoración que le daba a la asignatura.

Mi función era impartir plástica los jueves durante dos sesiones seguidas. Como asumí esta responsabilidad de sopetón, sin previo aviso, vi conveniente (a pesar de todo lo hablado de que no se “pueden” demandar libros de texto) pedir el libro. Al principio mi idea era usar muchos recursos fotocopiables (hay unos cuadernos de arte por internet bastante interesantes con los que se pueden aprender obras de diversos autores y su estilo, y además con la pizarra digital todo son ventajas). Los primeros días todo funcionaba bien, pero conforme transcurrían las semanas la desmotivación y las conductas inapropiadas iban en aumento en algunos casos particulares. Así que yo también me “dejé” y seguimos con el libro de texto que era más sencillo. No obstante también hicimos murales, carteles, uso de témperas, etc.

(Entrevista. EB8, p. 61)

Trabajar en un ambiente tenso hace que utilices los recursos menos pedagógicos pero sí los más prácticos. En este sentido, la disciplina y la dejadez son dos elementos que interfirieron en el desarrollo de las clases. Para poder atajarlas, se parapetó en el libro de texto y en el control disciplinar del aula. El primero le daba seguridad en cuanto que las actividades a realizar venían programadas y el alumno sabía las que tocaban en cada sesión; con lo cual, tenían que disponer del material necesario. El segundo, le daba control en el aula; hubo un grupo de alumnos que no hacían nada pero, por lo menos, no molestaban a los demás.

Este primer año también ha participado como tutora en el Programa de Acompañamiento Escolar¹⁰¹. El desarrollo del mismo ha sido irregular. El primer año las clases se desarrollaron según el programa previsto y los resultados fueron positivos ya que las áreas instrumentales (lengua y matemáticas) se reforzaron y el alumnado pudo seguir, con regularidad, el ritmo de la clase. El segundo mal; la baja de una tutora, supuso el reagrupamiento del alumnado. Los grupos estaban saturados; las diferencias madurativas del alumnado eran altas; el poco interés prestado ante la oferta de un programa gratuito por parte del centro y la poca colaboración familiar supusieron un esfuerzo extra y la sensación de no recoger los resultados esperados.

¹⁰¹ Su regulación queda recogida en el Plan de Centro (p. 95). Una vez realizada la evaluación inicial, los tutores informan a las familias y piden su consentimiento para derivarlos al Programa de Acompañamiento Escolar. La finalidad de este es mejorar las áreas instrumentales, la capacidad de aprender a aprender, las habilidades sociales y personales.

Empecé con un grupo de tercero. La verdad es que fue bien. Generalmente son alumnos que tienen un nivel madurativo bajo, que han llegado de otros países y su nivel de español y/o madurativo es bajo y otros que no quieren hacer nada. Los tutores/as son los que derivan al alumnado al programa y las familias deben autorizar dicha participación ya que se hace en horario extraescolar. El horario es de dos sesiones semanales de dos horas cada una. El programa comienza en el mes de noviembre (aproximadamente) y termina en mayo.

El segundo año ha funcionado muy mal. En principio, los responsables de llevarlo a cabo éramos docentes del centro y mentores externos. Cada uno/a éramos responsables de un grupo de siete u ocho alumnos. En el mes de enero se produjo una baja, que tuvimos que cubrir entre todos los responsables. En el mes de febrero se produjo otra baja y, consecuentemente, tuvimos que cubrirla. En definitiva, nos encontramos con grupos de quince y dieciséis alumnos, con escasa motivación, niveles muy diferentes, mal comportamiento; ausencias sin justificar, poca implicación familiar. Personalmente, ha sido un curso muy complicado a nivel profesional y personal. En muchísimas ocasiones me he sentido impotente; y, por momentos, te supera y te sientes frustrada. Menos mal que al día siguiente, te levantas con ánimos y un nuevo día comienza.

(Entrevista. EB2, p. 36)

Las reuniones de los equipos docentes están previstas en el Reglamento de Organización y Funcionamiento del centro pero estos no se reúnen con la regularidad que debiera. En el caso que nos ocupa, en ningún momento se convocaron a sabiendas del resto de compañeros y del propio equipo directivo de que existían dificultades.

Su personalidad le ha permitido ir superando estos baches y, de alguna manera, la ha ido haciendo un poco más fuerte. Su positividad ante la vida y la energía que irradia hace que estos momentos se vayan superando.

En el curso 2013/2014 el rol que ha tenido que desempeñar es el de horario blanco; algo que ella temía pero que era consciente de que le podía tocar. Tenía claro que, si seguía en el centro, la elección estaría entre éste y primero de Primaria. La antigüedad en el centro, la burocratización de la profesión, los particularidades de los docentes y la ausencia de un liderazgo del equipo docente hacen que primen los intereses individuales (docentes) por encima de los colectivos (centro).

Este año no ha habido elección para mí, o el horario blanco o estaba fuera del centro. Directamente. Bueno porque aunque hay gente que ha venido después, pedían antes que yo porque son definitivos. Han preferido pedir un primero.

(Entrevista. EB3, p. 38)

La primera experiencia en este curso ha sido colaborando con las maestras de Infantil en el periodo de adaptación del alumnado de tres años. El trabajo que se realiza es agotador. La gran capacidad de entrega, de improvisación, de atención, de recursos que ponen en funcionamiento es admirable.

He estado tres semanas en Infantil durante el periodo de adaptación. Los he visto, los he conocido un poquito y, cuando más a gusto estaba me he tenido que salir. Así que bueno, a ver que toca ahora.

(Entrevista. EB3, 39)

Esta práctica le ha supuesto adentrarse en un mundo desconocido para ella; sobre todo, la cantidad de energía y de recursos que tienen que poner en juego para atender a un alumnado que, continuamente, le está demandando su atención. La llegada y, con ella, los llantos o las ganas de contarte lo que han hecho en casa. La asamblea es otro aspecto importante para situar y llamar la atención de los pequeños. Las rutinas diarias de juegos, aseo, alimentación, recogida, etc.

A nivel personal le ha permitido conocer a un colectivo de docentes con el cual no tenía prácticamente ningún contacto. Se han enriquecido las relaciones personales y esto siempre es positivo

Posteriormente, desde la jefatura de estudios, se le dijo que podía empezar a hacer su horario de refuerzo educativo.

Beatriz, tú horario es cero, como el que tenía Loli el año pasado. Ya sabes cómo va. Bueno sí. Tenía que rellenarlos de refuerzos y ahí, si que estaba un poco perdida.

Bueno, ¿refuerzo a quién, a primer ciclo, a segundo ciclo, a tercer ciclo?

A todo lo que puedas.

(Entrevista. EB3, p. 38)

¿Qué significaba reforzar? ¿Cuál sería su trabajo? ¿Dónde tendría que hacerlo? La única referencia que tenía era el horario de la compañera del curso pasado. Empecé a hacer el mío contando con las horas que tenía. En primer lugar, fue pasando por clase y hablando con los tutores y tutoras para que le diesen la relación de alumnado a atender. Posteriormente agrupando al alumnado y adjudicando las horas por cursos.

El número de horas por curso lo he elegido yo tratando que sea lo más equitativo posible. Pero no ha podido ser. Por ejemplo: en sexto sólo puedo ir una sesión semanal, si se puede. En quinto tengo dos sesiones semanales. En tercero tengo otras dos. En cuarto dos sesiones. Sí en todos los niveles dos y en sexto una hora.

(Entrevista. EB5, p. 47)

¿Es función de la docente realizar este horario? La verdad es que ella no lo sabía. Le mandaron que lo hiciera y lo hizo. Una vez realizado el horario se lo presentó a jefatura de estudios y no hubo ninguna matización al mismo. "Sí, tal cual. No lo contrastaron, me lo dejaron a mí, confiaron en que estaba así, realmente, bien" (Entrevista. EB4, p. 47).

Seguidamente, había que ponerlo en funcionamiento y para ello, lo primero que hizo fue contactar con los tutores para que, su horario de refuerzo, no coincidiera con ninguna especialidad.

Claro, yo no sabía qué hacer. Empecé a preguntar si les venía bien esta hora u otra. Empecé a mover huecos. Aun así, me ha quedado un hueco porque todos los tutores tienen algo a esa hora que no sea instrumental, y está un poco así vacío pero los demás están totalmente ocupados.

(Entrevista. EB5, p. 47)

La elaboración del horario le ha supuesto un gasto de energías importante. En un principio, no se le dio ningún criterio a seguir y, posteriormente, se le pidió que tenía que reajustarlo porque debía de dar una mayor cobertura; esto es, atender al alumnado de 4º a 6º de Primaria. ¿Estos titubeos no se podrían haber evitado con un asesoramiento por parte de la jefatura de estudios? A la luz de los datos considero que sí. Un docente inexperto no tiene la información, ni sabe las necesidades que tiene el centro y menos aún, cómo elaborar un horario para ajustarse a las particularidades de cada grupo-aula.

Su continuidad, su seguimiento y su eficacia está condicionada a que no haya que hacer sustituciones. Si falta algún docente durante una jornada o se pone enfermo, el refuerzo se anula y se prioriza la sustitución. En la práctica esto supone una confusión ya que, cada día, no sabes lo que vas a encontrarte: qué curso atender, qué materia impartir, con qué recursos puedes contar, qué espacio vas a ocupar. Los cambios son muy frecuentes y en un día puedes recorrer varios ciclos.

Continuamente. De hecho ya te digo, las tres primeras semanas he estado en Infantil. Ha sido un mundo nuevo para mí; me he llevado las manos a la cabeza "Dios mío que locura" y, ayer subí a quinto, he estado en sexto. Es totalmente imprevisible.

(Entrevista. EB3, p. 39)

En algunos momentos esta situación le ha provocado ciertas limitaciones ya que no dispone de los recursos didácticos y metodológicos suficientes para enfrentarse a alumnado de distintos niveles, a distintas áreas y con prácticas educativas muy definidas. Las herramientas que pone en juego son diversas en función de las circunstancias:

- Cuando tienes que cubrir una sesión, trata de hacer lo que el tutor ha dejado previsto o, si no es el caso, realizar algún tipo de actividad relacionada con el área correspondiente.

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

- Cuando hay que cubrir una jornada completa, en muchas ocasiones, son el propio alumnado el que te guía y te explica cómo trabajan en clase. Si el tutor ha dejado algo previsto se realiza y si no tienes libertad para hacer lo que consideres más oportuno.

Durante estos dos años, no ha dejado de prepararse. La competencia cada vez es mayor, las opciones de tener un destino cercano a su lugar de residencia son complicadas y el mundo globalizado nos pide un mayor conocimiento de culturas y lenguas. Por ello, ha estado reforzando sus conocimientos en lengua inglesa. Esto le ha permitido poder optar, en el concurso de traslados, a una plaza en un centro bilingüe. Actualmente trabaja en el colegio bilingüe. Allí imparte la especialidad de Música y es tutora de un grupo de tercero de Primaria.

A lo largo de estas páginas se ha hecho un recorrido por la trayectoria personal y profesional de Beatriz, haciendo hincapié, en cómo ha ido transitando ese camino desde sus inicios hasta mayo de 2014 en el que se ha terminado la recogida de datos.

La evolución es mejorable: su entrega por el trabajo debe organizarla mejor, y las sensaciones y vivencias que ha tenido tienen que ser un elemento a considerar para que no se vuelvan a repetir. Estas, las ha ido superando con las sonrisas, miradas y palabras de los niños y niñas; con ilusión por creer que otra sociedad es posible; esfuerzo porque no hay otra profesión más bonita pero más difícil (cada día es imprevisible y las emociones no pueden estar fuera de la escuela) y con el convencimiento que la educación es la base fundamental de las nuevas generaciones. Sin embargo, los miedos, las inseguridades, los desafíos, la falta de colaboración y seguimiento de su labor por parte de docentes más experimentados ha supuesto ir superando baches y desniveles; subida de peldaños y vuelta a caer pero, sobre todo, le está permitiendo crecer como persona y como profesional de la educación.

Este camino ¿podría haberlo recorrido de otra forma? Estoy convencida de que sí. Los estudios científicos nos lo muestran; sin embargo, existen una serie de fuerzas que impiden su desarrollo: la micro política escolar; es decir, las dinámicas que ocurren dentro de la escuela. Estas poseen una influencia tal que fagocita cualquier intento de cambio. Es necesario seguir reflexionando sobre las mismas con la finalidad de buscar puentes, acompañar a los docentes recién ingresados, conocer experiencias de éxito, trabajar de forma colaborativa, reflexionar sobre la propia práctica y estar en contacto permanente con la universidad para poder ir abriendo las instituciones escolares a la realidad imprevisible y cambiante de nuestra sociedad.

Los centros educativos tienen una gran responsabilidad a la hora de colaborar con los docentes que imparten docencia por primera vez. En este sentido, es necesario establecer planes de acogida cuya finalidad sea la de cuidar las prácticas de los futuros maestros y, cuando están en activo, acompañarles en su recorrido.

2.2- ¡Llegó el gran día!

Los primeros pasos son siempre excitantes tanto para quien los da como para quien ayuda a darlos e incluso gratificantes para quien observa cómo se dan. Los primeros pasos son titubeantes, requieren esfuerzo e implican riesgo.

(Pujolà, 2010)

Empezar siempre es difícil, hacerlo en una sociedad incierta y cambiante lo es mucho más, pero hacerlo en la escuela donde todas las miradas están puestas, donde los intereses personales y profesionales son diversos, donde las demandas sociales son cada vez mayores es muy complicado. Este es el escenario donde transcurren los inicios de los docentes y,

consecuentemente, el "shock" con la realidad. Las preguntas se multiplican, las dudas son constantes, las inseguridades están a flor de piel: ¿cuál es mi tarea en el centro?; ¿estaré a la altura de lo que se espera de mí?; ¿cuál es el funcionamiento del colegio?; ¿quién me acompañará en mis primeros días?; ¿a quién puedo preguntar?; ¿cómo serán los chavales? y ¿las familias? En definitiva, estás allí y tienen que asumir una serie de tareas y responsabilidades para las que, a nivel teórico, no hay problema pero, a nivel práctico, no estás totalmente preparada y la presión es un lastre añadido.

¡Llegó el gran día! no sólo se refiere a la primera vez que visitas un centro educativo sino a las experiencias que tienes en él. La cuantificación de las mismas es variable, dependerá de cada sujeto, de cada entorno, del momento en que se ha producido la llegada, de la tarea que tengas que realizar.

La primera imagen (fachada, la calle, el recinto o acceso al mismo); la primera persona que encuentras (generalmente suelen ser los conserjes); el lenguaje corporal de quien te recibe (miradas, silencios, saludos) será determinante para predisponerte y hacer una primera valoración. Teixidó (2009) considera que la acogida que le demos a los docentes noveles será determinante en su desarrollo profesional.

Según la Real Academia Española de la Lengua, el término acoger tiene las siguientes acepciones: admitir en su casa o compañía a alguien; servir de refugio o albergue a alguien; recibir con un sentimiento o manifestación especial la aparición de personas o de hechos; refugiarse, retirarse, tomar amparo. En todas ellas, hay una connotación positiva. El recibimiento lleva implícito el acercamiento a algo positivo; el conocer a sujetos; el descubrir nuevas situaciones y entornos. Por tanto, si esto es así, ¿por qué el docente novel no percibe dicha hospitalidad? El nerviosismo, la descontextualización, la falta de sueño, el no saber

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

qué te vas a encontrar realmente hace que los días previos no te encuentres bien; que el estrés vaya en aumento a medida que se acerca el momento.

En este sentido, recuerda que en sus primeros días siempre se ha repetido el mismo patrón. La necesidad de ser aceptada, de estar a la altura de las exigencias que el trabajo requiere es un condicionante que irá marcando la vida de la docente. La primera impresión tiene una gran influencia: las palabras, los gestos, la sonrisa, las miradas. Leí una vez que, estas, "Enriquece a quien la recibe; sin empobrecer a quien la ofrece. Dura un segundo pero su recuerdo, a veces, nunca se borra" (Anónimo). Las primeras vivencias, permanecen en el recuerdo toda la vida. Si han sido positivas, se encara la profesión con más entusiasmo; si por el contrario son negativas, estarán lastrando durante mucho tiempo.

A lo largo del capítulo mostraremos tres momentos que han sido significativos en la vida de Beatriz mientras ha durado el estudio del caso que presento: la llegada al centro, el trabajo realizado como responsable de una tutoría y la oportunidad de trabajar de forma colaborativa con otra docente.

2.2.1- La llegada al centro

Las modalidades de acogida de cada centro son diversas. El proceso a seguir cuenta con una singularidad: se desarrolla en paralelo a la actividad cotidiana del centro. A lo largo de mis entrevistas, de las conversaciones que hemos mantenido, de las observaciones realizadas, percibo que el acogimiento que se le realiza a un docente a nivel personal, generalmente, es positivo. La llegada siempre se hace con una gran sonrisa por ambas partes. La bienvenida y

los deseos de que se encuentre bien, de que encuentre su lugar en el centro, es una obviedad. El deseo de hacer "piña"¹⁰² es una constante y, por tanto, el docente novel se siente arropado.

A nivel profesional es otra cuestión. La escuela, como institución, reproduce una serie de acciones que garantizan su funcionamiento. Cada centro es diferente; uno no se parece a otro. Llegar a un centro es empezar de nuevo. Conocer su idiosincrasia y su cultura será determinante.

En el colegio Castañeda y Salpín la acogida no está planificada con antelación: responsables, tiempos, materiales, etc. Se realiza de forma asistemática ya que no hay una concatenación de actuaciones. Es unipersonal; generalmente, un miembro del equipo directivo es quien recibe al recién ingresado y lo acompaña al aula de referencia. Es voluntariosa, ya que son los compañeros y compañeras los que, de manera espontánea y altruista, la llevan a cabo. Los escenarios donde transcurre, con regularidad, son informales: presentaciones espontáneas, desayunos y/o charlas informales. Los contenidos son insuficientes: grupo, horario, planes que se desarrollan, servicios que presta el centro, compañeros de nivel o ciclo y un breve recorrido por las instalaciones.

La experiencia vivida por Beatriz pone de manifiesto que no es suficiente, que la acogida debería ser más precisa y estructurada; es decir que tendría que regularizarse. Para ello, no hace falta hacer un documento extenso y meramente burocrático sino partir de una serie de cuestiones previas: ¿qué creencias y percepciones tiene el docente novel?; ¿qué necesidades tiene? y ¿cuáles son sus actitudes y aptitudes? Partiendo de ellas, el centro podría elaborar un documento que sea útil, operativo, claro y fácil de usar; es decir, actualizables año a año. De esta forma, actuaremos en un doble sentido: por una parte, tendremos un perfil de la realidad

¹⁰² Rápidamente salen a colación los gustos, las aficiones, su situación personal, su lugar de residencia o procedencia.

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

del docente novel y, por otra, conseguiremos que este se ubique en el centro a partir del conocimiento que le demos del mismo.

En primer lugar es necesario conocer cuáles son las **creencias** que el docente novel posee.

Las creencias que Beatriz tenía sobre la profesión docente son de diversa índole:

- La visión de la profesión desde su mirada de alumna.
- Le atrajo la idea de desarrollar sus conocimientos musicales en el plano pedagógico.
- Acompañar a los alumnos en su crecimiento personal.
- Acercar los conocimientos teóricos a la práctica educativa. La formación es necesario para llegar a ese acercamiento.
- Ser aceptada en un equipo y trabajar de forma colaborativa.
- Formar parte de un claustro y colaborar con el centro.

Los compañeros consideran que, pueden variar de un sujeto, que están determinadas por el tiempo que permanecerán en el centro (la mayoría de las veces "van de paso", cuando empiezan a asentarse se acaba el curso o se les acaba la sustitución y, a empezar de nuevo) y el clima escolar que se respire.

- ✓ Altas expectativas de la profesión, adornadas con cierto idealismo manifestado por los familiares o amigos que se dedican a la enseñanza, por supuesto, a nuestra experiencia como alumnos.
- ✓ Mucha información teórica y, consecuentemente, con cierta utopía. Creen que lo aprendido a nivel teórico se puede aplicar a la práctica con excelentes resultados.
- ✓ Trabajo fácil, tranquilo y relajado.
- ✓ Que el grupo-aula es homogéneo y van a tener el mismo perfil en cuanto a motivación, intereses, colaboración.
- ✓ El trabajo en equipo, la colaboración, la coordinación,

- ✓ Percepción optimista del funcionamiento del sistema escolar.
- ✓ En muchas ocasiones se creen en posesión de la "verdad" y no aceptan las opiniones de los docentes más experimentados.
- ✓ Inician su andadura profesional utilizando sus experiencias vividas como alumnos.

Creencias: he encontrado varios tipos, en general. Algunos ven el colegio como un ente organizado y coordinado, en el que hay que integrarse moldeando las propias actuaciones para no "desentonar" con el conjunto; otros llegan con ideas novedosas, juzgando el colegio como enquistado y necesitado de una "revolución"; y el grupo más numeroso, observador y participante, pero sin la convicción de que en su "paso por el colegio" pueda hacer aportaciones significativas.

Particularidades: suelen estar preocupados por la formación (siempre están en algún curso); algo burocratizados: suelen conocer "las últimas resoluciones ministeriales" y "decretos ley" que afectan a su quehacer; mayor facilidad para trabajar en equipo que los veteranos (afectados tal vez de desencanto); y por supuesto, la energía: no les afecta tanto el paso de la semana (en el caso de los jóvenes, que no todos los nóveles lo son).

(Entrevista. ECB16, p. 102)

La visión que tiene el equipo directivo de los maestros, en palabras de la directora, es la siguiente:

El docente novel necesita completar su formación. Cuando asume la responsabilidad del trabajo en el aula, recién terminada la carrera, comienza el periodo en el que descubre las verdaderas carencias y necesidades formativas. Necesita, igualmente, aprender cómo funciona un centro educativo, la normativa legislativa y el proyecto de centro. Suelen manifestar gran ansiedad ante la coordinación con el resto de compañeros y del mismo ciclo o nivel. Tienen que crear su perfil como docente para dirigir a su grupo de alumnos y alumnas; en este sentido, se observa una gran preocupación ante la resolución de conflictos, las relaciones con las familias, especialmente, con las desestructuradas.

(Entrevista. EED, p. 104)

Las carencias están encaminadas, sobre todo, a la falta de práctica. La única experiencia profesional de Beatriz fue el Practicum antes de tomar la responsabilidad de un grupo. La organización del centro es cerrada lo que impide poder observar otras experiencias,

otras metodologías, cómo abordar una tutoría con las familias, cómo solucionar un conflicto; qué metodologías usar para que el grupo funcione, etc. La formación teórica no tiene sentido si no se puede llevar a la práctica.

En segundo lugar es necesario detectar cuáles son sus **necesidades**, cuáles son sus **preocupaciones**, que elementos consideran más importante para poder desarrollar su trabajo. Hay pequeñas matizaciones entre unos docentes y otros. A lo largo de la investigación he detectado que las más importantes para una docente novel son:

- ✓ La aplicación metodológica de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula.
- ✓ Falta de información sobre el funcionamiento del centro, sobre las rutinas cotidianas; esos pequeños detalles que hacen que te sientas descolocada dentro del claustro.
- ✓ Programar didáctica en conexión con el Plan de Centro. Esto sólo es posible si se realiza de forma colaborativa, donde la experiencia y la intuición puedan llevar a procesos de reflexión compartida. En el caso que nos ocupa se trabaja a nivel individual.
- ✓ Discriminación positiva a la hora de adjudicar horarios y tutorías. Es una realidad. Beatriz lo ha vivido personalmente: el que llega el último al centro no tiene opción de poder elegir; se le adjudica aquello que nadie quiere.
- ✓ Práctica guiada, un apoyo continuo y una reflexión compartida. La historia se sigue repitiendo y son los compañeros los que hacen esta labor de forma altruista y no sistematizada. La valoración que tiene de los compañeros es alta.
- ✓ Completar su formación. Tratar de conjugar los conocimientos teóricos con la práctica; en definitiva, ir creando su perfil como docente.
- ✓ Conocer y dominar la materia a impartir.

- ✓ Hacer un análisis de la realidad de su grupo- aula; es decir, conocer la diversidad de alumnos con los que tiene que trabajar.
- ✓ La necesidad de pertenecer a un grupo, de aceptación y de reconocimiento. Esto no ha ocurrido y Beatriz no ha superado sus miedos ni la capacidad de pedir ayuda.

Las necesidades son muchas y diversas; las formas de afrontarlas también. Volviendo la vista atrás y visualizando sus vivencias; observa cómo la función docente no es una actividad compartida. Un compañero de Beatriz, manifiesta que si percibimos la importancia y las consecuencias que pueden tener nuestras acciones en los sujetos noveles, creo que es posible ir dándoles respuesta.

“Horas de vuelo”. Necesitan la oportunidad de poner en práctica sus ideas (aunque previamente sepamos equivocadas algunas de ellas). Creo importante preguntarles constantemente por su enfoque en algunas actividades y problemas de los colegios: precisan ser tenidos en cuenta. Necesitan comprensión por los errores cometidos (así como recibir la enhorabuena y el ánimo por sus aciertos), colaboración en momentos puntuales del curso (juntas de evaluación, subida de notas y documentos a Séneca). Especialmente importante me parece orientarlos en las pequeñas rutinas del colegio, que no figuran en los documentos oficiales: costumbres y repartos de vigilancia de patio, servicio de fotocopias e impresión, puertas habituales de entrada y salida de alumnos y profesores, “trucos” de aparcamiento en el entorno... cosas que hacen del colegio un sitio acogedor.

(Entrevista. ECB16, p.102)

En estos primeros momentos vuelven la vista atrás y tratan de reproducir los mismos modelos con los que han aprendido; es decir, ponen el acento en las actuaciones, en la metodología utilizada por sus antiguos maestros.

Todos piensan en su experiencia personal vivida con sus maestros del colegio e instituto, capaces de controlar al grupo "sin esfuerzo" aparente. Cuando se enfrentan, en solitario, por primera vez a un grupo de alumnos, se dan cuenta de que la teoría que conocen sirve de poco y que la efectividad de su trabajo depende de demasiados factores: alumnado heterogéneo, familias insatisfechas, recursos insuficientes, administración burocratizada. Es entonces, cuando piden ayuda/consejo a sus compañeros y se encuentran, en la mayoría de los casos, con la falta de cooperativismo que existe en esta profesión. Cuando la puerta de una clase se

cierra, no se puede esperar ayuda de nadie. (Cuando yo empezaba tenía un compañero, ya mayor, que decía "El magisterio es un corral de.....". Tenía razón).

(Entrevista. ECB3, p. 77)

La materia a impartir, la falta de materiales y recursos, ocupar puestos que no corresponden a su especialidad, horarios y una burocracia cada vez mayor hacen que docente recién ingresado tome posturas diversas: observar, escuchar y pedir ayuda; actuar en función de sus aprendizajes previos y de las experiencias vividas como alumnos aplicándolas como docentes¹⁰³; o por el contrario, situarse en un plano intermedio, conocer la idiosincrasia del centro, tener como referentes a compañeros más experimentados e ir aplicando sus conocimientos teóricos a la realidad del aula.

Supongo que dependiendo de la materia a impartir y de las variables de cada centro, las necesidades serán múltiples.

He conocido casos de principiantes que han estado tan seguros de ellos mismos que no consultan absolutamente nada ni a nadie, y otros que están predispuestos, y tienen necesidad de escuchar la voz de la experiencia.

Las necesidades más comunes suelen estar relacionadas con el mal equipamiento en materias como Plástica, Educación Física, e incluso idiomas, donde centros que son bilingües aún no cuentan con profesorado especializado en algunas materias. Y en muchos centros falta apoyo para alumnos con problemas especiales; todo esto, aunque son necesidades del Centro, terminan siendo necesidades del profesor, que afecta aún más a los nuevos por sus deficiencias empíricas.

A lo anterior se une con bastante frecuencia el recibir los peores cursos y horarios, lo que en muchos casos crea problemas de integración con los docentes más conservadores.

(Entrevista. ECB1, p. 73)

¿Qué **actitudes y aptitudes** son necesarias en un docente en general y, en un docente novel, en particular? Cómo se ha comentado en párrafos anteriores habrá tantas como personalidades tengan los sujetos. A nivel general, las que he observado en Beatriz son:

¹⁰³ Los recuerdos que tiene, como alumna, de su colegio de Primaria son muy buenos; sin embargo, esa percepción fue diferente cuando hizo allí el Practicum. Generalmente, la disciplina, la organización del aula, la motivación, la puesta en marcha de la actividad, el interés son aspectos que están íntimamente ligados a la actitud y aptitud del docente y esto, se consigue con la práctica y con buenos modelos que sirvan de referentes.

- ✓ Es muy trabajadora y muestra una gran positividad. Suele llegar con un gran interés, motivación, energía, ilusión y alegría.
- ✓ Manifiesta tener vocación; esta fue una de las razones por las que optó por el magisterio.
- ✓ Tiene ganas de innovar pero los condicionantes que la rodean le impide tener la fuerza suficiente para ponerlas en funcionamiento. La realidad escolar, le ha ido mostrando que algunas ideas, propuestas o actividades son inviables y, hasta cierto punto, utópicas; fundamentalmente, porque los cambios en educación son lentos y largos en el tiempo.
- ✓ Ganas de aprender muy rápidamente o mimetizarse, de forma pasiva, con el contexto. Ella ha optado por esa segunda opción aunque, cuando se ha sentido fuerte, ha intentado salir de ella.

En las entrevistas realizadas los compañeros manifiestan que, sin pretender hacer una generalización, podríamos clasificarlos en dos grupos.

a) Un grupo de ellos se interesan por hacer bien su trabajo, pero dedicando poco tiempo y esfuerzo; por ello, buscan modelos pragmáticos de tipo utilitario, que sean bien aceptados socialmente y que no planteen riesgos de confrontación (con las familias, con los compañeros más conservadores).

Les interesan la innovación e investigación en la educación, pero pocos están dispuestos a modificar los modelos y rutinas dominantes de la cultura escolar, porque ello requiere compromiso, esfuerzo y la aceptación del riesgo que supone cualquier cambio.

Muestran gran interés por crear un clima de convivencia agradable; por crear relaciones personales, redes sociales, lazos de amistad y compañerismo, concediendo, en las relaciones, mayor importancia a las inquietudes personales (gustos, aficiones, intereses) que a las profesionales.

Conceden gran importancia a la imagen en distintos ámbitos; lograr una buena imagen en la presentación de una actividad, se convierte, muchas veces, en un objetivo en sí mismo, anteponiéndolo a los objetivos educativos propios de la misma.

Se aprecia la falta de experiencia ante la dificultad que supone la diversidad de alumnado.

b) Existen, por otra parte, docentes noveles que poseen una magnífica preparación y gran implicación en la educación. Son conscientes de las necesidades de mejora de la escuela actual, en cuanto a la calidad de la enseñanza, metodología, organización escolar, atención a

la diversidad y trabajan de manera eficiente para mejorar; pocas veces escatiman esfuerzos y presentan una actitud de colaboración con los compañeros y con el centro.

(Entrevista. ECB3, p. 77-78)

Beatriz está en este segundo grupo. Su lucha interna está en ser consciente que otra forma de actuar es posible pero la limitación de que no dispone de los recursos necesarios para hacerle frente. Por otra parte, se va dando cuenta que para que los resultados sean positivos, la individualidad tiene que dar paso a la colegialidad.

En las páginas anteriores, ha quedado de manifiesto que los primeros años son esenciales. El camino recorrido es difícil (en ocasiones tortuoso) y si hubiese tenido alguien que la hubiera orientado o guiado, los inicios, hubiesen sido más gratificantes y beneficiosos. El contexto del centro (ubicación, tamaño, familias) ha influido; en un centro pequeño se trabaja de forma más cercana y la coordinación, en principio, es mayor. Otro aspecto a considerar son las distancias, en relación con tu lugar de residencia. Te notifican el destino y, al día siguiente, tienes que estar en él (da igual la distancia y la duración de la sustitución y/o el lugar, tu situación familiar, etc.).

Figura6: Gestos y miradas.

¿Cómo se contrarrestan estos sinsabores? Con la mirada, con los gestos de los niños, sus sonrisas; las palabras de aliento de un compañero; una mirada cómplice o el agradecimiento de las familias.



Fuente: Archivo del centro. Recital de teclado y violín. Junio 2014.

La figura 6 muestra una imagen donde el gesto de complicidad entre una alumna y Beatriz queda recogida en las manos entrelazadas observando la actividad de otros compañeros. Estos momentos son los que ayudan a seguir trabajando y creer que la profesión docente merece la pena y que, algunos autores, han denominado "el salario emocional".

Considero necesario poner de manifiesto cómo la cultura escolar se va retroalimentando, cómo se van sucediendo actuaciones que no son beneficiosas pero que se perpetúan en el tiempo. Prueba de ello, son los recuerdos manifestados por Beatriz sobre sus primeras experiencias, cómo ha tenido que ir superando vivencias negativas para ella y, por consiguiente, para su alumnado.

A continuación se muestran las experiencias vividas por sus compañeros en sus años iniciales. Todas ellas muestran la necesidad de tener a alguien cerca que les guíe y les oriente. Beatriz se ve reflejada en cada una de ellas.

Sí que lo recuerdo, con mucha ilusión y ganas de hacerlo bien. Pero algunas experiencias de esos primeros años no fueron demasiadas agradables. La falta de ayuda por parte del docente más experimentado te marca significativamente. Sin embargo ver las caras de los niños/as con los que empecé a trabajar (3-4 años) y el cariño que te daban a diario, hizo que lo demás no tuviera importancia.

(Entrevista. ECP5, p. 82)

La individualidad de la profesión es un lastre en contraposición al cariño que te muestran los alumnos.

Sí los recuerdo. Mi primer contacto con la enseñanza fue nada más acabar la carrera y aprobar las oposiciones. No estuve de interina nunca, por lo que a nivel práctico no tenía experiencia ninguna. Recuerdo cuando llegué al centro y, desde el primer momento, una maestra de Infantil me explicó, más o menos, el funcionamiento de aquel centro y me facilitó un montón

de material para trabajar con mi grupo-clase. Cualquier duda que yo tenía siempre se lo consultaba a ella y, la verdad, que el año transcurrió bien.

(Entrevista. ECB7, p. 82)

La labor callada y voluntariosa de algunos docentes por hacerte el camino más fácil.

Recuerdo que fueron años especiales. Me encontré con la responsabilidad de llevar una clase y, al principio, tuve mis miedos. Necesitaba contar con otros compañeros/as lo que me ocurría para saber si estaba actuando correctamente y, sobre todo, necesitaba su consejo ante situaciones problemáticas con algunos alumnos/as para estar más segura de acertar.

El primer día había anotado en mi diario todo lo que quería decir y hacer para no perderme. Tardé muy poco tiempo en darme cuenta de que en la escuela, lo del guión, está muy bien pero tienes que tener una alta capacidad para improvisar porque las cosas no siempre van por donde tú quieres.

Por suerte, se aprende rápido y, en poco tiempo, me sentí más segura y más relajada.

(Entrevista. ECB12, p. 95)

La necesidad de programar las clases y darte cuenta que el trabajo realizado en casa no te sirve porque las circunstancias del día a día te obligan a actuar de otra forma. Tienes que tomar decisiones en pocos minutos y no siempre son las más acertadas.

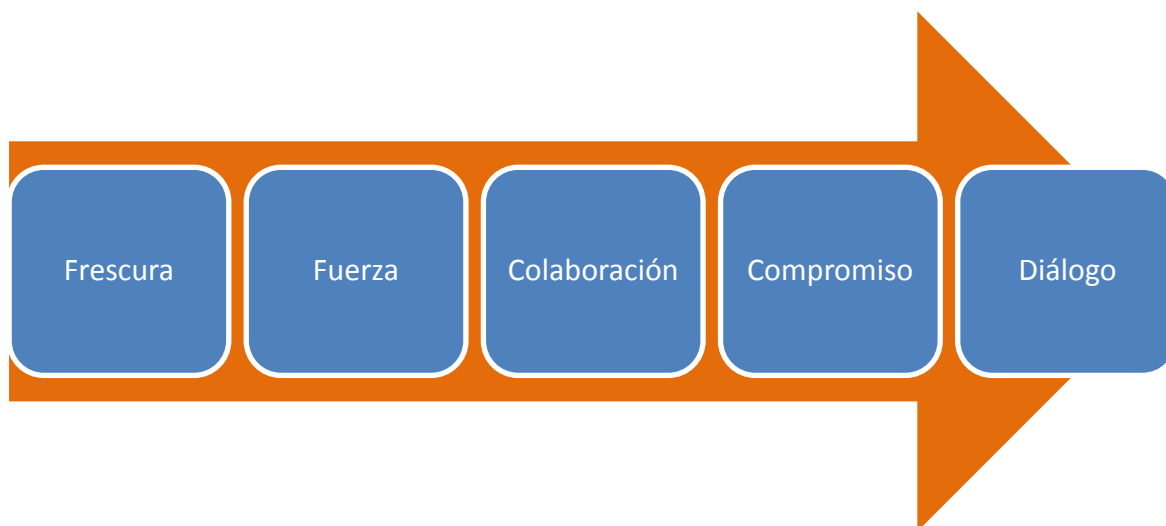
En conjunto, las percepciones más positivas tenían que ver con el avance de los niños (constatación de que lo aprendido en los libros funcionaba). Las negativas fueron las lagunas que percibía en mi formación (constatación de que no todo está en los libros y de que no todo lo aprendido en ellos funcionaba) y la sospecha de falta de vocación docente en compañeros veteranos (¿nunca la hubo? ¿estaban ya quemados?) así como la también sospecha de que había decisiones que se tomaban más por comodidad del claustro que pensando en el beneficio del alumnado.

(Entrevista. ECB16, p. 103)

Ella es consciente de que su formación sigue siendo insuficiente para la responsabilidad que conlleva su trabajo. Por otra parte, se deja llevar y acata las decisiones que el claustro decide sin hacer ningún tipo de comentario al respecto. No se siente con capacidad ni con argumentos para rebatir las propuestas que se formulan.

¿Qué aportaciones ha realizado Beatriz a los compañeros del centro? En la figura 7 quedan recogidas.

Figura 7: Aportaciones a los compañeros.



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

Frescura. Recibir aire limpio oxigena el ambiente. La llegada de una docente joven, con carisma y personalidad hace que se respire mejor. Ha aportado su tremenda juventud; una visión más clara y exacta de lo que se trabaja en la universidad; una mentalidad más abierta y nuevos planteamientos didácticos.

Fuerza. Tiene muchísima ilusión por el trabajo; esto supone, un toque de motivación a los equipos docentes. "Las ganas de colaborar y hacerlo bien es una valiosísima aportación " (Entrevista. ECB5, p. 81).

Colaboración. Inicialmente, está formada para una cultura de la colaboración; por tanto, el centro tiene que brindar espacios y tiempos para una reflexión compartida de todos sus usuarios. "Me gustaría que me aportase trabajo en equipo y coordinación entre maestros. No sé si es que no se atreven a romper nuestros reinos de taifas (muy difícil por cierto) o es que no la conocen" (Entrevista. ECB 13, p. 97).

Compromiso. Su honestidad y predisposición son dos elementos a destacar. Allí donde ha estado ha dado lo mejor de sí misma. "Es importante establecer un buen equipo de ciclo donde haya respeto, colaboración, compañerismo y, por supuesto, una buena coordinación (Entrevista. ECB8, p. 87).

Diálogo. La comunicación es determinante en la docencia. Esta no puede ser unidireccional sino bidireccional. El aprendizaje dialógico debería ser el resultado de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportan argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a un consenso. En este sentido, siente la necesidad de comunicar sus vivencias pero las condiciones de trabajo lo impiden; los horarios son cerrados; los tiempos están limitados; la organización del aula requiere muchas horas de preparación y los momentos de encuentro son, fundamentalmente, para organizar las actividades complementarias y extraescolares. En estos encuentros no se siente segura de plantearlas¹⁰⁴ y las va resolviendo como puede. "No, yo no las he comentado con nadie. Y ya me estoy sincerando contigo" (Entrevista.EB1, p. 29).

¿Qué ayuda ha recibido del centro? En principio un buen recibimiento, una buena acogida es sinónimo de buen funcionamiento y progreso de un centro escolar.

Debido a la llegada masiva de alumnado inmigrante; a la incorporación, generalizada, del alumnado de tres añitos, al cambio de centro a lo largo del curso escolar por razones laborales y/o personales: los centros han tenido que diseñar protocolos de actuación para que el alumnado y sus familias se vayan integrando poco a poco y los cambios no se vivan con tensión y desasosiego. Paradójicamente, como se ha comentado en páginas anteriores, no se

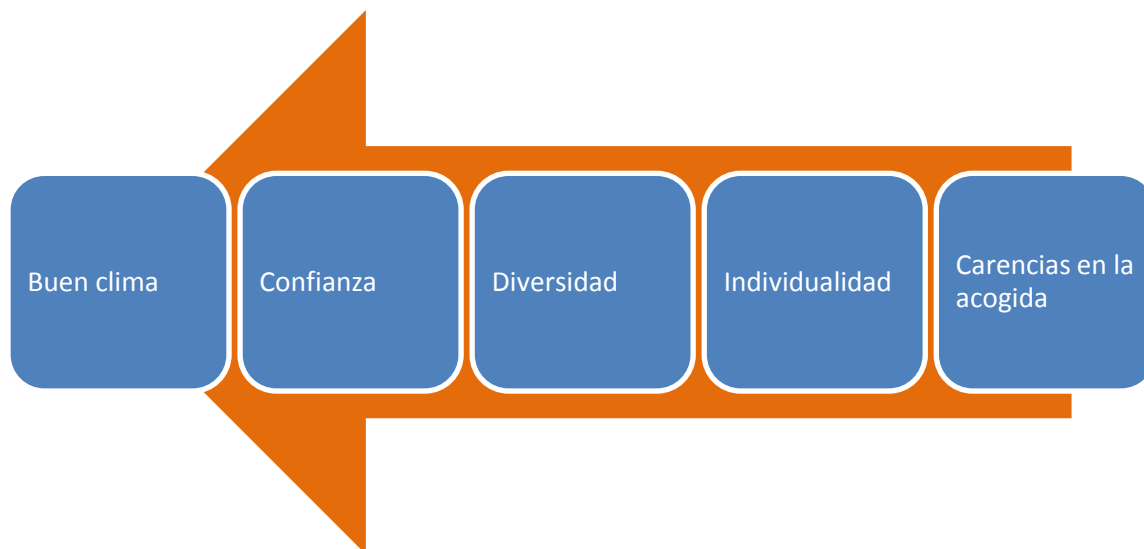
¹⁰⁴ En el curso 2012/2013 se han celebrado veintitrés sesiones en el primer ciclo y, en ninguna, se han manifestado estas cuestiones.

En el tercer ciclo se han celebrado veintidós sesiones. Ella asiste a las sesiones de evaluación. En dichas sesiones se pone de manifiesto las dificultades que tienen los especialistas a dar clase en una de las tutorías de 5º de Primaria.

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

está prestando ninguna atención a los responsables de llevar a cabo ese proceso de socialización: los docentes. La figura 8 muestra las aportaciones que el centro le ha brindado.

Figura8: Aportaciones del centro



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

Carencias en la acogida. La llegada de una docente nueva es muy bien recibida a nivel personal. Todos se vuelcan en ayudar a instalarse. Generalmente, es un miembro del equipo directivo quien mantiene ese primer contacto y es el responsable de informarle sobre el puesto que va a ocupar, su horario, sus compañeros de ciclo y su grupo-aula. En el caso de Beatriz fue la directora, junto a la jefa de estudios la que, una vez realizados los saludos iniciales, estuvo dialogando de manera informal con ella.

La ruleta se pone a funcionar y hay que ir buscando momentos para preguntar el funcionamiento del día a día, esas pequeñas rutinas que te permiten avanzar o que suponen pequeñas piedras en el camino y continuos traspiés: cómo usar la fotocopidora; uso del teléfono, entradas y salidas del alumnado, utilización del material fungible; con quien contactar si hay un desperfecto en el aula, cómo contactar con las familias, etc.

En el Plan de Centro queda regulado la acogida al alumnado y a sus familias pero no hace ninguna referencia ni aparece ningún indicador en relación al docente. Por sistema, de

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

manera oficial, se le da la bienvenida en el claustro pero, dependiendo de la llegada, hay veces que esta se produce varias semanas después y, en algunas ocasiones, si la sustitución es corta, las presentaciones son informales: encuentros en la sala de profesores o en los pasillos.

La valoración que tiene de su recibimiento es muy buena.

El equipo directivo de este colegio me encantó porque afrontan las cosas muy bien, con unas estrategias que me gustan mucho; están siempre de nuestra parte; están echándole cara a las familias cuando se entrometen, a lo mejor, más de la cuenta; se organizan muy bien; son los tres un gran equipo.

(Entrevista. EB1, p. 33)

Individualismo. La fluidez en las comunicaciones y los canales de uso; el conocimiento de la organización escolar; la falta de información y la diversidad del alumnado con el que trabajas; las puertas cerradas de las clases; la inseguridad y el silencio provocados por la falta de experiencia hacen que la individualidad gane peldaños en relación a la colegialidad. En algunos momentos, ha sentido que el centro no la ha apoyado suficientemente no por dejadez sino por falta de una planificación rigurosa y sistemática y por no expresar ella aquello que siente y le preocupa.

En raras ocasiones pedía ayuda y yo le decía que "cuando no puedas me lo llevas a clase" de esta forma se tranquilizaba un poco el grupo". Se habla de forma esporádica, comentarios sueltos y no nos damos cuenta que, en concreto, un alumno le hizo el trabajo muy complicado.

(Entrevista. ECB2, p. 76)

Los compañeros fueron los primeros en detectar que algo no va bien y, aunque le dan su apoyo moral, este no es suficiente. Es el equipo directivo, en colaboración con ellos, el que tiene que actuar poniendo en funcionamiento las medidas más oportunas dar respuesta a esa situación.

Como se ha reseñado en las páginas anteriores, a lo largo del curso escolar el primer ciclo se reunió veintitrés veces. Los temas tratados, en su mayoría, fueron para organizar las

actividades complementarias y extraescolares. En ningún momento, Beatriz, manifestó sus necesidades porque tenía el convencimiento que era una cuestión particular de su grupo y la debía de solucionar y, por otra parte, tampoco sintió el apoyo y la predisposición del equipo para tratar esos temas. Ante situaciones desagradables que se han producido con un alumno no ha tenido el apoyo y la ayuda por parte del ciclo ni del centro, posiblemente, porque ella tampoco ha expresado, abiertamente, cuál era su situación. "La verdad es que no. Cuando no he podido más he hablado con otra compañera que tiene una clase parecida a la mía y me dice que me tome las cosas con más calma, que no me agobie tanto" (Entrevista. EB2, p. 35).

Estas conversaciones le ha supuesto, sobre todo, un apoyo moral y convencerse de que no es la única que tiene que enfrentarse a estas situaciones. A pesar de todo, su angustia y preocupación no decrece y ello, le hace encerrarse en su caparazón y no levantar la voz para pedir ayuda. "Inseguridades las tango también, por supuesto. Pero, más que todo, me refiero también a las necesidades de ayuda" (Entrevista. EB1, p. 29).

Diversidad. Quizás uno de los signos de identidad del centro sea su gran diversidad. La organización escolar tiene que poner al servicio de sus usuarios los medios y recursos para que el derecho a la igualdad y el respeto a la singularidad estén garantizados. A pesar de su corta experiencia, reflexiona sobre su primer año y reconoce que en algunos momentos tuvo actuaciones que no fueron las más acertadas.

La diversidad es una gran riqueza pero, paralelamente, supone un gran dificultad en cuanto a la unificación de intereses, necesidades y expectativas. En este sentido, tiene muchas carencias que el centro no debería obviar. ¿Cuándo y quiénes tiene que asistir a la primera reunión con las familias? ¿Con qué apoyos o refuerzos se puede contar? ¿Qué mecanismo se ponen en funcionamiento para acercar a los padres y hacerles partícipes de la educación?

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

¿Cómo estructuro el aula? ¿Cómo planificar las clases? ¿Cómo, cuándo, dónde es necesario que se reúnan los equipos docentes? Un compañero manifiesta que:

No se le ha ayudado demasiado en este sentido. Entró en el centro sin conocer los grupos pero, tal vez, hubiera necesitado unas indicaciones o comentarios más profundos sobre los las tutorías asignadas, sobre todo en tercer ciclo de Primaria.

(Entrevista. ECB11, p. 94)

Confianza. Desde el momento que llegó, su talante, su buen hacer, su compromiso, su implicación en la vida del colegio hizo que todos nos ganáramos su confianza. Todo ello, que desde fuera, lo vemos muy positivo no fue camino fácil. Las horas de dedicación en el colegio y en casa han sido interminables; la sensación de dar todo lo que está en su mano y recibir una pequeña parte ha sido una constante.

Que hiciera mi horario como yo quisiese, de tercero y cuarto de Primaria. Luego, cuando el horario estuvo casi planteado, me dijeron: no. Tienes que meter quinto y sexto. O sea que fue como un doble trabajo.

(Entrevista. EB5, p. 38)

La confianza puesta desde la Jefatura de Estudios se fue diluyendo cuando le hicieron rectificarlo varias veces. A pesar de ello, entiende que si le dejaron realizarlo y, finalmente, no lo contrastaron es porque tenían confianza en ella.

Buen clima. La convivencia es un elemento fundamental en el centro. Debido a su trayectoria y al convencimiento que el buen clima favorece las relaciones interpersonales y sociales uno de los capítulos del Reglamento de Organización y Funcionamiento es la convivencia y su regulación.

Como se ha comentado en párrafos anteriores las relaciones personales son excelentes. El clima de trabajo es muy bueno. La percepción que las familias tienen del centro está cambiando, ya no lo consideran un centro de nivel bajo y conflictivo sino un centro donde se ponen en funcionamiento planes y proyectos cuya finalidad es la cultura de paz y solidaridad.

El alumnado se siente a gusto y percibe que es aceptado en el grupo-aula.

El docente, a nivel personal, se siente querido pero, a nivel profesional, necesita un poco más.

Las resistencias al cambio son numerosas, fundamentalmente, porque no concebimos la profesión como una actividad al servicio de los demás y porque cada día se le pide más al sistema educativo sin una contraprestación de recursos. Los centros, deberían poner en marcha actuaciones para contrarrestar dichas resistencias. En la figura 9 quedan recogidas algunas actuaciones que favorecen las resistencias en contraposición a otras que favorecen la apertura, la innovación y el cambio.

Figura 9: Promover innovaciones en el centro.

Resistencias	Actuaciones que se deberían realizar en el colegio objeto de estudio.
<ul style="list-style-type: none">• Defender los intereses propios de los sujetos.• Falta de compromiso y confianza.• Conservadurismo; miedo al cambio.• Escasez de recursos.• Falta de apoyo por parte del centro, de la administración y de compañeros.• Burocracia.• Errores (se viven como un fracaso).• Comunicación unidireccional.	<ul style="list-style-type: none">• Objetivos claros.• Procesos y canales informativos eficaces.• Participación y colaboración.• Negociación.• Flexibilidad en los tiempos.• Acercamiento y participación familiar.• Seguimiento y evaluación.• Errores (se aprende de ellos).• Comunicación bidireccional y abierta

Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Antúnez (2000).

En el colegio Castañeda y Salpín estos procesos son lentos, requieren una gran generosidad y , sobre todo, tener una visión de futuro: se está educando a los chavales para una sociedad incierta, cambiante y plural. Esta realidad es imparabla y, los docentes, son los que tienen que liderarla; por tanto, hay que acompañar a los maestros recién ingresados a que se sumen a esta aventura (complicada, difícil e incierta en muchas ocasiones) y no se queden anclados en la visión que tienen de su pasado como estudiantes utilizando las mismas

metodologías, los mismos recursos y las mismas calificaciones. La imagen del quehacer cotidiano que se muestre a los futuros docentes debe ser:

- ✓ Rica en estímulos, con un toque de utopía y optimismo.
- ✓ Comprometida y tolerante ante la diversidad de alumnado que pueblan nuestras aulas. La convivencia en las aulas o, mejor dicho, "los problemas de convivencia" es uno de temas que hay que atajar. Si el clima de aula es tranquilo los procesos de enseñanza-aprendizaje serán ricos; si por el contrario, el clima del aula es tenso, lo obstaculizará.
- ✓ Comunicativa, potenciando los procesos de diálogo y reflexión compartida, valorando el camino recorrido y no solo los resultados obtenidos y, haciendo una retroalimentación constante en función de los resultados que se vayan obteniendo. El centro debería ser concebido como una comunidad de aprendizaje. Un lugar donde todas las personas participan y aportan su granito de arena en pro de la mejora de la educación y del aprendizaje.
- ✓ Las emociones no son ajenas a los seres humanos. Para que afloren las capacidades de un sujeto tiene que estar emocionalmente tranquilo. El maestro recién ingresado tiene que percibir que sus compañeros están ahí y que puede pedir su colaboración en un plano de igualdad.
- ✓ Y sobre todo, el equipo directivo, debería ser sensible y asumir que un docente novel no puede, ni debe, tener las mismas funciones y responsabilidades que un docente experimentado. Por tanto, sería necesario dinamizar el claustro para que todos, en función de sus responsabilidades colaboren con los recién ingresados manteniendo una actitud abierta y colaboradora.

2.2.2- La soledad de la tutora

A partir de la LOE¹⁰⁵, sin que haya cambios en la LOMCE¹⁰⁶, los documentos planificadores que deben regir la vida del centro son los siguientes:

- Proyecto Educativo (art. 121 de la LOE).
- Proyecto de Gestión (art. 123 de la LOE).
- Normas de Organización, Funcionamiento y Convivencia (art. 124 LOE).

Asimismo, junto a estos documentos estables o de mayor permanencia, los centros educativos elaboran al principio de cada curso una programación general anual que recoge todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, el currículo, las normas, y todos los planes de actuación acordados y aprobados (artículo 125 de la LOE).

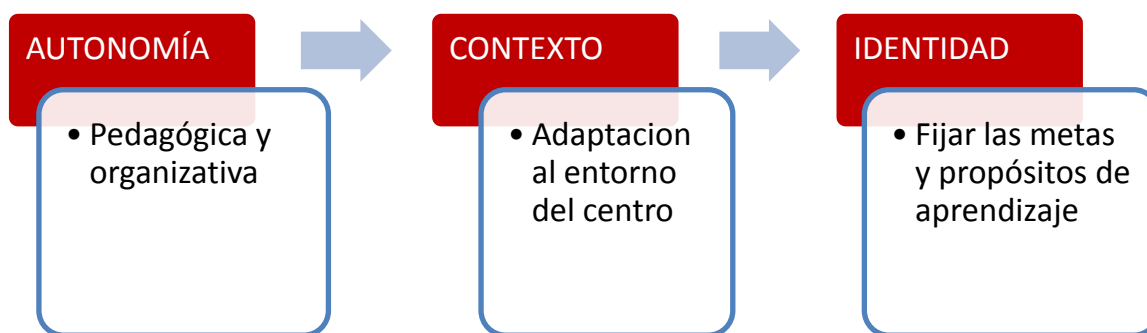
El Proyecto Educativo es el instrumento para la gestión que enumera y define las notas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende alcanzar y expresa la estructura organizativa de la institución escolar. Este ha de ser el marco general de la planificación educativa que realiza el centro y se basa en tres ejes directores; los cuales, han de orientar su realización. En la figura 10 quedan recogidos los ejes directores que lo componen.

- Autonomía pedagógica y organizativa
- Partir del entorno y adaptarlo a sus características y necesidades.
- Definición de la identidad o estilo del centro: su oferta educativa.

¹⁰⁵ Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006. Recuperado de:
http://www.adideandalucia.es/normas/leyes/LeyOrganica_2_2006TextoConsolidadoLomce.pdf

¹⁰⁶ Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 9 de diciembre de 2013. Recuperado de:
http://www.adideandalucia.es/normas/leyes/LeyOrganica8_2013MejoraCalidadEducativa.pdf

Figura 10: Ejes directores del Proyecto Educativo.



Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de Centro.

Las principales características de un Proyecto Educativo son:

- Establece la caracterización del centro o sus señas de identidad.
- Fija las metas que persigue o propósitos o finalidades. Estas deben impregnar toda la vida del centro.
- Es el resultado de un proceso de elaboración colectiva, en el que se implica toda la comunidad educativa y compromete a todos los sectores, en su ejecución y seguimiento.
- Orienta, de forma general y global, toda la planificación de la actividad educativa.
- Se adapta, en todo momento, al diagnóstico de la realidad y necesidades del centro, contando con la naturaleza de los recursos disponibles.
- Debe ser práctico en sus formulaciones y asequible en la consecución de los objetivos.
- Precisa revisiones que, por su carácter flexible, lo adecuen a nuevas circunstancias a partir de los resultados obtenidos en las evaluaciones periódicas.
- Con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa, el centro debe hacerlo público.

Las líneas generales de actuación pedagógica, recogidas en Plan de Centro (p. 16) son:

1. Elaboración de criterios pedagógicos encaminados a alcanzar la excelencia en los resultados académicos.
2. Planificación de un calendario de trabajo propuesto por el Equipo Directivo con los contenidos y temporalización de las reuniones de los distintos órganos colegiados.
3. Fomentar la adquisición de la competencia social y ciudadana a través del conocimiento del entorno, con la programación de actividades complementarias y extraescolares, en función del currículo docente, teniendo en cuenta el tratamiento transversal.
4. Crear un clima de convivencia en el Centro, que fomente las relaciones de igualdad de género, rechazando actuaciones de discriminación por razón de sexo, cultura, religión, etc.; potenciando los valores comunes y respetando las diferencias.
5. Utilizar la metodología del esfuerzo por parte de toda la comunidad educativa, fomentando el trabajo en equipo, atendiendo a la diversidad escolar, e implicando a la familia en el proceso educativo.
6. Fomentar el trabajo en equipo del profesorado, participando en los planes y programas encaminados a mejorar la labor educativa y el rendimiento escolar del alumnado.

La **diversidad** es una realidad asumida y vivida por todos: en cuanto a ritmos de aprendizaje, por lugar de procedencia, por necesidades e intereses, por las demandas que las familias hacen al centro. La **convivencia** es otro elemento básico para regular la salud personal y social.

El Plan de Centro regula los proyectos y las actividades complementarias y extraescolares que se desarrollan. Entre ellos, destacar:

a)- **Escuela: espacio de paz.** La apuesta por una escuela comprometida con la convivencia, la resolución pacífica de los conflictos, el respeto al medio ambiente, el acercamiento y la participación de las familias ha supuesto la catalogación del centro como centro de convivencia plus reconocido e incluido en la ruta de la convivencia positiva.

b)- **Proyecto de coeducación.** El respeto por la igualdad, el conocimiento y la valoración de la mujer a lo largo de la historia, la no discriminación, el conocimiento de las diferentes culturas que conviven en el centro son los objetivos que se enmarcan dentro de dicho proyecto.

c)- **Deporte en la escuela.** El deporte es mucho más que una actividad física. En el centro tiene unos espacios privilegiados de encuentro, relación e intercambio de experiencias en un entorno abierto y lúdico. Desde el área de Educación Física se ha hecho una gran apuesta por una serie de actividades que están permitiendo el acercamiento de las familias al centro y la proyección exterior de este: Circo Alexandrini, las rutas de senderismo, las jornadas de juegos populares y cooperativos, etc.

d)- **Biblioteca escolar.** Es considerada como un recurso de primer orden. La participación, uso y colaboración en ella es alta por parte del profesorado y del alumnado. Semanalmente, cada grupo tiene una sesión con su tutoría y, diariamente, está abierta durante el recreo para el uso y disfrute del alumnado. Se ha necesitado habilitar un aula anexa ya que tienen una media de treinta alumnos haciendo uso de las instalaciones. Las actividades a realizar son diversas: buscar información en la red, hacer actividades, leer, participar en talleres, decoración, trabajos en equipo. Cada ciclo cuenta con un plan lector. Anualmente, dentro del plan de trabajo del proyecto Escuela: espacio de paz, se les propone a las familias un libro de lectura. Se ha puesto en funcionamiento las maletas viajeras. En cada grupo hay dos maletas que se irán rotando, semanalmente, a nivel familiar. En ellas, se les pide a las familia su

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

colaboración a partir de un cuestionario y del acompañamiento a sus hijos a través de las lecturas.

e)- **Plan de autoprotección.** En un centro, con las dimensiones del centro objeto de estudio, es necesario conocerlas y, fundamentalmente, cómo usarlas: los espacios comunes, las subidas y bajadas de las escaleras, el orden en las entradas y salidas, las normas de actuación ante un siniestro y/o accidente. La apuesta por un centro seguro es una tarea de todos y se considera importante que esté presente en el currículum escolar.

f) **Plan de formación docente.** La formación docente es la piedra angular del sistema educativo. Una plantilla docente bien formada, en función de las necesidades y las finalidades pedagógicas del centro, es garantía de éxito escolar. Con regularidad, los docentes participan en este tipo de formación a través de los planes de formación en centros, grupos de trabajo y, a nivel individual, en las ofertadas por el Centro de Profesorado. En el colegio, el plan de formación está regulado; sin embargo, las actividades formativas dirigidas a dar respuesta a las necesidades que tiene el centro no son asumidas, en su totalidad, por el colectivo docente y, en otras ocasiones, no hay continuidad en su implementación a nivel práctico.

Por su gran singularidad y porque están permitiendo la participación activa del profesorado, la mejora de la convivencia, el acercamiento de las familias y una proyección muy positiva del centro cabe destacarse las siguientes actuaciones.

1.La Orquestilla es el alma del centro. Nombrar el colegio es asociarlo con su Orquestilla. Está formada por unos noventa alumnos/as de Primaria. Al inicio de curso se hacen unas pruebas y si se es apto pasas a formar parte de la Orquestilla. La colaboración familiar es básica ya que se realizan actuaciones dentro y fuera del colegio: no hay una actividad

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

colectiva que no esté presidida por la actuación de la Orquestilla, en la iglesia parroquial Santa Ana, en centros de la tercera edad, en las graduaciones, etc.

2.Los Abriles Literarios¹⁰⁷ En el mes de abril, en el centro se respira otro aire. El colofón al trabajo realizado a lo largo del curso ve la luz a nivel colectivo: decoración de aulas y pasillos, lecturas, visionado de películas, exposiciones, sesiones de teatro, actividades internivel.

3.El Circo Alexandrini. Ha sido algo más que un proyecto. Ha permitido la proyección del centro a nivel comarcal y provincial. Fue el origen de la puesta en funcionamiento de los recreos divertidos; ha permitido la integración de alumnos con unas trayectorias familiares muy desestructuradas; se han conocido los países de origen de nuestro alumnado a través de su folclore y ha permitido el trabajo colaborativo y la atención a la diversidad en su más amplio sentido.

4.Las rutas de senderismo tienen por finalidad conocer el entorno medioambiental y la convivencia fuera del horario escolar. Para su puesta en funcionamiento ha sido necesaria la colaboración familiar ya que son ellos los que debían acompañar a sus hijos e hijas. Estas se realizan una vez al mes.

5.Los recreos divertidos tuvieron su origen con la apertura de la biblioteca escolar durante el recreo y los ensayos circenses. La puesta en funcionamiento de este tipo de actividades supuso una reducción de los conflictos en el patio, disponer de un espacio para leer libremente, buscar información en la red, organizar trabajos de grupo, participar en talleres,...

¹⁰⁷ Se iniciaron en el curso escolar 2005/2006. Los autores y temas trabajados han sido diversos: Cervantes, Antonio Machado, Las mujeres del 27, Miguel Hernández, García Lorca, Julio Verne, Gloria Fuertes, el circo, Gloria Fuertes, ciencia y poesía.

En síntesis se puede decir que a pesar de sus grandes dimensiones espaciales y de recursos humanos, a la gran diversidad y heterogeneidad de su alumnado, el centro está apostando por una apertura al exterior, ofreciendo un proyecto educativo basado en la convivencia y en la resolución pacífica de los conflictos donde los recreos divertidos están jugando un importante papel; en el acercamiento de las familias a través de la AMPA, de la Escuela de Familias, las rutas de senderismo; en el fomento de la lectura a partir de los proyectos lectores y de las maletas viajeras, de los delegados y delegadas de aula; en la proyección musical del alumnado a través de la Orquestilla. Todo ello, está permitiendo que el centro vaya adquiriendo una imagen renovada y positiva.

Las líneas de actuación pedagógica del centro están reguladas, los proyectos que se desarrollan son ambiciosos, las actividades complementarias y extraescolares complementan el currículum y, sin embargo, Beatriz, ha sentido la soledad de la tutora. ¿Dónde se ha producido la fractura? ¿Qué elementos entorpecen el camino? ¿Qué responsabilidades se tienen que asumir a nivel individual y cuáles a nivel colectivo?

La realidad es que el trabajo, a pie de aula, la ha encorsetado y limitado. Una vez que se cierra la puerta del aula, se reciben las propuestas de actividades que se derivan de ellos como una añadido al plan de trabajo del aula lo que tiene una doble consecuencia:

- Si participas y quieres desarrollar bien la actividad, le quitas tiempo al libro de texto. Consecuentemente, las familias se quejan y cuestionan el trabajo. "Los padres quieren ver el libro terminado; si no lo ven dicen que es lo que ha pasado aquí. ¿Por qué tu maestra no te ha mandado esto?" (Entrevista EB1, p. 31).

- Aunque se han aprobado en claustro, en ocasiones, se ha decantado por el libro y no ha participado en las mismas, o si lo ha hecho, ha sido de forma testimonial.

En relación a la actividades formativas, como se ha señalado anteriormente, se prima la "titulitis" para el concurso de traslados o sexenios que la implementación práctica de esos aprendizajes. Esto supone que las innovaciones y los avances se queden en la puerta y no entren al aula. La individualidad prima por encima de la colegialidad. Un compañero manifiesta que "cuando la puerta de una clase se cierra, no se puede esperar ayuda de nadie" (Entrevista. ECB3, p. 78).

2.2.3- Colaboración y reflexión

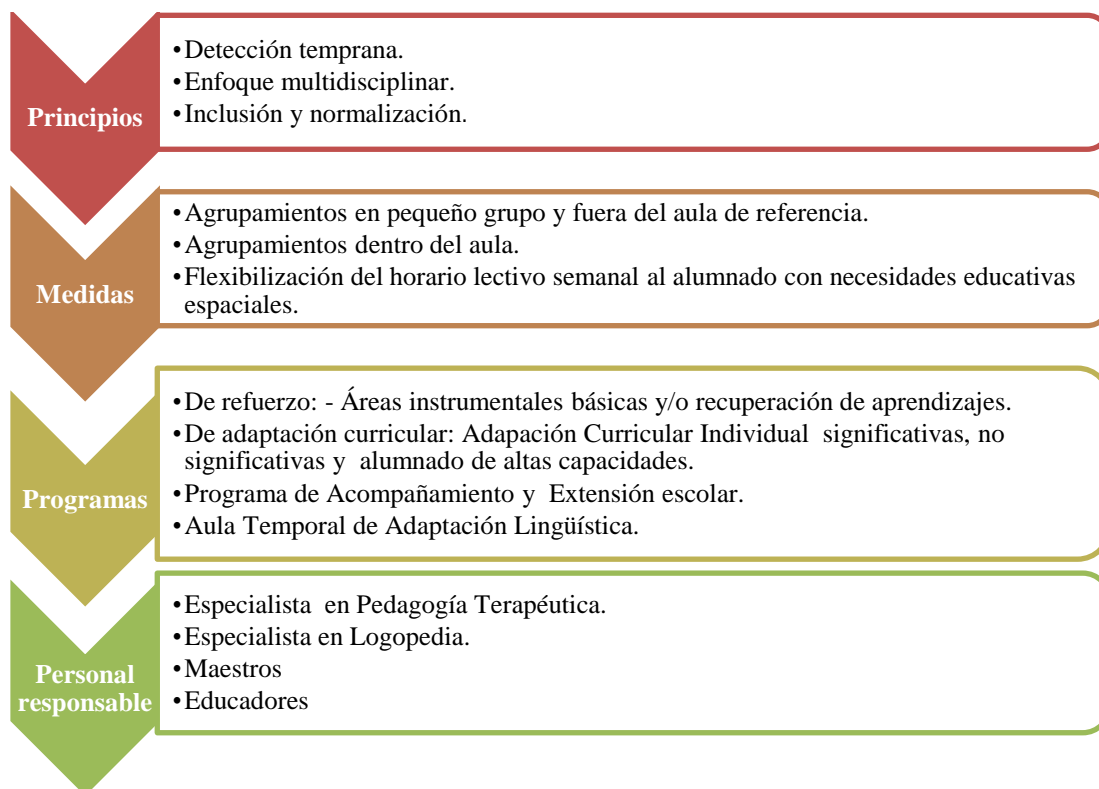
En las siguientes páginas se seguirá acompañando a Beatriz en su viaje. La función que ejerció en el curso escolar 2013/2014 como docente con horario blanco, le ha permitido tener la oportunidad de ver y descubrir otra realidad del centro fuera de los muros del aula:

- Conocer al alumnado de distintos etapas y niveles: características psicoevolutivas, heterogeneidad y diversidad.
- Diferentes formas de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje: el rol del docente, del alumnado y de las familias.
- La organización del centro: agrupamientos, horarios, metodologías, recursos utilizados o los instrumentos de evaluación.
- Conocer y compartir tiempo y espacio con otros docentes.
- Detectar cuáles son las vías de comunicación y cómo funcionan.

Este viaje le ha permitido hacer muchas observaciones, tener muchas vivencias, compartir experiencias y, paralelamente, reflexionar sobre sus propias actuaciones cuando era tutora.

¿Cuál es el cometido del docente con horario blanco? En la contextualización del centro se hizo un recorrido por las finalidades, los principios, las medidas de agrupamiento, los programas de refuerzo que se llevan a cabo y los docentes responsables. A modo de resumen, en la figura 11 quedan recogidos.

Figura 11: Plan de atención a la diversidad



Fuente: Plan de Centro.

Como se observa los programas de refuerzo tienen dos modalidades: reforzar las áreas instrumentales básicas y la recuperación de los aprendizajes. La finalidad de estos, a quién van dirigidos, los criterios generales y organizativos así como el seguimiento y evaluación quedan recogidos en el Plan de Centro (p. 86-90). Por su tamaño, el centro cuenta con tres docentes con esta función: uno en la etapa de Infantil y dos en Primaria. Las características de estos programas quedan reflejados en la figura 12.

Figura 12: Programas de refuerzo educativo.

Elementos	Refuerzo de áreas instrumentales básicas	Refuerzo para la recuperación de aprendizajes
Finalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Asegurar los aprendizajes básicos en las áreas de Lengua y Matemáticas. - Potenciar la motivación ante el aprendizaje, la vinculación con el colegio y crear un clima afectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recuperar los aprendizajes no superados con áreas suspensas. - Dar un apoyo curricular al alumnado repetidor y a aquel que presenta un pequeño desfase curricular.
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Anualmente desde el equipo de orientación en las áreas instrumentales básicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de actividades realizadas en colaboración con los tutores. Se trabajarán los contenidos específicos de las áreas, hábitos de trabajo, habilidades cognitivas, actitudes y valores.
Dirigidos a	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado con desfase curricular importante. - Alumnado en situación de desventaja educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado que promocione con áreas sin superar. - Alumnado que superando todas las áreas, necesita un apoyo en las áreas instrumentales. - Alumnado que no promocione de curso.
Responsables	<ul style="list-style-type: none"> - Maestro de refuerzo (CAR) con horario completo¹⁰⁸. - Maestro con horario blanco por la acumulación de horas sobrantes de los especialistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - El tutor y los especialistas de inglés. - Horario blanco - Docentes con horario sobrante por las especialidades
Criterios organizativos	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupamientos flexibles. - Agrupamiento fuera del aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupamientos dentro o fuera del aula.
Seguimiento y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Revisiones del programa por el ETCP. - Registro de evaluación trimestral. - Registro de evaluación final. - Análisis de los resultados por el ETCP. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de programa por el ETCP. - Solicitud de refuerzo por parte del tutor. - Registro de control diario. - Registro de evaluación trimestral. - Registro de evaluación final. - Análisis de los resultados por parte del ETCP. - Propuesta de refuerzos dentro del aula para el curso siguiente.

Fuente: Plan de Centro.

¹⁰⁸ La Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado.

El centro dispone de uno por ser un centro de más de dieciocho unidades; es el cupo de apoyo y refuerzo (CAR).

El programa que corresponde al docente con horario blanco es el de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes. Siempre que el centro no tenga necesidades de cubrir ausencias, el horario de refuerzo se respeta. Como consecuencia, ha habido periodos que se ha realizado con regularidad y, ha habido otros (más frecuentes en invierno por la gripe y los catarros) que no ha sido así y se han tenido que interrumpir.

En este grupo se ha podido realizar una observación directa ya que ambas docentes no han tenido ningún inconveniente. En la primera toma de contacto, la tutora le comentó las características del grupo. En la segunda, le propuso dedicar una sesión a refuerzo de Lengua y otra a Matemáticas. En ambos casos, las actividades a realizar requerirían el trabajo colaborativo de ambas docentes. En la siguiente, la tutora, hizo una propuesta inicial: la de desarrollar un taller de escritura creativa, en el área de Lengua, en el cual se trabajaría de manera práctica los contenidos teóricos. En este, se abordaría la expresión y comprensión escrita y el lenguaje oral. La finalidad del mismo es que el alumnado sea capaz de expresar, a nivel escrito y oral, sus emociones, intereses, necesidades, sueños, miedos y deseos. Se partiría de descripciones cercanas a ellos (compañeros, su casa, objetos, animales, paisajes), narraciones de pequeñas historias, poesías, cómic, artículos de periódicos, entrevistas, cartas, etc. La metodología de trabajo sería activa, participativa y colaborativa. El propio alumno, junto a sus compañeros y maestras, tendría que corregir y valorar el trabajo y, posteriormente, se subirían al blog de aula.

En el área de Matemáticas se desarrollaría el taller de resolución de problemas de la vida diaria. El objetivo sería vivir las matemáticas de forma práctica; de tal manera, que el alumnado las perciba como situaciones cotidianas a las que tiene que darle un respuesta o solución. Los recursos a utilizar serían aportados por el alumnado o los docentes (folletos,

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

catálogos, etiquetas, facturas o tiques). El análisis y la puesta en común de los procesos y los resultados serían los elementos a tener en cuenta en la valoración de la misma.

La siguiente sesión se realizó en el aula. Se les planteó a los chavales el trabajo a realizar y cómo se desarrollaría. La idea fue muy bien aceptada: por la tarea a realizar y por la novedad de tener dos maestras trabajando en el mismo aula.

La cuarta sesión se realizó entre la tutora y Beatriz para darle una mayor información sobre el grupo: niveles madurativos, intereses, capacidades, colaboración familiar, clima del aula y las características del agrupamiento.

A partir de este momento y, contando siempre, con la disponibilidad del centro, el trabajo realizado en el grupo ha sido compartido. En todo momento, ella sabía el procedimiento para realizar la actividad; e incluso, el desarrollo de la misma se ha ido adaptando en función del proceso y de los resultados. Las sugerencias sobre materiales o recursos, las propuestas de otras actividades, la convivencia en el aula; la atención a la diversidad y la evaluación del progreso del alumnado han sido aspectos que se han trabajado de forma consensuada.

La implicación en el grupo de 5º no ha sido solo con los refuerzos educativos sino también ha colaborado en el acompañamiento de salidas al exterior del centro. Todo ello, ha permitido un mayor conocimiento del grupo lo que ha repercutido, positivamente, en el trabajo realizado en una triple vía:

- ✓ Al alumnado porque han tenido una atención más personalizada a nivel individual y grupal.
- ✓ La tutora porque ha tenido la oportunidad de compartir información, consensuar decisiones y valorar las actuaciones: tipos de actividades, agrupar alumnado en

función de intereses puntuales; introducir algunas nociones musicales (sobre todo, en el taller de escritura, ya que la música es un elemento importante para la motivación y la creatividad) y tener otra visión del grupo: avances, comportamientos o estancamientos del alumnado

- ✓ La docente novel porque ha vivenciado que otras formas de aprender son posibles y, sobre todo, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación¹⁰⁹; los materiales y recursos utilizados¹¹⁰; la organización del aula; los procesos de evaluación y, sobre todo porque han establecido unos tiempos para la reflexión compartida. Con bastante regularidad, tras una actividad (podía durar una o varias sesiones) la tutora sugirió un modelo que podría servir de guía¹¹¹.

2.3. Veinticinco miradas: sonrisas, encuentros, silencios

Ser maestro es una actitud ante la vida. Ser maestro es creer en el hombre como persona y estar dispuesto a ayudar a los más jóvenes en la difícil tarea de hacerse adultos.
La educación es un proceso que no termina nunca.

(Aldecoa, 2003)

La primera vez que entró en el aula empezó, mentalmente, a diseñar su organización, su estructura, su decoración, visualizó cómo sería la convivencia; en definitiva, trató de proyectar un lugar agradable, cómodo, tranquilo, que invitara al encuentro y al aprendizaje. Los nervios estaban; intentaba controlarlos cambiando el mobiliario, la decoración de un lugar a otro; repasaba mentalmente las actividades a realizar, preguntaba a los compañeros cómo tenían organizada la sesión inicial, qué información les iban a pedir y qué materiales

¹⁰⁹ Los martes era el día que les tocaba al grupo disponer de un carro de portátiles en clase. Ese día coincidía con el refuerzo y, en numerosas ocasiones se hizo uso del mismo.

¹¹⁰ El libro de texto estaba presente en el aula pero era utilizado como un recurso más.

¹¹¹ Anexo 16: Guía para la reflexión compartida.

serían necesarios, qué comportamientos iba a observar (lugares que ocupan, cómo se relacionan, cómo son sus comportamientos, qué vocabulario utilizan).

En los primeros días hubo encuentros entre los tutores que han dejado el grupo y aquellos otros que lo reciben. El contenido, fundamental, era conocer a grandes rasgos cómo era el alumnado, cuál es su nivel madurativo, qué relaciones de comunicación establecen entre ellos y cómo es la colaboración familiar.

Llega el momento, en el patio, la directora, va nombrando a cada uno de los alumnos del grupo y sientes que una multitud de ojos se fijan en ella: las familias. Subes al aula y, de repente, esta cambia por completo; no es un lugar vacío sino que está lleno de veinticinco miradas que no dejan de observarte: unos sonríen; otros están muy serios; otros empiezan a interesarse por tu vida personal; otros a cuchichear entre ellos; algunos sacan sus materiales y se lo enseñan a sus compañeros o te preguntan dónde los ponen; otros preguntan que van hacer, qué cuando empieza la clase; los chicos que se conocen de años anteriores piensan en cómo y dónde van a jugar en el recreo; los recién llegados están llorosos o se muestran muy expectantes. Y tú, allí. Hay que empezar pero ¿cómo? En estos primeros momentos, sacas de tu mochila personal esos recuerdos que tienes y que, en tu época de alumna, funcionaban. Pronto te das cuenta que necesitas algo más; que los alumnos que tienes delante no se parecen en nada a cuando tú eras pequeña.

Para este primer encuentro había diseñado su plan de trabajo pero, generalmente, la realidad te lleva por otros derroteros. El tiempo es corto pero se hace eterno ya que tienes muchos frentes abiertos: identificarlos, observar cómo se relacionan entre ellos y con la tutora, cuáles son sus juegos preferidos, qué tipo de lenguaje utilizan, qué actitudes y aptitudes muestran o qué espacio han ocupado.

(Entrevista. EB7, 57)

En este capítulo nos centraremos en el trabajo que realiza Beatriz en su tutoría. Para ella, no es fácil trabajar con los niños y niñas; es una profesión muy compleja y difícil, la cual se contrarresta con pequeñas dosis de sonrisas, abrazos, miradas de complicidad y silencios que gritan que eres importante para ellos. El docente tiene que ver con los oídos, sentir con la mirada, percibir por todos los poros de la piel, oler el clima del aula y saborear los momentos de encuentro, comunicación y aprendizaje.

La profesión docente es especial. Ejercer como maestro lleva implícito una carga emocional y vital. Su papel, es mucho más que la transmisión de conocimientos, es la formación de futuros ciudadanos y, consecuentemente, del crecimiento de un país. El trabajo es agrisulce pero bonito, tiene su componente técnico y emocional. Con respecto al primero, es básico conocer y dominar los contenidos a transmitir, las metodologías pedagógicas, el desarrollo psicosocial de los sujetos pero, con esto no es suficiente, la forma de presentarlos y el clima del aula, serán determinantes en este proceso. La UNESCO (1996, p. 166) considera que:

El trabajo del docente no consiste tan sólo en transmitir información, ni siquiera conocimientos sino en presentarlos en forma problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance.

Los conocimientos que debe poseer un docente son amplios y diversos. Moral (1998, pp. 69-84) considera que estos, son básicos para poder enfrentar la profesión docente con garantías de éxito personal y profesional. Todos se entrelazan, invisiblemente, construyendo un tapiz áspero y brusco o suave y reflexivo. En la figura 13 se muestran dichos conocimientos. El docente tiene que conocerlos a nivel teórico y llevarlos a la práctica en su quehacer cotidiano en un proceso de reflexión permanente.

Figura 13: Conocimiento profesional.

<i>Conocimiento</i>	<i>Características</i>
<i>Declarativo y procedimental</i>	El conocimiento declarativo es descriptivo. Conocemos un contenido o no lo conocemos. Se adquiere rápido y se expresa verbalmente con facilidad. Conocimiento de la materia y/o área. El conocimiento procedimental es el utilizado para la planificación, organización, toma de decisiones, coordinación, resolución de problemas. Cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
	Acumulación de imágenes mentales que el docente va elaborando a través de su práctica. Se compone de cinco categorías: conocimiento de uno mismo, conocimiento del ambiente de enseñanza,

Conocimiento	Características
Práctico	conocimiento de la materia que se enseña, conocimiento del currículum y conocimiento instructivo.
Pedagógico	Se compone de un conocimiento general acerca de la enseñanza, de las creencias y habilidades relacionadas con la enseñanza: contenidos, metodología, tiempos, espacios, habilidades sociales, evaluación.
De la materia a impartir	Incluye el conocimiento del contenido o del área, así como un conocimiento de la estructura de la disciplina.
Didáctico del contenido	Supone un conocimiento didáctico de la materia: cómo hacerla asequible al alumnado, estrategias metodológicas, selección de recursos.
Curricular	Conocimiento de los programas para un área, la selección de contenidos, la selección de materiales y recursos, los procesos de evaluación.
Situacional y contextual	El docente debe ajustar su conocimiento a la realidad socio-cultural que envuelve el centro escolar: oportunidades y limitaciones que presenta el entorno, la cultura escolar y el contexto familiar.
Metacognitivo de control personal	Incluye las creencias, particularidades que posee el docente sobre la enseñanza y los procesos de aprendizaje. Estas se han ido creando y acumulando a lo largo del tiempo a partir de su experiencia como alumno, de su formación teórica o de sus propias experiencias de ensayo-error. Estas, sobre todo en profesores principiantes, entran en conflicto con su propia práctica.

Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Moral, 1998.

El aprendizaje, podemos definirlo como el cambio que se da, con cierta estabilidad, en una persona con respecto a conductas iniciales, las cuales, se tienen de referencia. El camino recorrido, en ese cambio de conducta y de comportamiento, es lo que se denomina proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

El proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo y se va adquiriendo y desarrollando con la práctica. Presenta varias características:

- ✓ Es un proceso de comunicación en tanto que es un fenómeno humano y la comunicación es característica de los seres humanos.
- ✓ Es comunicación en la medida que responde a un proceso estructural, en el que se produce intercambio de información, de mensajes entre profesores y alumnos.
- ✓ Es contextualizado en diferentes niveles de concreción: comunidad, escuela y aula.
- ✓ Es un proceso abierto y dinámico.

Beatriz se plantea ¿cómo se desarrolla este en el grupo de 2º? El camino no es lineal ni homogéneo. En la contextualización del centro se hizo un análisis de las características del grupo. Partiendo de ellas, hay que ponerse en marcha:

- Saber qué quiero conseguir con mi alumnado.
- Formular y ordenar, con precisión los objetivos a alcanzar.
- Organizar el proceso de aprendizaje: qué estrategias se ponen en juego.
- Seleccionar los medios y recursos a utilizar.
- Evaluar los procesos y los cambios que se producen: cómo, cuándo y quién los lleva a cabo.

Como se ha reseñado en las páginas anteriores, en el momento que el docente es responsable de su grupo-aula tiene que empezar a diseñar y organizar su trabajo sin perder de vista todos estos elementos que, en mayor o menor medida, le van a ir condicionando. ¿Cómo los ha vivido? ¿Cómo ha ido creciendo a nivel profesional?

1. La diversidad

Esta es una realidad asumida por todos: en cuanto a ritmos de aprendizaje, por lugar de procedencia, por necesidades e intereses, por las demandas que las familias hacen al centro. Para dar respuesta a ella, el centro tiene habilitadas una serie de actuaciones con la finalidad de aportar todo lo bueno que nos enriquezca como personas:

1. En el agrupamiento del alumnado (Plan de Centro, p. 71-72).

- a) A la hora de formar los grupos de 3 años de Ed. Infantil, se intentará hacer los grupos lo más homogéneos posible atendiendo a los criterios de paridad, nacionalidad, necesidades educativas especiales y minorías étnicas. También se podrán tener en cuenta ciertas peculiaridades familiares (hermanos).
- b) En líneas generales se respetará el grupo clase y se cambiarán de clase a aquellos alumnos y alumnas que por incompatibilidad pueda resultar perjudicial para el resto del grupo clase.
- c) La composición de los grupos-clase ha de responder a la normal heterogeneidad del alumnado.
- d) Para ello, el Equipo Directivo, al comenzar una etapa o ciclo educativo contará con las opiniones y valoraciones de los tutores y tutoras de esos grupos durante el curso anterior para formar los grupos de forma homogénea.
- e) Se integrarán alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en grupos que el profesorado y el Equipo de Orientación valore como más idóneo para propiciar su estimulación, asegurando una relación humana positiva y enriquecedora.

2. El espacio y el tiempo: dos caras de la misma moneda

La organización espacial del aula puede ser diversa en función de las actividades que se estén desarrollando y de la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje que se tenga. A nivel general, podemos decir que esta se puede organizar por territorios¹¹² o por funciones.

a) Por territorios. En la organización del aula, el alumno ocupa un espacio fijo: su mesa; esta es individual y personal. El docente es el responsable de cambiarla atendiendo al espacio físico y al tiempo. Se busca, fundamentalmente, el control: disciplinar, del docente; de la explicación: la pizarra y de la actividad a realizar: el libro o fichas; del trabajo: autónomo

b) Por funciones. Se asocia a la disposición por rincones de actividad. En ellos, el grupo de alumnos trabaja simultáneamente: lecturas, juegos, ciencias, reciclaje, etc. Deben estar colocados en lugares tranquilos, alejados de los lugares de paso; con una adecuada selección de materiales; accesibilidad y flexibilidad. Esta estructura fomenta la atención a la diversidad y el aprendizaje entre iguales.

c) Disposiciones alternativas. La combinación de las dos anteriores puede dar lugar a estructuras organizativas variables.

- Líneas horizontales. Permite una pequeña dosis de interacción entre los alumnos vecinos; se puede trabajar emparejados pero no hay interacción entre iguales. El docente es la figura principal. Se busca el control y la disciplina (ausencia de ruido).
- Pequeños grupos. Son los más adecuados para el trabajo en equipo, cooperativo, la tutorización entre compañeros, la ayuda mutua, se potencian las habilidades sociales, se comparten materiales, se potencia la heteroevaluación. El docente ocupa un lugar secundario.

¹¹² Espacio que ocupa el sujeto dentro del aula.

- En forma de U. Facilita la cohesión del grupo y el sentimiento de pertenencia. La visualización es directa lo que, a veces, puede ser un poco tedioso porque si es un grupo charlatán, el ruido puede interferir en el desarrollo de las actividades.

La organización del aula, como se ha comentado anteriormente, es en líneas horizontales y varios rincones complementarios: de lectura, de juegos y de arte. Dispone también de una pizarra digital. Las razones que argumenta Beatriz para esta disposición son las siguientes:

En primero los tenía por equipos; en segundo los empecé a poner por filas de tres/cuatro. Es diferente, en primer ciclo, al menos el grupo que yo tenía a todos les gustaba estar con todos. Ellos mismos te iban pidiendo "maestra me puedo sentar hoy con fulanito" y, si funcionaba, yo les dejaba. Casi siempre estaban en grupitos de tres/cuatro en una fila. En Plástica hacíamos pequeños grupos de cuatro o cinco y, otras veces, por parejas. Yo he visto que en primer ciclo, en el grupo que yo tuve, funcionaba muy bien. A todos les gusta estar con todos, se llevan todos muy bien.

(Entrevista. EB6, p. 52)

Esta distribución espacial favorece el concepto de territorio en detrimento de la organización espacial por funciones:

- Se prima el control y la individualidad fruto de su escasa experiencia por el de un aprendizaje globalizado. Hay una contradicción entre el formato globalizado del libro de texto, la organización del aula y el libro como el principal recurso.
- La unificación de los aprendizajes están patentes ya que todos tienen que hacer todas las actividades y, una vez terminadas, pasan a los rincones.
- Esta estructura permite que se puedan hacer actividades en grupo pero sin interactuar; es decir, se tiene contacto siempre con los mismos compañeros.
- Manifiesta que al alumnado le gusta pero, posiblemente sea porque no han tenido la oportunidad de interactuar unos con otros, excepto el tiempo que permanecen en los rincones.

El aula de 2º está situada en la primera planta. Es grande y espaciosa. Tiene cuatro ventanales que permite que esté muy bien iluminada. Tiene un gran armario empotrado numerosos armarios, más pequeños, individuales.

La estructuración no era totalmente fija, cambiaba en función de las actividades que se estén realizando; también ha habido un cambio con respecto al año anterior. En primer curso, la organización espacial estuvo distribuida, sobre todo, en grupos pequeños, de cuatro y de cinco chicos/as. En segundo, sin embargo, estuvieron la mayor parte del curso sentados en filas largas: cuatro filas de unos seis o siete pupitres. En la figura 14 se visualiza como está distribuida la clase.

Figura 14: Estructuración del aula de 2º.



Fuente: Imagen aportada por la tutora el día 9 de noviembre de 2012.

Alrededor de las mesas hay varios rincones junto a las paredes. Estos permite que el alumnado trabaje de forma autónoma. Las relaciones entre iguales se enriquecen y se potencian permitiendo la colaboración y la ayuda mutua; se dan cuenta de sus errores, de sus capacidades. Por otra parte, facilita la creatividad, la imaginación y la fantasía ya que las

producciones que realizan forman parte de dichos rincones. En definitiva, se puede decir que los rincones fortalecen el trabajo en equipo, la capacidad de aprender a aprender, superar dificultades y ser conscientes de sus posibilidades. Cabe destacarse los siguientes:

a) **Rincón de lectura.** Está situado junto a la biblioteca de aula, con un par de mesas y sillas para leer. Sin embargo, la mayoría de los niños y niñas preferían llevarse el libro a su pupitre y leerlo allí.

b) **Rincón de juegos.** Estaba situado justo al lado del de lectura. Según Beatriz, no lo usaban porque era pequeño y la afluencia de niños y niñas allí hacía subir el nivel de ruido considerablemente. Así que se decidió (en asamblea) dejar un pequeño rato al día de juego libre para que todos disfrutasen sin que ninguno tuviese que terminar las tareas con el ruido que se generaba.

Figura 15: Mi maestra en el patio.

c) **Rincón de arte.** Ubicado junto a un panel corcho.

En él, se van pegando diversas obras pictóricas que el alumnado había recreado en las sesiones de plástica: Kandinski, Miró, Picasso. En otras ocasiones, se exponen los dibujos realizados por ellos. El colocar sus dibujos para que los vean los demás es muy importante para ellos porque mejora su autoestima.

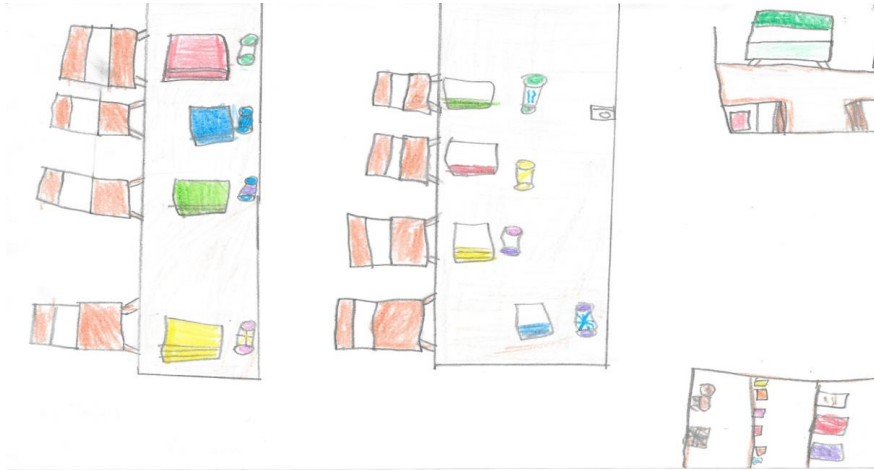


Fuente: Dibujo. D255. 29 de noviembre 2013.

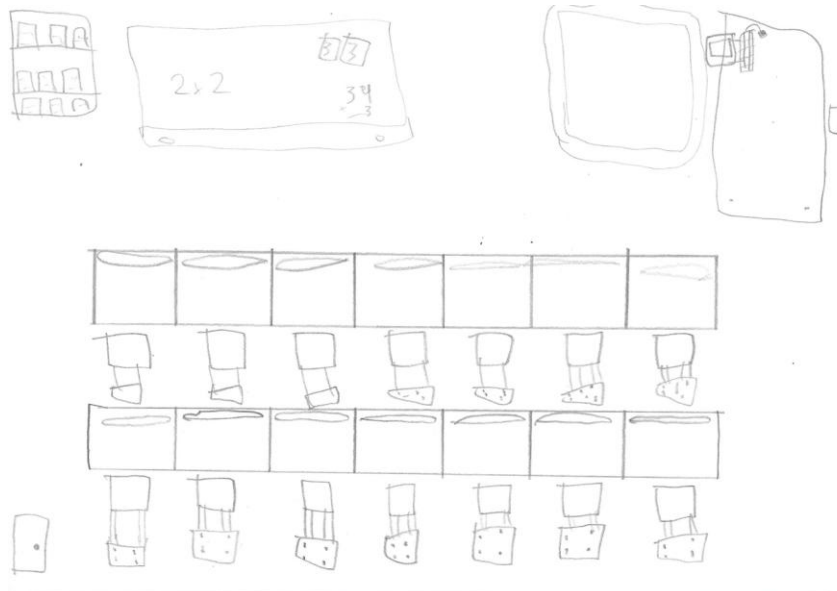
Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

El alumnado percibe su clase como un entorno donde cada uno ocupa un espacio determinado: el alumnado en un sitio fijo; las mesas colocadas en filas de cinco o seis alumnos, las pizarras ocupan el lugar central y los rincones están alrededor. En la figura 16, dos alumnos nos muestran la visión que tiene de su aula y como está organizado el espacio.

Figura 16: Organización del aula vista por el alumnado.



(Dibujo. D22038)



(Dibujo. 22341)

Fuente: Dibujos realizados por el alumnado. 22 de mayo de 2013.

Beatriz argumenta que esta estructura les funcionaba bastante bien. Cuando tenían que trabajar en grupo, se colocan algunas sillas delante de cada fila y el alumnado se mueve sin tener que redistribuir las mesas. Para hacer exámenes, movían las mesas hacia atrás o adelante y posteriormente volvían a su posición original.

En su corta andadura y, partiendo sus experiencias no tiene muy definida la organización del aula. Para ella, hay un elemento importante: la convivencia. Si el alumnado está tranquilo, no hay mucho ruido y el clima del aula es relajado, el agrupamiento es secundario. Por ello, no ha tenido ninguna dificultad en agruparlos así. Por otra parte, entiende que en los rincones, el alumnado se relaciona entre sí y pueden aprender unos de otros. Partiendo de estos datos, se observa cómo las vivencias que tuvo de niña (organización del aula tradicional) siguen estando presentes en sus prácticas.

3. ¿Qué contenidos, para qué escuela?

Aquellos que merezcan la pena. Planificar el currículum escolar es algo más que establecer objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación; significa pensar, valorar y tomar decisiones que merezcan la pena.

Figura 17: Currículum y aprendizaje.



¿Quién los selecciona? El currículum oficial se establece a nivel teórico pero, estoy de acuerdo con Gimeno (2014) que "es el dicen los profesores, los libros de texto y otros aspectos de la realidad escolar". Una docente recién ingresada no está totalmente preparada para reflexionar y replantearse la selección de contenidos a trabajar a raíz de los datos que se desprenden de esta investigación.

Para llegar a este punto, es necesario tener cubiertos otros aspectos:

- Conocimiento del entorno.
- Seguridad y confianza en ella misma y en los compañeros.
- Comunicación y trabajo colaborativo.
- Reflexión sobre qué estoy haciendo, por qué lo hago y qué quiero conseguir con ello.

Al llegar al colegio Castañeda y Salpín¹¹³ Beatriz, inicialmente, se ha mimetizado con el ambiente tratando de sobrevivir y hacer su estancia lo más agradable posible. ¿En qué elementos se observa?

A) La primacía del libro de texto.

El primer elemento a considerar es la utilización del libro de texto, cómo el recurso básico para transmitir los conocimientos; los cuales, vienen marcados con antelación. El libro, cuando se utiliza como recurso único, es el que señala y controla qué hay que enseñar, cómo hay que enseñar, de qué modo hay que organizar y secuenciar temporalmente el conocimiento escolar, y con qué criterios evaluar. De ahí que existan numerosas críticas hacia este recurso por tratarse de uno de los instrumentos que más condicionan la manera de entender la educación y el proceso de enseñanza y aprendizaje:

- Dificulta el pensamiento crítico y reflexivo.

¹¹³ Como le está pasando y ha ocurrido en los dos centros anteriores donde ha estado destinada.

- No responde a las necesidades del alumnado y a sus ritmos de aprendizaje e impide el desarrollo de su autonomía y creatividad.
- Transmite únicamente la visión y el conocimiento oficial.
- Sus contenidos caducan inmediatamente y no recogen los conocimientos más actuales y emergentes.
- Son textos impersonales y escasamente atractivos.
- Simplifican enormemente un conocimiento cada vez más complejo.
- Transmiten una cultura homogeneizada que no se adapta a los distintos contextos socioculturales.
- Son conocimientos cerrados que no dan pie a ambigüedades y contradicciones y no abren ninguna posibilidad al error.
- Mantienen estereotipos y contenidos racistas, xenófobos y sexistas.
- Se ofrecen trozos de cultura dispersos y sin conexión que dificultan una comprensión de la realidad y de por qué las cosas son como son.

Para impartir sus clases sigue el contenido de dos libros. El primero, y más importante, se utiliza todos los días y es el libro de texto. Son libros fungibles y de estructura globalizada. Incluye las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Conocimiento del Medio separados por colores. También inserta, dentro de la unidad, un apartado de competencias básicas y actividades de repaso de toda la unidad al final. Consta de cinco unidades didácticas por trimestre. A su vez, cada área está organizada en subapartados:

- ✓ Lengua: se trabaja la lectura, la ortografía, la composición y la iniciación gramatical.
- ✓ Matemáticas: números, operaciones, problemas, geometría, medida y gráficos.
- ✓ Conocimiento del medio: conocemos y cuidamos nuestro cuerpo, la naturaleza y el entorno.

En la figura 18 aparece el cuadro de contenidos correspondiente al segundo trimestre. En él, están regulados los contenidos por áreas, las competencias básicas y el repaso de cada unidad.

Figura 18: Cuadro de contenidos del 2º trimestre (Editorial Santillana).

UNIDAD	LENGUA				CONOCIMIENTO DEL MEDIO	MATEMÁTICAS				COMPETENCIAS BÁSICAS	REPASO
	TEXTO ILUSTRADO	LECTORAL	INDICACIÓN ORACIONAL	COMPOSICIÓN		NÚMERICAS	OPERACIONES Y PROCEDIMIENTOS	GRANDEZAS Y MEDIDAS	ÁLGEBRA		
6 La calle donde vivo La casa y la calle	El libro y los cuentos habitados	La grafía y sonido suaves. Las letras b y v. Las grafías ñ.	El adjetivo calificativo.	Descripción de un instrumento.	Diferentes tipos de casas. La construcción de una casa. Las habitaciones de la casa. La calle.	Los números hasta el 19. Números pares e impares.	Sumas con dos y a partir del primer sumando. Sumas de tres números. Problemas de suma.			Competencia social y ciudadana: Colabora en los trabajos de casa. Autonomía e iniciativa personal: Interpreta el dibujo de una casa. Competencia lingüística: Juego con los palabras. Problemas de suma.	El mobiliario de una casa. El edificio. La serie. Escritura de números. Sumas y restas en horizontal. Problemas de suma.
7 En la nieve El agua	El agua y el campo	Las grafías j/g. Las letras ñ, ll y consonantes y dh.	Concordancia del adjetivo.	Escritura de un cartel.	El agua en la naturaleza. El ciclo del agua. El agua es necesario para la vida. Usos del agua.	Los decenas hasta el 90. Los números del 20 al 29.	Restas con dos y a partir del sustraendo. Problemas de resta. ¿Cuántos faltan? ¿Cuántos sobran? Problemas de suma.			Interacción con el mundo físico: Conoce deportes de agua. Competencia social y ciudadana: Se informa sobre el agua. Competencia lingüística: Escritura de números. Sumas y restas en horizontal. Problemas de suma.	Agua dulce y agua salada. Usos del agua. El edificio. Los decenas. Escritura de números. Sumas y restas en horizontal. Problemas de suma.
8 ¿Cuál es tu mascota? Los animales I	Las músicas de Bremen	Las letras x, h y w. Lo diéresis. Los grupos consonánticos pr y pl.	Sílabas y palabras.	Nombración en secuencia.	Características físicas de los animales. El desplazamiento de los animales. Animales pelajados y alados. Animales herbívoros, carnívoros y omnívoros.	Los números del 30 al 39.	Sumas y restas de dos cifras. Sumas de números de dos cifras.			Interacción con el mundo físico: Resuelve situaciones de animales. Tratamiento de la información: Sigue la ficha de un animal. Competencia lingüística: Lee un libro informativo. Aprende una canción. Clasificación de los animales. La diéresis. Escritura de números. Sumas y restas de decenas. Sumas en vertical.	Clasificación de los animales. La diéresis. Escritura de números. Sumas y restas de decenas. Sumas en vertical.
9 La reserva de animales Los animales II	El león y la cebra	Los grupos consonánticos br, m, rr y dl. Palabras con ap, de, de, que, qué.	Palabras y oraciones.	Nombración en secuencia.	Los animales domésticos. Los animales salvajes. Los animales del mar.	Los números del 40 al 49. Los números del 50 al 59.	Restas de números de dos cifras. Problemas de suma más que de resta. Problemas de resta.	Dimensiones espaciales: largo-corto, ancho-estrecho, alto-bajo.	Unidades naturales de medida: metro, pie y pata.	Autonomía e iniciativa personal: Cuida una mascota. Interacción con el mundo físico: Trabaja a los animales. Competencia lingüística: Lee un libro informativo. Aprende una canción. Problemas de suma más que.	Animales domésticos y salvajes. Escritura de palabras y oraciones. Escritura de números. Restas en vertical. Problemas de suma más que.
10 Un parque para todos Las plantas.	La planta más hermosa	Los grupos consonánticos gr, ll, rr, ll y rr. Palabras con de, de, de, de, de.	El verbo en presente.	Escritura de un menú.	Las semillas de las plantas. Las partes de una planta. El cultivo y la utilidad de las plantas.	Los números del 60 al 69. Los números del 70 al 79.	Problemas de resta menos que. Problemas de suma.	Tipos de líneas: vertical y horizontal.	La capacidad del bote.	Competencia cultural y artística: Compara obras de arte. Interacción con el mundo físico: Cuida las plantas. Competencia lingüística: Juego con las palabras. Problemas de resta.	Las partes de una planta. Escritura de oraciones. Escritura de números. Sumas y restas en vertical. Problemas de resta.

Las competencias a desarrollar: social y ciudadana, la autonomía personal, la competencia lingüística y matemática, interacción con el mundo físico y la competencia cultural y artística. Las actividades de repaso que hay al final de cada unidad es un resumen de todo lo trabajado.

Y las emociones ¿dónde están? Es difícil enseñar aquello que no se ha aprendido. En la formación inicial de los docentes, las emociones, la inteligencia emocional no pasa de ser una anécdota. se sale fuera del currículum oficial y, sin embargo, está presente en el aula a

modo de rabietas y/o conflictos. Este aspecto es un hándicap que le preocupa y le inquieta bastante siendo consciente que no tiene las herramientas adecuadas para abordarlo.

Me imaginaba que iba a ser complicado, complicado y que en gran parte no íbamos a ser maestros de los contenidos sino maestros del día a día; de las emociones, de los sentimientos, de la educación básica que no tienen en casa. Me da mucho coraje, a veces, parar la clase para una cosa que veo que hace falta pero que no es parte de los contenidos que se tiene que saber.

(Entrevista. EB1, 28)

Al optar por estudiar magisterio, una de las razones que le impulsó, fue el contacto con los niños, el acompañarlos en su crecimiento. En dicho crecimiento las emociones están presentes y, ella, es consciente. Vive su presencia en el aula y, sin embargo, no introduce recursos para trabajarla. ¿Inseguridad? ¿No saber cómo trabajarlos? ¿Si no están en el libro de texto, no tiene que introducirlos?

Considero, a la luz de la investigación, que hay de todo un poco: la inseguridad está presente.

Por una parte desconoce la metodología más adecuada para trabajarlos.

Por otra, no aparecen en el libro.

Y, finalmente, ¿cómo le explica a las familias que el libro no se ha terminado porque han estado trabajando otros conceptos que están repercutiendo directamente en el aula?

El otro manual que se utiliza es “La nave de libros”. Este contiene pequeñas historias de dos o tres páginas y actividades de comprensión lectora.

Figura19: Libros de texto utilizados.



Los chicos diagnosticados por el Equipo de Orientación usaban materiales específicos: "Ven a leer", "Leo con Álex", "Ya cuento", "Ya calculo", o los libros de lecturas comprensivas del Grupo Editorial Universitario.

El alumnado se siente a gusto con el libro pero, lo que realmente quieren es terminar para irse a los rincones. En ellos, se sienten más libres, más motivados. Ese pequeño tiempo de encuentro está permitiendo que las relaciones del grupo de afiancen; que pongan en práctica la lectura y perciban que los trabajos que hacen son importantes ya que están expuestos en el rincón de arte.

Durante los años que ha permanecido en primero de Primaria ni siquiera se cuestionó la posibilidad de trabajar de otra forma que no fuese con los libros de texto porque esto supondría tener que hacer muchas fichas fotocopiadas.

En primero de Primaria el libro es una herramienta estupenda. Al principio que no saben escribir casi, no podemos estar con fotocopias y fotocopias, no puede ser. El libro es genial.

Sin embargo, ahora en, en segundo de Primaria, el libro lo he visto de otra forma. Nunca me había pasado el querer echar el libro a un lado y reforzar cosas que les cuesta mucho y que yo sé que pueden hacer pero, por falta de ese tiempo, que vamos a contra-reloj o que me paro con unos y con otros, al final no lo hacemos.

(Entrevista. EB1, p. 31)

Para ella, en primero, el libro lo considera genial porque si no tendrían que hacer muchas fotocopias. La opción de trabajar por proyectos la conoce pero ni siquiera se la replantea porque los libros ya están decididos por el equipo de ciclo del curso anterior. ¿Qué alternativas tiene? Muy pocas: seguir con el libro ya que trabajar por proyectos requiere experiencia (aún no la tiene) y trabajo en equipo (no lo hay). En segundo, se empieza a replantear la cuestión a raíz de la evolución del grupo. Sin embargo, la inseguridad la domina,

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

sigue utilizando el mismo recurso. Estas evidencias no salen del aula ya que se siente incapaz de plantearlas a nivel de equipo¹¹⁴.

Las experiencias que está teniendo en segundo curso de Primaria le están haciendo replantearse nuevas cuestiones en cuanto a la selección de materiales y recursos, o la metodología de trabajo en el aula. Ella tiene la convicción que entran en conflicto con las percepciones que tiene sobre qué pensarán los demás, especialmente las familias.

Muchas veces me dan ganas de saltar algún contenido del libro que viene y es parte de los contenidos de segundo ya se había trabajado; me dan ganas de dejarlo y, a lo mejor, trabajar los problemas matemáticos que es una cosa que mis niños arrastran un poco; lo leen pero no lo leen con atención. Entonces me gustaría, por ejemplo, parar esto y reforzar problemas pero claro, no, no, no lo paro por miedo al qué dirán.

Los padres están muy encima que lleven el libro a casa para ver qué es lo que están haciendo para que terminen en las clases particulares. Es un poco de miedo. Sé que es una tontería pero..¹¹⁵

(Entrevista. EB1, p. 31)

Ese miedo y esa inseguridad la cohibe y le impide actuar, lo que lleva consigo un retraimiento en un doble sentido:

- Por una parte, hacia los compañeros. En las reuniones de ciclo estos temas no aparecen y, en las reuniones informales, muy poco.
- Por otra parte, hacia las familias ya que no tiene las estrategias suficientes para informarlas, con convicción y argumentos, del trabajo que realiza y por qué lo hace así y no de otra forma.

En el primer ciclo de Primaria es cuando se adquiere la lectura. Es un proceso complejo pero maravillosamente placentero en la medida en que es un mundo que se abre a los

¹¹⁴ En el curso 2012/2013 el equipo de ciclo tuvo veintitrés sesiones. En ninguna de ellas, se comenta nada sobre su trabajo en el aula ni sobre sus necesidades.

¹¹⁵ Ha sido muy frecuente, a lo largo de las entrevistas, estas contradicciones: por una parte ella es consciente que puede cambiar la metodología de trabajo pero, por otra, está el muro de las familias, del control que ejercen sobre ella y que le es muy difícil salir.

chavales. Podríamos decir que en esta etapa tiene "el síndrome de la lectura y la escritura": cualquier momento, cualquier lugar, cualquier texto que vean escrito, solos o en compañía, es devorado por ellos con la motivación y el placer de entender lo que está escrito. A esta experiencia, paralelamente, se le suma la escritura; son momentos que tiene que fomentar e impulsar los deseos de expresar a través de las palabras (o las imágenes) aquello que están sintiendo. El rincón de lectura es un lugar excelente para dar respuesta a esos deseos e intereses. Otro es la biblioteca escolar¹¹⁶. Durante los recreos anima a los chavales a que la visiten. El alumnado acepta la propuesta muy bien. Vista su buena acogida, se pone en contacto con la responsable de la misma y se inicia el préstamo de libros.

A mí me gustaba. Por una parte pensaba "Aurora me va a matar porque estaban en primero y yo no sabía si lo hacían bien o mal, aunque antes de llevarlos fui con ellos en varias sesiones y les explique un poco el funcionamiento: cada libro tiene su lugar. Pero, realmente, no sé si lo hicieron bien o mal. Quizás han tenido que lidiar mucho con ellos para que dejen las cosas bien, que sean puntuales con los préstamos. Pero sí, me parece buena idea porque los vi muy, muy motivados por la lectura cuando empezaron. En primero empezaron a leer, arrancaron casi todos y digo ¿por qué no van a ir ahora que es cuando más ganas tienen que nunca a la biblioteca. Porque luego, en cuarto, quinto vuelve a decaer ese interés por los libros. Pues si lo tiene ya hay que aprovechar el momento.

Vi que había grupos. Había un grupo de niñas que era todas las semanas super ilusionadas y un grupo mixto pero, sobre todo, de niños que no, ni biblioteca ni nada, no querían leer.

Entiendo que están en su derecho pero había un grupo que sí y me encantaba y espero que les dure.

(Entrevista. EB3, p. 40)

Esta experiencia es observada por los compañeros de ciclo pero, ninguno de ellos, decide realizarla. El uso que hacen de la misma es el siguiente: cada curso tiene reservada una sesión semanal que el tutor usa libremente. Paralelamente se hacen préstamos de libros para la biblioteca de aula. Sin un comentario alusivo en las reuniones del equipo de ciclo, al año siguiente, algunos tutores del ciclo empezaron a utilizar el préstamo de forma regular.

¹¹⁶ En el curso 2012/2013 el préstamo de libros de la biblioteca se realiza durante el recreo al alumnado de tercero a sexto de Primaria. Todos los grupos tienen una sesión semanal a cargo de sus tutores. Cada grupo puede llevarse lotes de libros para la biblioteca de aula.

B) Las actividades complementarias y extraescolares

El currículum escolar se complementa con las actividades complementarias y extraescolares.

a) Las actividades complementarias que se realizaron fueron pocas ya que se vieron afectadas por las decisiones que se tomaron a nivel de claustro sobre el coste económico de las mismas y las responsabilidades que conllevan desarrollarlas, especialmente, aquellas que tienen lugar fuera del contexto escolar. En la figura 20 quedan recogidas las que se programaron en el curso 2012/2013.

Figura 20: Planificación de las actividades para el primer ciclo de Primaria.

Actividades complementarias	En el centro	<ul style="list-style-type: none">- La Constitución- La Navidad.- Día de la Paz.- Andalucía.- Día de la mujer trabajadora: talleres coeducativos.- Representación teatral "El flautista de Torre del Mar" y recital de poesía a cargo de un grupo de mamás.- Encuentro con autor "El alumbrador" de M^a José Saldaña.- Abril literario.- Desayunos sanos al finalizar cada trimestre.- Jornadas de educación vial.
------------------------------------	---------------------	---

<p>Actividades complementarias</p>	<p>Fuera del centro</p>	<ul style="list-style-type: none">- Concierto navideño en la parroquia.- Representación teatral "La gata María".- Visita a la biblioteca municipal.- Juego cooperativos en la playa.
---	--------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia a partir de la programación anual.

La selección, diseño y ejecución de las mismas es un tema permanente en el claustro, fundamentalmente porque se consideran que son actividades que se van sumando a la programación curricular. En este sentido, la sensación de agobio, de estrés, de cúmulo de tareas hace que los docentes se decanten por dos opciones: trabajarlas e insertarlas como parte del currículum de aula; o bien, participar de forma parcial o simbólica.

A pesar de ello, en el grueso de las sesiones de los equipos de ciclo, uno de los puntos a tratar son las actividades complementarias y extraescolares¹¹⁷.

Al inicio del curso escolar se elige el tema común a desarrollar, el cual, será el hilo conductor de estas actividades; o bien, permitirán ir desarrollando los diferentes proyectos y planes que se desarrollan. Haciendo un recorrido por las mismas, y por la implicación que ha tenido Beatriz, se destacan las siguientes:

1. La apuesta por una **educación en igualdad entre niños y niñas**. Esta, está siempre presente en el quehacer cotidiano pero hay varios momentos en los que se sale del aula y se

¹¹⁷ En el curso 2011/2012 se levantó acta de veintitrés sesiones; en dieciocho de ellas, había algún punto relacionado con las actividades complementarias y extraescolares. En el curso 2012/2013 se convocaron veintitrés sesiones y, en doce de ellas, formaba parte del orden del día.

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

presenta ante la comunidad: los talleres coeducativos. En ellos, se recrean escenas de la vida cotidiana y que los chavales, por rutinarias y porque se las hacen, no las viven como tareas imprescindibles en su crecimiento personal.

Los talleres se diseñan y se ejecutan con la colaboración de las familias, los tutores y la responsable de coeducación.

La participación, la motivación, el interés y la aceptación ante este tipo de actividades es muy alta por parte del alumnado. Otra cuestión es la visión del docente, requiere una infraestructura, se sale de los contenidos del libro y la organización requiere otros agrupamientos donde el alumnado está más disperso. La figura 21 muestra una imagen donde un grupo de madres participan de forma desinteresada en el taller. Los materiales son aportados por las familias y por el centro.

Este tipo de actividades no son tratadas en profundidad a nivel curricular: se asiste a ellas, se hace una alusión en clase y se continúa con la rutina cotidiana.

Figura 21: Taller de tareas domésticas.



Fuente: Archivo del centro. Marzo 2013.

2. **Las tradiciones culturales**, entre ellas, la festividad navideña. Esta se vive en el centro intensamente. La finalidad de la misma es poner en valor los aspectos culturales que se

derivan, apostando por las tradiciones musicales (se hace un recital de villancicos o canciones tradicionales en distintas lenguas) por el encuentro familiar y por un consumo responsable. Los ensayos musicales, la carta a los Reyes Magos o Papa Noel, la decoración navideña son actividades bien motivadoras y con un potencial educativo muy alto al que Beatriz se suma por la motivación y el interés que despierta entre el alumnado. La figura 22 muestra una instantánea de la visita que se realizó a Correos para enviar la carta a Papa Noel o a los Reyes Magos. En esta actividad todas las áreas están presentes y, son las pequeñas ocasiones, en las que en el aula se trabaja, realmente, de forma globalizada:

- Escribir una carta a los Reyes Magos o a Papa Noel supone que el alumnado utilice los recursos lingüísticos adquirido para expresar aquello que desea que le traigan.

Figura 22: Visita a correos del alumnado de 2º.



Fuente: Archivo del centro. Diciembre 2012.

- Conocer qué vías pueden utilizar para hacerle llegar la carta les permite conocer los diferentes medios de comunicación que existen.
- Conocer por qué hay que entregar la carta en unas fechas u otras.

Descubrir los servicios que hay en su entorno y la utilidad de los mismos: en este caso correos.

- El área artística está presente a través de las canciones populares y villancicos y de sus producciones plásticas.

Halloween es otra festividad que está entrando de lleno en el currículum escolar del centro. Es muy bien acogida por el alumnado de Infantil y primer ciclo de Primaria. Los disfraces, las caretas, los conjuros, los miedos y las pócimas facilitan y potencian el aprendizaje dialógico, la creatividad e imaginación a partir de la elaboración de los trajes; el trabajo colaborativo con las familias, etc. La motivación del alumnado está garantizada; estos se comporta de forma extrovertida permitiendo que afloren sus emociones y sentimientos. La figura 23 muestra una imagen de su grupo cuando iban a jugar al juego de truco o trato.

Figura 23: Truco o trato.



Fuente: Extraída del vídeo de despedida realizado por los compañeros del claustro.

3. La **convivencia** es un aspecto muy importante en la vida del centro. La evolución del proyecto, Escuela: espacio de paz, está dando muy buenos resultados: la conflictividad en los espacios comunes ha bajado, el acercamiento y la colaboración de las familias a la vida del centro se va consiguiendo a través de la escuela de familias, los desayunos saludables y la acción tutorial. La figura 24 muestra una instantánea de la actividad colectiva realizada para celebrar la festividad de la Constitución.

Figura 24: Actividad colectiva. Día de Constitución.



Fuente: Imagen extraída del blog de convivencia. 5 de diciembre 2013.

4. El **fomento de la lectura** desde la más tierna infancia es una gran apuesta del centro. Desde hace una década se están celebrando los abriles literarios con la finalidad de acercar el gusto por la lectura al alumnado y a las familias; a estos, se suman los encuentros con autor y la puesta en funcionamiento de las maletas viajeras¹¹⁸.

Figura 25: Encuentro con autor: "El alumbrador" de M^a José Saldaña.



Fuente: Imagen extraída del blog de la biblioteca escolar. Abril 2013.

¹¹⁸ Desde la biblioteca se está impulsando el placer por la lectura a partir de las maletas viajeras. Se ha iniciado en los grupos de Infantil de cinco años y en primero de Primaria. Consta de dos maletas por grupo. La selección de libros, revistas y DVD ha sido a cargo de los tutores con la colaboración de la responsable de biblioteca. En función de los resultados que se obtengan, a partir de los cuestionarios facilitados a las familias, se ampliará a más grupos.

Para Beatriz es muy reconfortante que sus alumnos se llevaran préstamos de libros para casa porque se lo hacían con mucha ilusión y son momentos de encuentro que pueden pasar en familia a partir de un libro.

Para mí, a ver si encuentro la palabra, es totalmente reconfortante que a esa edad cojan libros. Yo considero que a esa edad están aprendiendo a leer y es cuando más potencial tiene el niño para crear un hábito que le siga durante toda la vida porque lo que hacen los niños en primero y segundo suele ser siempre con muchísima ilusión; buscando la aprobación del tutor, de su madre, de su padre. Suele ser algo que ellos le ponen mucho empeño. Que ellos se llevaran libros, para mí, era genial. Yo les recordaba siempre tenían que traerlos en su fecha; al principio era difícil, se olvidaban, los carnés se perdían,... pero yo creo que de ahí han salido cosas muy buenas.

(Entrevista. EB6, p. 56)

Cuando venían los libros a clase, cada uno comentaba lo que más le había gustado, lo que menos, si le había resultado divertido y si lo había leído sólo o en compañía. A partir de estos comentarios, otros compañeros se animaban a llevárselo.

5. La **Orquestilla**. Esta, como se ha puesto de relieve en la contextualización es el alma del colegio. En ella participan alumnos de toda la etapa de Primaria. El compromiso de estos y la apuesta del claustro por su continuidad hacen que sea una de las actividades mejor valoradas. No hay momento o actividad colectiva en la que sus notas musicales no estén presentes. La imagen muestra una actuación de la misma previa a la Navidad. El repertorio musical es amplio tratando de que la diversidad de culturas existentes se sientan representadas.

Figura 26: Orquestilla. Recital navideño.



Fuente: Imagen obtenida del blog de la biblioteca. 20 de diciembre 2013.

A pesar que su formación universitaria es musical; sin embargo, no utiliza los recursos musicales en su quehacer cotidiano. Hay una representación de la clase en la Orquestilla pero, las posibilidades didácticas que ofrece la música, son utilizadas de forma esporádica. En el siguiente extracto manifiesta las razones que le llevan a no utilizar la música de forma regular.

Los conocimientos no mucho pero una actitud musical si he intentado llevar con ellos: de escuchar músicas diferentes, de valorar músicas, entre ratito y ratito de desconexión poner algunas audiciones, que dibujen que intenten escuchar ellos. La perciben como un ente externo, no la ponen en conexión con ellos mismos: no la sienten. He intentado, un poco, que la escuchen y se busquen a ellos mismos; que sean conscientes de lo que piensan, que les transmite.

P. ¿Has visto resultados?

Pocos, tampoco le he podido dedicar mucho tiempo. Estoy acostumbrada a que ellos sientan la música para bailar y divertirse y muchas veces las personas necesitan música para pensar, para relajarse, para ponerse de acuerdo con sus sentimientos; algo más emocional he intentado con ellos y, poco a poco, si es verdad que han escuchado mucha música pero ya no sé lo que cada uno pensará.

(Entrevista. EB3, pp. 39-40)

Una vez más, su propia inseguridad le lleva a no utilizar unos conocimientos que tiene adquiridos por su formación universitaria. Se deja llevar por la cultura escolar reinante y no reacciona hacia otras alternativas.

b) Las actividades extraescolares aunque tienen una correlación directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente no las vive como tal; no hay conexión directa entre unas y otras. Al inicio de curso se ofertan las actividades, en función de las demandas que han realizado las familias y de los resultados obtenidos en la memoria informativa. Las más solicitadas son actividades deportivas¹¹⁹ teatro, inglés, iniciación a la informática y manualidades.

3. Metodología de trabajo

La metodología de trabajo está en consonancia con la estructuración espacio-temporal y con los recursos materiales disponibles. A partir de ella, se deduce que:

- Se favorece la individualidad y se esconde la diversidad. Para que esta última aflore son necesarias dos elementos: formación continua y reflexiva y el conocimiento práctico de la vida del aula.
- Las actividades son planificadas quedando, casi anuladas, las más espontáneas; estas últimas son un complemento para aquellos alumnos que han terminado su tarea y se van a los rincones. Por ello, siempre eran los mismos los que estaban. "Los que acaban muy rápido y te demandan más tarea" (Entrevista. EB2, p. 34).

Para que todos tuvieran la oportunidad de participar en los mismos, en asamblea, decidieron dejar un espacio de tiempo para jugar.

¹¹⁹ Se desarrolla el Programa de Deporte en la Escuela:

<http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruc%203-10-2008%20Deporte%20Escuela.pdf>

- La comunicación, el encuentro, la curiosidad, la autonomía, el aprendizaje entre iguales, las emociones, los sentimientos quedan sesgados favoreciendo la ruptura entre la escuela y sus intereses y motivaciones.
- Los materiales y recursos son limitados: el libro de texto y el cuaderno. Se dispone de pizarra digital pero no se utiliza interactivamente; esta sirve para la proyección de películas, escuchar música y la presentación de alguna actividad.
- El clima del aula es básico. En clase hay que reírse, hay que pasarlo bien. Hay momentos que hay que sacar de la rutina a los chavales aunque sea por un instante, desconectar con algún comentario; en definitiva, crear un clima agradable. Este, se ha visto interrumpido en numerosas ocasiones por el comportamiento de algunos alumnos que han provocado que el clima sea tenso, con nubarrones y ventoso.

Parar la clase para arreglar una pelea o un conflicto y cosas así, que dices tú, no me da tiempo a hacer el temario pero creo que esto no lo puedo saltar, que es indispensable porque si no, no podemos convivir.

(Entrevista. EB1, p. 28)

Beatriz sabe que los conflictos son oportunidades para el aprendizaje; sin embargo, los vive como si fueran una circunstancia que hace que la clase se pare y se pierda tiempo. Actúa teniendo presente este dilema: cuando el conflicto es leve la clase continua con su dinámica habitual; cuando este es más grave se para y se resuelve en beneficio de la convivencia del grupo.

Especialmente ha sido un alumno. Por cualquier motivo, se enfadaba, no escuchaba a nadie, te insultaba y no se podía hacer nada en clase. Tiene un vocabulario muy grosero y agresivo. En algunas ocasiones lo he tenido que sacar de clase porque no podía con él. Quizás, lo peor, es que él sabe cómo puede hacerme enfadar. Creo que he conseguido avanzar un poco pero no lo suficiente.

(Entrevista. EB2, p. 34)

Los compañeros son conocedores de esta realidad. Los temas se tratan a nivel informal y nunca llegan al ciclo y, menos aún, al claustro. Le dan su apoyo moral, se ofrecen para que el alumno salga de clase un rato y les dicen que tenga paciencia "Se hablaba de forma esporádica, comentarios sueltos y no nos dimos cuenta de que, en concreto, un alumno le hizo el trabajo muy complicado" (Entrevista. ECB1, p. 76).

El proceso evaluador lo realiza teniendo como referente el trabajo diario y pequeños exámenes al finalizar cada tema; la observación, la interacción, el progreso de cada uno en relación a su nivel madurativo, su personalidad y el contexto socio-cultural.

¿La metodología de trabajo es la correcta? El agrupamiento del alumnado estará influyendo? ¿Las actividades no los motiva? Esta son pregunta recurrente en su pensamiento y no encuentra respuesta.

Como tutora muchas veces he llegado a perder la paciencia cuando te involucras al cien por cien con tus alumnos y ves que algunos de ellos apenas muestran interés. Te esmeras por buscar nuevas formas de centrar su interés, nuevos métodos de trabajo. Esa situación a veces me ha hecho perder el control y gritarles. No es justo que ese esfuerzo no sea compartido. Para solucionarlo debo restarle importancia, tomarlo como parte de mi día a día docente, pero por otra parte, no quiero que se convierta en algo trivial, porque a la larga dejaría de esforzarme en intentarlo.

También cuando todos demandan tu atención constante sin saber esperar turnos aún; es una situación tensa, en la que suelo perder la paciencia, la misma que ellos están desarrollando poco a poco para saber esperar su turno. Esas filas inmensas, o todas esas manos levantadas mirándote con cara de que están cansados ya de tener el brazo en alto.

(Entrevista. EB7, p. 59)

Beatriz siente y piensa que otra metodología de trabajo es posible pero no dispone de los recursos necesarios para llevarla a cabo; en este sentido, más que recursos materiales lo que necesita son recursos personales: de ayuda y colaboración, de observar otros modelos de agrupamiento, de estructurar el tiempo de forma más flexible, de atender a la particularidad

de cada alumno, de aprovechar las situaciones cotidianas del aula para provocar el aprendizaje, de buscar y encontrar las posibilidades didácticas de los materiales que hay a nuestro alrededor. En el fragmento de la entrevista muestra como tiene necesidad de ayuda; ella es consciente de sus carencias pero cree que con un poco de ayuda puede superarlas, afrontarlas de otra forma y ser capaz de reaccionar. Para ella, esto se podría solucionar si tuviera cerca a una persona que le brindara su apoyo y experiencia.

Inseguridades las tengo también, por supuesto. Pero, más que todo, me refiero también a las necesidades de una ayuda.

P. ¿Para poder atenderlos a todos?

Exacto, o bien, teniendo a otra persona conmigo, o bien, bajando un poco la ratio. Sé que es una utopía pero podría ser. Son veinticinco y van a su ritmo, totalmente, dispares. Me doy cuenta de que no puedo estar en diez sitios a la vez, de que esperan, se casan, no puedo atenderlos lo rápido que ellos quieren. Siento que tengo que estar en diez sitios a la vez y que no llego, que no atiende lo que necesitan, que se cansan. También tengo que reconocer que son muy impacientes.

(Entrevista. EB1, p. 29)

Estos planteamientos, estas inquietudes se ahogan en su interior y no se exteriorizan. Es consciente que da lo mejor de sí misma (entrega, entusiasmo, compromiso, dedicación) pero hay algo que sigue fallando. La cultura escolar y la de los docentes se posiciona una y otra vez impidiendo que el muro se rompa y deje pasar pequeñas grietas de luz: no basta el apoyo moral de los compañeros sino que hay que actuar en los equipos docentes. La información tiene que llegar al equipo directivo para arbitrar espacios y tiempos para el conocimiento y la reflexión compartida de cómo está viviendo su trabajo una docente del centro.

Los cauces y los canales de comunicación docente están pero no hay una cultura de la reflexión y del trabajo colaborativo. Realmente estos temas (que son los que van condicionando el día a día, salen de los caminos oficiales y se comentan de manera informal.

En las observaciones que he podido realizar en el claustro, los temas que se tratan son triviales. Se aprovecha para comentar cuestiones particulares, hablar de los temas de actualidad, hacer fotocopias, preparar alguna actividad o corregir ejercicios. Si observan que estás un poco cansada o decaída se interesan por tu salud personal y sin darle importancia a la profesional que es la causante de la primera.

Como se ha manifestado a lo largo de la investigación, la cultura informal prevalece a la formal.

Partimos de que los cursos de segundo eran muy numerosos y heterogéneos en cuanto a procedencia familiar, alumnado de necesidades educativas, familias desestructuradas.

Creo que los centros no cuentan con mecanismos para trabajar con niños problemáticos. Hay un gran individualismo; nosotros, los docentes, nos estamos volviendo más individualistas. En las conversaciones informales, salen todos los temas que nos afectan y nos preocupan; en las conversaciones formales (reuniones de ciclo, de equipo docente, claustros, ETCP) estos temas no aparece.

(Entrevista. ECB2, p. 76)

Estos temas trascienden al docente novel. En este sentido, Beatriz, observa que hay otros compañeros que han llegado nuevos al centro con años de experiencia o que llevan varios cursos y están teniendo algunas dificultades, sobre todo, en cuanto a la disciplina o el poco interés que muestran determinados alumnos en algunas áreas. "Otro compañero también planteaba muchas dificultades. Sobre todo intercambiaba información con el tutor, aunque en muchas ocasiones como dije antes no conseguía resultados" (Entrevista. EB8, p. 62).

Para tratar de dar respuesta a las necesidades de los primeros niveles, se priorizan los refuerzos educativos con respecto a otros ciclos. Cuenta con unos refuerzos educativos para el alumnado con un nivel madurativo más bajo o por su situación de desventaja sociocultural;

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

por otra parte, el alumnado con necesidades educativas especiales baja al aula de Pedagogía Terapéutica, para trabajar las áreas instrumentales básicas.

Beatriz, considera que estos refuerzos no son muy eficaces porque. En el extracto de la siguiente entrevista se dan las razones de su ineficacia.

La ratio es alta pero, sobre todo, la diversidad de alumnado que hay en el grupo. Cada uno con un ritmo de aprendizaje, con unas circunstancias familiares muy particulares, con culturas diferentes. Recibo el refuerzo de una compañera pero necesitaría más.

P. ¿Los refuerzos dónde se realizan, dentro o fuera del aula?

Saca a varios niños porque, si son muchos, el refuerzo no es eficaz.

P. Personalmente, ¿cómo crees que son más eficaces los refuerzos, dentro o fuera del aula?

(Pausa) Yo creo que dentro del aula sería mejor.

P. Entonces ¿Por qué no se hacen así?

Porque nos tenemos que poner de acuerdo los dos docentes; otras veces, no coinciden las materias.

Sí, creo que sería mejor dentro del aula planificando actividades específicas. Pero el problema está en que muchas veces esos refuerzos no se realizan porque hay que cubrir sustituciones.

(Entrevista. EB2, p. 35)

La medida para trabajar la diversidad del aula está recogida en los documentos de gestión y planificación del centro; sin embargo, una vez más su implementación "hace aguas". Unas veces por las necesidades de funcionamiento del centro (cubrir ausencias) y otras porque los docentes no se ponen de acuerdo y cogen el camino más fácil (sacar al alumnado del aula y que los demás respiren un poco).

Un centro educativo no puede ni debe mantener estas situaciones. El equipo directivo tiene que ser muy observador, canalizar las necesidades de los docentes, impulsar el diálogo igualitario, abrir brechas y tender puentes, provocar y estimular la reflexión compartida entre el claustro, prestando especial atención al docente novel.

En cuanto a las aportaciones por parte del centro, creo que Beatriz ha recibido ayuda, orientación y apoyo en aquellos momentos en que lo ha solicitado. Tal vez el centro deba ir un poco más allá, estando disponible no sólo para aquellos compañeros que solicitan colaboración, sino además siendo sensible hacia aquellos que no se atreven a hacerlo.

(Entrevista. ECB16, p. 103)

La realidad es que se sigue manteniendo el aula como un pequeño reino de taifas. Lo que ocurre dentro, dentro se queda. Las preguntas se multiplican y las respuestas no llegan. ¿Por qué he gritado a este alumno? ¿Por qué lleva este otro un rato esperando que lo atienda? ¿Por qué no utilizo otras estrategias para resolver un problema? ¿Por qué hay que dar de leer, de forma individualizada y diaria, al alumnado? ¿Por qué rellenar un hueco del libro de texto cuando pueden escribir una frase en la libreta? ¿Por qué me esfuerzo al máximo y tengo la sensación que no avanzo?

Me preocupa mucho, por ejemplo: últimamente doy el 150% de mí y no consigo la mitad de lo que me propongo porque tengo en la clase una gran diversidad. El curso está cargadito y me imagino que los demás estarán igual: los repetidores, los diagnosticados por el EOE, los inmigrantes. Son 19 alumnos que van, más o menos, a la par. Los seis restantes no. Cada uno tiene su libro específico; sus materiales específicos, su forma de hacer las cosas. Siento que hay días que lo doy todo y no consigo nada y eso, me frustra mucho. Y me frustra más todavía que lo vean los padres, que sí lo ven.

Que vean que la clase se me queda un poco grande. Que hago todo lo que puedo pero que no llego y sus niños no den todo lo que tienen que dar. Sé que no es culpa mía pero, en parte, me siento muy culpable. Muchas veces que a lo mejor han terminado todo están con la mano esperándome y yo estoy con otros niños haciendo sus materiales específicos, ayudándoles... Es como que todo va muy lento por mi parte; yo hago todo lo que puedo pero no llego. No sé si me explico.

(Entrevista. EB1, p. 28-29)

En sus palabras se pone de manifiesto que la clase le viene un poco grande. Posiblemente, en el diagnóstico inicial que hizo de la misma no tuvo en cuenta la diversidad de grupos existentes; las capacidades madurativas que han ido adquiriendo sus alumnos; la

estructuración de los tiempos necesarios para realizar las actividades; la organización del aula; e incluso, la presión familiar a la que está sometida.

4. Condenados a entenderse: el trípode familia-escuela-entorno

A lo largo de los capítulos anteriores se ha puesto de manifiesto que la escuela no es un ente aislado sino que está influenciada por el entorno socio económico y cultural de sus usuarios.

Cuál es el papel de la familia en la escuela? ¿Qué relaciones se establecen en el aula?. La orientación y la acción tutorial es un tema muy complejo y peliagudo. En este sentido, Beatriz, es consciente que la tutorización de un grupo fue uno de los elementos que le hicieron decantarse por la docencia pero, aunque imaginaba que iba a ser complicado, la realidad supera sus perspectivas iniciales. Se siente atrapada en la red de las familias; de tal manera, que en alguna ocasión, les ha dejado entrever sus debilidades y les ha manifestado que no puede atenderlos a todo como ella quisiera.

La participación de la familia en el centro, la orientación del grupo, alcanzar las expectativas que ellas tienen en relación a la escuela es un parcela de la labor docente que le está costado afrontar y sobrellevar. Una amplia información sobre el núcleo familiar en que habita el sujeto, un conocimiento exhaustivo sobre las características personales del discente permitirán que la tutora pueda actuar con seguridad. Al inicio de curso, desde la jefatura de estudios, se entrega a los ciclos un guión sobre los temas a tratar en la primera reunión general de padres. En las reuniones del ciclo, algunas veces se toca el tema, en otras

ocasiones, se deja pasar porque es reiterativo y rutinario¹²⁰. Sin embargo, para un docente recién ingresado, es un tema de primer orden ya que el encuentro inicial con las familias irá marcando sus relaciones posteriores. En este sentido, el centro debería planificar (en el seno del equipo de coordinación docente) con precisión, la reunión general de padres con un guion breve y claro tratando de explicar, en primer lugar, qué se pretende conseguir con la misma; cómo se va a trabajar en el aula y cómo pueden colaborar ellos en la educación de sus hijos. Hay que explicarles que su participación es muy importante pero si se hace de forma coordinada y consensuada. A ella, le faltan recursos para explicarles con claridad la metodología a desarrollar.

Sí están muy encima de ellos. No está mal, me gusta que estén encima pero no de esa manera. A veces, están un poco a la defensiva con lo que hacemos. No son todos. Tengo algunas familias muy apañadas pero (silencio).

P. No crees, pregunto, si eso se evitaría si, a principio de curso, se les plantea las cosas muy claras.

Sí, que también es una cosa que no he hecho porque he descubierto este año.

(Entrevista. EB1, p. 31)

Poco a poco, a través de su experiencia, va descubriendo que muchas de las actuaciones que se tienen en el aula, en estos momentos iniciales, son producto del desconocimiento, de la falta de destrezas prácticas y la rapidez en la que se tienen que tomar las decisiones.

Otro aspecto a considerar es la llegada escalonada del alumnado a lo largo del curso. Este se incorpora, inmediatamente, sin una tutoría inicial con las familias. La única información que llega es el centro de procedencia y los datos básicos que aparecen en la inscripción. A veces, pasan varias semanas hasta que se confirma una tutoría con las familias.

¹²⁰ Sin pretenderlo, desde el equipo directivo o desde los ciclos, se da por hecho aspectos de la cultura escolar que el docente recién ingresado desconoce. Por ello, es necesario plasmarlo, documentalmente, para que no se produzcan este tipo de lapsus.

Los deberes para casa, el que no se quede nada atrás en el libro de texto es otro elemento que está dificultando las relaciones con las familias. Como manifiesta, Beatriz, en su grupo se podrían encontrar (a grandes rasgos) tres tipos de familias:

- ✓ Aquellas que, en teoría, están muy preocupadas por sus hijos y que en la práctica no hacen nada. Los compromisos familiares, la corrección de hábitos, el seguimiento de los mismos, etc. son estrategias que se ponen en juego pero no dan los resultados deseados.

Especialmente ha sido un alumno. Por cualquier motivo, se enfadaba, no escuchaba a nadie, te insultaba y no se podía hacer nada en clase. He tenido muchas reuniones con la familia. En la tutoría, su madre comprendía que no podía ser así, que iba a tomar medidas pero el curso ha ido pasando y no se ha solucionado. Tiene un vocabulario muy grosero y agresivo. En algunas ocasiones lo he tenido que sacar de clase porque no podía con él. Quizás, lo peor, es que él sabe cómo puede hacerme enfadar. Creo que he conseguido avanzar un poco pero no lo suficiente.

(Entrevista. EB2, p. 34)

- ✓ Aquellas otras que están totalmente encima y los tienen saturados de tareas y clases particulares. "Me da la sensación que lo único que existe es mucha individualidad entre las familias" (Entrevista. EB2, p. 35).
- ✓ Aquellos otros, cuya colaboración familiar es nula; si se acercan al centro es por la insistencia de la tutora o por parte del equipo directivo.

El transcurrir del tiempo le está permitiendo ver sus actuaciones con otra perspectiva, fundamentalmente, en sus intervenciones con los chavales. En su primera experiencia como docente:

Tuve una clase con veintiséis niños y niñas: no había ninguno de necesidades educativas especiales, no había mucha diversidad en ese sentido; iban todos al ritmo, más o menos, unos les costaba más otros menos: y, había un niño, muy especial, que me dio un poquillo la lata

porque yo no sabía tampoco, no tenía ni idea de cómo tratarlo, de cómo hacer que estuviera más tranquilo, era muy nervioso, decían que era hiperactivo pero no lo tenían claro.

P. ¿No estaba diagnosticado?

Exacto. Eso es lo típico que se dice mucho y, a veces, no es así. El niño era de conducta regular, muy nervioso, no le gustaba nada el colegio. Y, quizás lo traté, por ensayo error, de una manera que ahora no me gusta. Pero bueno.

(Entrevista. EB1, p. 32)

Volviendo la vista atrás y, analizando su trayectoria, se da cuenta que las actuaciones de los pequeños tienen una razón de ser. El alumno que le causó tanto problemas era hiperactivo. Ella no buscó en su expediente información sobre el mismo y tampoco se le facilitó por parte del centro o del equipo de orientación. Esto hizo que actuara por ensayo y error. En este sentido, se ha vuelto más observadora y trata de actuar de forma más cauta intentando buscar las causas que están detrás de determinados comportamientos.

Al finalizar el curso, y con él, el ciclo, hubo un agradecimiento generalizado por parte de las familias de la labor que había hecho. Los esfuerzos merecen la pena y, a pesar de las dificultades, estos chavales le han permitido ir abriendo sus ojos hacia otras estrategias didácticas, otras relaciones con las familias, otros contenidos menos materiales y mucho más emocionales. Fueron numerosos los pequeños obsequios que le hicieron llegar a través de sus gestos y palabras. Para ella, el esfuerzo había merecido la pena.

5. Trabajo en equipo: "terapia de coche"

¿Cómo llegar a las familias? ¿Es adecuada la metodología utilizada? ¿Qué hacer cuando se establecen compromisos familiares y no se cumplen? ¿El libro de texto me ayuda o me comprime? ¿Cómo organizar los refuerzos para que sean eficaces? Todas estas cuestiones se

las formula una y otra vez. En el centro no encuentra el momento, el lugar, ni la fuerza para plantearlos. ¿Qué alternativa queda? Los cauces oficiales están pero no se utilizan para estos temas; la solución, buscar vías alternativas: claustros y reuniones de ciclo informales (entradas o salidas, conversaciones en los pasillos, durante el desayuno, en el trayecto de ida y vuelta, etc.)

Claro sí, nosotros hablábamos pero a nivel extraescolar, cuando compartíamos coche. Por ejemplo, en el camino de vuelta hablábamos y nos ayudábamos mucho. Yo les pedía consejo a ellos y me ayudaban. Pero todo en un marco cómo hemos dicho antes, fuera del colegio porque en el colegio no hay tiempo. Es algo más informal, más personal.

(Entrevista. EB4, p. 43)

El tiempo que necesitas lo sacas del tuyo personal. Para los compañeros más experimentados ese tiempo es necesario; para ella, mucho más ya que daba el máximo de sus posibilidades y no llegaba, no veía los resultados.

La experiencia llevada a cabo en la biblioteca fue muy bien valorada ya que el alumnado progresó en su proceso lector; a esto, se le suma el interés y la motivación prestada hacia los préstamos de libros. Esta experiencia, no la comentó con su equipo pero, al año siguiente, los compañeros empezaron a hacer uso de la misma, de tal manera, que se ha determinado hacer el préstamo a toda la etapa de Primaria. Al plantearle que su iniciativa había tenido consecuencias positivas y si esta se había comentado a nivel de ciclo la respuesta fue tajante:

Ojalá, haya influido. No lo he hablado con nadie oficialmente en el colegio pero sí en ambientes de amigos, en los trayectos en coche, con mi hermano. Él me comenta que es difícilísimo estar pendiente de tantos. Pero puede ser que haya influido. Ojalá (risas).

(Entrevista. EB6, p. 56)

En vista de los resultados obtenidos en la investigación, los docentes, tienen y deben demandar que el Plan de Centro se cumpla. En él queda recogido la importancia del trabajo en equipo, la coordinación y la conexión que debe establecerse entre los ciclos y las etapas. Si este lo hemos aprobado ¿por qué no se cumple? Creo que la respuesta es clara: la metodología de trabajo es individualista. Los docentes son el espejo en el que se reflejan nuestros alumnos; si sus prácticas no potencian la colaboración, el trabajo en equipo y la ayuda mutua, el alumnado lo percibe. Los docentes deben ser coherentes con sus actuaciones: si quiero que el alumnado cambie, tengo que hacerlo yo como docente.

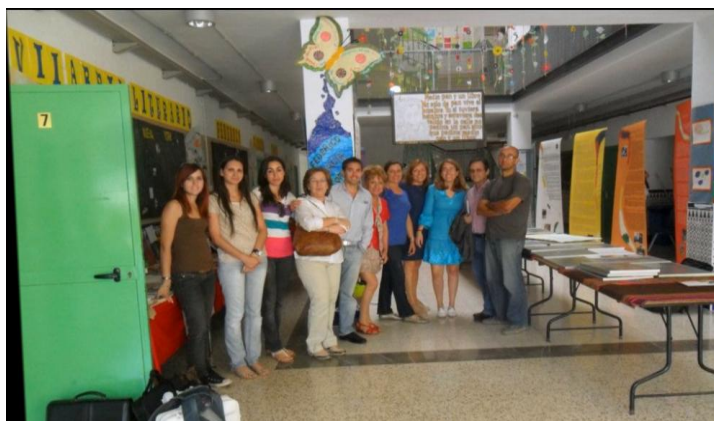
En las páginas anteriores se ha puesto de manifiesto la cantidad de elementos que una tutora debe controlar para que el proceso educativo sea eficaz. Beatriz los está descubriendo poco a poco. Aristóteles decía que "Somos lo que hacemos cada día. La excelencia no es un acto sino un hábito". Ella, en su tutoría, ha dado lo mejor de sí misma como persona y ha puesto en juego las estrategias pedagógicas, psicológicas, sociales y didácticas que conocía. Es consciente, y lo ve diariamente, en su clase que las teorías, sin sus prácticas no son viables. A medida que va evolucionando, (por ensayo y error, generalmente) se da cuenta que otra forma puede ser posible. Para ello, el centro, debería arbitrar las medidas necesarias; el equipo directivo, debe liderar el proceso; los docentes se tienen que comprometer y concebir el centro como un foco de cultura hacia el entorno y, las familias, tienen que participar activamente a través del aprendizaje dialógico. En todo este proceso hay varios elementos que no se pueden perder de vista:

- ✓ El clima emocional que se respire será decisivo para el crecimiento personal y colectivo. Para que afloren las capacidades de un sujeto, este debe estar emocionalmente tranquilo. Tener un conocimiento amplio sobre la realidad del centro y del aula es básico para el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo

profesional. El papel del docente es básico. Tiene que ser habilidoso en su relación con los niños, comunicar amabilidad, compañerismo y bondad".

- ✓ La metodología de trabajo y la organización espacio-temporal que se elija condiciona el proceso de aprendizaje. El uso sistemático del libro de texto nos lleva (sin darnos cuenta) hacia un aprendizaje individualista. El trabajo por proyectos o rincones implica disponer de una multitud de recursos, diversidad en las actividades, trabajo en equipo y colaborativo, motivación ya que alumno es el protagonista de su aprendizaje, desarrollo de las competencias, ya que las áreas no están parceladas sino interrelacionadas, potencia el aprendizaje significativo y la capacidad de aprender a aprender a lo largo de la vida.
- ✓ La diversidad de alumnado del grupo supone un hándicap. A pesar de que la diversidad sea lo más natural del ser humano llegar a todos es muy complicado con la metodología y los materiales utilizados. Otra forma de actuar es posible garantizando el derecho a la igualdad de oportunidades y el respeto a la singularidad individual.
La formación y la observación de buenos modelos será la clave para que los docentes noveles se sientan con fuerza para ir introduciendo pequeños cambios metodológicos que le permitan atender a la diversidad del alumnado en un clima motivador, relajado y tranquilo.
- ✓ La formación docente es un derecho que tenemos que ejercer con autoridad. En el centro se ha desarrollado un proyecto de formación en centros con la finalidad de dar respuesta a las necesidades planteadas. Ha participado en el proyecto de formación en centros "Mejorar las competencias a través de la poesía de García Lorca".

Figura 27: Formación en centros: Las competencias a través de la poesía de García Lorca.



Fuente: Foto de archivo del centro. Junio 2012.

- ✓ Las familias es uno de los trípodes en los que se sustenta la educación. El trabajo docente no tiene sentido sin el apoyo y la colaboración incondicional de las familias. Los centros educativos deben tender hacia la concepción de este como una comunidad de aprendizaje. Dice un proverbio africano que "para educar a un niño hace falta una tribu entera"; por consiguiente, cada uno somos responsables del papel que nos toca jugar, en esta partida. La del docente novel, a priori, está clara: necesita que desde el centro se faciliten la información, los encuentros y los tiempos.
- ✓ Todo proceso educativo requiere de una reflexión compartida entre sus usuarios. Es necesario observar y deliberar sobre nuestras prácticas. Todos en general y, el docente novel en particular, debe poner al descubierto sus actuaciones; escudriñar los procesos seguidos, demandar colaboración y sacar conclusiones.

2.4- Buenos días. Ten el teléfono a mano

Buenos días, es el saludo que recibimos diariamente cuando nos encontramos con los compañeros, con el alumnado, con las familias. Es una expresión de buenos deseos, de que el día te vaya bien, dar ánimos para superar los posibles contratiempos que puedan surgir y, sobre todo, empezar el día con una sonrisa y con la convicción de que surgirán situaciones que nos harán aprender algo nuevo.

Debido a su tamaño, el centro cuenta con unos cupos de docentes que, en principio son para el refuerzo educativo del alumnado pero, en realidad, son un recurso a disposición del centro para cubrir bajas de corta duración.

Para comprender cómo ha vivido Beatriz esta experiencia creo necesario establecer tres momentos: los apoyos y sustituciones realizadas, las experiencias de refuerzo educativo dentro del aula en el grupo 5º y su participación en el programa de musicoterapia implementado por el Equipo de Atención a la Diversidad¹²¹

2.4.1- Docente "comodín"

El término comodín tiene varias acepciones¹²². En el tema que nos ocupa, he denominado docente comodín al maestro que, aunque tiene un horario regulado, está al servicio de las

¹²¹ Paralelamente ha participado, activamente, en el funcionamiento de la biblioteca escolar.

¹²² Según la Real Academia Española puede significar: 1. En algunos juegos de naipes, carta que se puede aplicar a cualquier suerte favorable. 2. Cosa que se hace servir para fines diversos, según conviene a quien la usa. 3. Pretexto habitual y poco justificado.

circunstancias que ocurran en el centro, fundamentalmente, para cubrir a los docentes que por una u otra razón, no están en su puesto de trabajo.

Nada más llegar, es frecuente escuchar "buenos días: ten el teléfono a mano que hoy el día está complicado" (Diario de campo. Noviembre 2013, p. 200). Hay periodos del año donde las bajas son más frecuentes y para poder atender al alumnado hay que hacer "encaje de bolillo": se dejan de hacer los refuerzos educativos y se priorizan las sustituciones.

¿Cuál es la función de estos maestros? En el seno de la institución tiene diferentes denominaciones: "horario blanco", "horario cero" o de refuerzo educativo. En la cultura docente, esta función tiene sus partidarios y detractores. Los primeros lo consideran como una tarea con menor responsabilidad de cara a las familias y a la gestión de un aula. Los segundos, como un comodín al servicio del centro en detrimento del refuerzo educativo del alumnado.

Al concurso de traslados se accede a partir de las especialidades docentes. El maestro opta por la etapa de Infantil o Primaria. En función de su especialidad, a las áreas específicas: Inglés, Música, Logopedia, Pedagogía Terapéutica y Educación Física. Los maestros de Primaria tienen que dar el resto de las asignaturas.

Al inicio del curso escolar, uno de los puntos del primer claustro es la adjudicación de grupos. En los años que llevo ejerciendo la docencia la asignación del horario blanco no es muy bien recibida. Como se ha recogido en las páginas anteriores, el concepto que se tiene del mismo es ambivalente:

- En teoría, la función de docente es desarrollar un programa con un potencial de recuperación del alumnado importante, donde se requiere una gran coordinación y consenso en su planificación, desarrollo y evaluación.

- En la práctica, su implementación es parcial porque el centro, al no disponer de suficientes recursos humanos, tiene que cubrir las bajas que se produzcan con ese maestro y con las horas sobrantes de los tutores.

En el transcurso del segundo año de la investigación, Beatriz, ha tenido que ocupar este puesto. Inicialmente, era consciente que, cuando terminara ciclo con su grupo le tocaría volver a primero de Primaria o el "horario blanco". Esto le causaba cierta angustia e intranquilidad.

Este año no ha habido elección para mí, o el horario blanco o estaba fuera del centro. Directamente, bueno porque aunque hay gente que ha venido después, pedían antes que yo porque son definitivos. Han preferido pedir un primero de Primaria.

(Entrevista. EB3, p. 38)

Al igual que ocurriera, recién llegada al centro, la historia se vuelve a repetir: han llegado otros compañeros definitivos y con más antigüedad en la docencia y "tienen derecho" a elegir antes. Ella ha tenido que coger aquello que ha quedado libre.

Generalmente, al terminar el primer claustro, por su mente pasaron varias preguntas: ¿qué tengo que hacer?, ¿cuál va a ser mi trabajo? o ¿cómo lo organizo?. La respuesta es tranquilizadora por parte del equipo directivo: "no te preocupes". En principio, son palabras de aliento pero la realidad es bien distinta: hay que hacer un trabajo y, para desarrollarlo, necesitas la colaboración de los tutores. Estos, por su parte, no pueden darle una gran información ya que necesitan un tiempo para conocer al grupo- aula.

Estos primeros días son bastante extraños porque no eres responsable de un grupo, no tienes que organizar el aula y no tienes que realizar las reuniones de tránsito entre niveles, y no puedes programar nada ya que esta tarea la tienes que hacer con los tutores. El nuevo

equipo al que pertenece no para de reunirse con los distintos ciclos o con los tutores para tratar temas puntuales sobre el alumnado y las nuevas propuestas. Si estás en estas reuniones tu papel es de observadora y, si no estás, pasas tu tiempo colaborando con quien te lo pide, recogiendo tus objetos personales de la clase, localizar las pequeñas tutorías donde se desarrollará tu trabajo, colaborar con la biblioteca y estar a disposición de las tareas encomendadas por parte del equipo directivo.

Como se ha hecho referencia, los primeros días de preparación y organización del curso son extraños porque no tienes definida ninguna tarea específica, excepto las reuniones de ciclo y la asistencia a claustros. Tu labor es la de cooperar con el resto de compañeros y estar a disposición del centro.

Una vez incorporado el alumnado, el Equipo de Atención a la Diversidad, colabora con las maestras de Infantil de tres años en el periodo de adaptación. Generalmente, durante el mes de septiembre, dos maestros atiende a cada grupo. Ella, hasta este momento, no había tenido ningún contacto con esta etapa y desconocía, por completo, el intenso trabajo y la gran carga emocional que hay que poner en juego. La colaboración con la maestras le ha permitido conocer otra metodología de trabajo (se parte de la asamblea como elemento fundamental para organizar el trabajo diario); otros contenidos (donde el alumnado es el eje central a partir del cual, se va construyendo su mundo); otros materiales y recursos y, sobre todo, la gran empatía, autocontrol y destrezas que tienen que poner en juego diariamente.

Las tres primeras semanas he estado en Infantil. Ha sido un mundo nuevo para mí; me he llevado las manos a la cabeza "dios mío qué locura". Los primeros días suelen llorar aunque, poco a poco, se van calmando; hay que cambiar de actividad continuamente, lo que supone un gran desgaste físico; algunos les cuesta ir al servicio, otros no quieren desayunar; las salidas son muy complicadas porque hay que entregar a cada niño a su familia, los llantos son frecuentes, les cuesta entender las instrucciones, etc.

(Entrevista. EB3, p. 39)

La valoración que hacen las compañeras de Infantil del trabajo realizado es positiva y, el concepto que tienen de ella, como profesional, es el de una persona responsable y preocupada por su trabajo.

Conozco poco su trabajo. Este año sí que la he visto en Infantil, ayudando a los niños de 3 años. Me han comentado que es muy trabajadora, responsable y, la he visto, muy pendiente de los peques.

Sé que ha comentado la dificultad que tiene este nivel y, sobre todo, el periodo de adaptación, que era algo que no se podía imaginar.

Supongo que le habremos aportado nuestra experiencia y la paciencia y confianza en que todo va mejorando; que los niños van adaptándose poco a poco y que hay días malos que te hacen disfrutar de los que son mejores.

(Entrevista. ECB9, p.p. 89-90)

Creo que le hemos aportado una perspectiva diferente de la enseñanza ya que, en Infantil, todo es muy diferente; al igual que ella, nos ha aportado sus puntos de vista. Y esto creo que ha sido, está siendo y será enriquecedor. Desde nuestro pabellón puede que, al menos, haya compartido con nosotras cosas curiosas y haya comprendido el porqué de que muchos alumnos/as lleguen a Primaria de la manera que llegan: parten de situaciones sociales antagónicas y eso es un hándicap que tiene que ir superando.

(Entrevista. ECB10, p. 92)

Con respecto a su condición de novel, estas maestras, le están aportando una metodología de trabajo diferentes (importancia de la asamblea para organizar la jornada y para concluir la); la organización del espacio-aula y de los tiempos (la selección de actividades tiene que ser cambiantes y cortas, a nivel individual y colectivo, estáticas y en movimiento, etc.); la capacidad de cambiar de registro en función de las situaciones que se vayan produciendo y, sobre todo, le ha permitido compartir con ellas sus puntos de vista y ha conocido otra realidad, hasta ahora desconocida en su trayectoria profesional.

Una vez concluido el periodo de adaptación, tiene que empezar a desarrollar su labor de refuerzo educativo. Otro reto a superar.

A lo largo de la segunda quincena del mes de septiembre se han realizado las pruebas iniciales y los tutores, han podido hacer una primera valoración del grupo-aula. La tarea que queda por delante es ardua y complicada ya que tiene que elaborar su horario teniendo en cuenta varios parámetros: el número de alumnos que lo necesitan, que no coincida con las especialidades, cómo agruparlos en función de sus necesidades y decidir el espacio físico donde desarrollarlo y qué recursos utilizar.

La información inicial que le facilitaron desde la jefatura de estudios fue escueta. Le dieron libertad de acción y con pocos elementos a considerar.

Regular. Desde la jefatura de estudios me dijeron:

- Beatriz, tú horario cero, como el que tenía la compañera el año pasado. Ya sabes cómo va.
- Bueno sí. Tenía que rellenarlos de refuerzos y ahí, si que estaba un poco perdida. Vale, refuerzo ¿a quién?, a primer ciclo, a segundo ciclo, a tercer ciclo.
- A todo lo que puedas.

Cómo empiezo. Yo estaba un poco perdida. Le das la vuelta al colegio, preguntas a los tutores y empiezas a ir rellenando huecos.

(Entrevista. EB3, p. 38)

El único criterio que le marcaron fue que tenía que atender al alumnado de segundo ciclo. Ella, con los datos recogidos, tenía libertad para elaborarlo en función de las demandas realizadas.

Una vez terminado, tuvo que rehacerlo ya que le dieron un nuevo criterio: también tiene que atender al alumnado del tercer ciclo. Por otra parte, durante este curso se da una

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

casuística, la docente que ocupa el horario CAR¹²³, es la secretaria del centro, con lo cual, su horario queda reducido. Si las circunstancias lo requieren también tiene que atender a este ciclo. En el siguiente extracto, Beatriz, manifiesta como se llevó a cabo.

P. ¿Lo tuviste que hacer que rehacer todo de nuevo?

Claro.

P. ¿Te dijeron algunas horas, en concreto, en cada curso, en cada nivel?

No. Me dieron horario cero, de la chica del año anterior para que me fijase un poco como lo hizo. No me dieron ni un número de sesiones por curso, ni un criterio, en realidad. Fue un poco con libertad.

P. ¿Cuántas sesiones has sacado tú, o cómo lo has hecho?

Mi intención era ponerle a los terceros más sesiones, luego a los cuartos, los quintos y los sextos como mínimo dos sesiones por semana; incluso, si podía hacer tres, pues tres. Sin embargo, luego, a los sextos he tenido que dejarlo en dos, dos para cada curso.

P. ¿Desde tercero?

Al final, los sextos tienen una y, a veces, no puedo ir. Entonces, tercero, cuarto y quinto tienen dos sesiones semanales y sexto tiene una.

P. Una vez que tenías el horario, se lo planteaste al equipo directivo y ¿lo dio por válido?

Sí, tal cual. No lo contrastaron, me lo dejaron a mí. Confiaron en mi criterio, en que así estaba bien.

(Entrevista. EB5, p. 47)

De sus palabras se deduce que desde la jefatura de estudios hubiera necesitado dado algunas orientaciones, alguna ayuda ya que era su primera vez y, a esto, se le suma su condición de novel. Si esto hubiese sido así, se hubiese agilizado el proceso en beneficio del centro, del alumnado y de ella misma.

Una vez concluida la primera parte, había que empezar con la segunda: ponerlo en funcionamiento. Para ello, tuvo que seguir contactando con los tutores, coordinar el trabajo a realizar, los materiales y recursos y el espacio físico.

¹²³ Cupo de apoyo y refuerzo.

Yo no sabía qué hacer. Empecé a preguntar si les venía bien este hora u otra. Comencé a mover huecos. Aun así, me ha quedado uno porque todos los tutores tienen algo a esa hora que no sea instrumental. Está un poco así vacío pero los demás están totalmente ocupados.

(Entrevista. EB5, p. 47)

Siente que hay una gran sensibilidad por parte del equipo directivo en que los planes de recuperación de los aprendizajes no adquiridos y el refuerzo de las instrumentales básicas funcionen ya que es uno de los objetivos que se pretenden alcanzar. En este sentido, siempre que hay que cubrir alguna hora suelta, lo hacen los maestros con horario sobrante y, cuando hay que hacer una sustitución de la jornada completa, tiene que dejarlo ya que es prioritario cubrir las bajas.

Bueno, se están cumpliendo más de lo que me creía, a fecha de hoy. Porque también estoy viendo por parte del equipo directivo una actitud, de que el refuerzo que hay es importante y quieren intentar respetarlo en la medida de lo posible. Entonces, muchas veces, a no ser que un maestro falte el día completo (si falta dos horas, una hora, intentan suplirlo con las personas que tienen horario de refuerzo, los tutores que tienen su horario de refuerzo). Así, más o menos, se va tirando, se va respetando, más de lo que yo pensaba.

(Entrevista. EB5, p. 48)

Las características de los programas de refuerzo han quedado recogidos en el contexto de la investigación¹²⁴ El diseño y el contenido del mismo la tiene que hacer el tutor¹²⁵ en colaboración con el maestro de refuerzo. Generalmente, este último, hace lo que el tutor le sugiere y los refuerzos se realizan fuera del aula ordinaria excepto en dos grupos. Los materiales y recursos son los mismos: ejercicios del libro de texto, fichas o controles; la única diferencia es que hacen sus tareas a un ritmo más lento y supervisados de forma individualizada.

En el extracto de la siguiente entrevista, Beatriz, nos cuenta las relaciones de comunicación entre ella y los tutores.

¹²⁴ Ver figura 9 del subcapítulo: Funciones y roles

¹²⁵ Es el responsable del alumno y el que mayor información tiene sobre su evolución académica, su estilo de aprendizaje y su singularidad personal y social.

El alumnado que tiene que salir, más o menos, el tutor sabe quiénes son. Suelen ser entre dos y cinco alumnos por clase y, yo, estoy a expensas de lo que el tutor me diga. Aunque muchas veces veo que si yo llevara un programa específico con esos niños, quizás sería mejor. Pero, aun así, no me atrevo yo me veo incapaz de plantearlo.

P. ¿Por qué?

No, no sé me da fatiga. También respeto la decisión de los tutores. Si quieren hacer lo mismo que están haciendo en el libro con más trabajo o si quieren que hagamos un examen:

-Mira que están haciendo un examen Beatriz, llévatelos y explícaselo tú más detenidamente.

Todo es positivo, pero aun así, yo he pensado que hay niños que no aprovechan tanto el refuerzo porque intentan los tutores que sigan ese libro que no pueden seguir.

P. En ese caso, dices que te da fatiga pero es una opinión tuya como profesional.

Yo no me atrevo mucho Aurora, no sé por qué, si por ser novel, por ser, simplemente, la de refuerzo que está a expensas de lo que el tutor dice. No me atrevo, tampoco a opinar muchas veces.

(Entrevista. EB5, p. 48)

A medida que va trabajando con el alumnado, fuera del aula, observa que este es incapaz de seguir el ritmo de la clase. Cree incluso que si ella llevase un programa específico los avances serían mayores ya que se partiría del nivel que tienen. Sin embargo, no toma la decisión de hablarlo con el tutor y buscar otras alternativas. La sombra de los miedos y las inseguridades vuelve a aparecer y su función queda supeditada a la del maestro responsable del grupo.

A pesar de depender de la pauta que le marca el tutor, Beatriz, a medida que tiene un mayor contacto con otros modelos de enseñanza, con otros niveles educativos, con otros materiales, con otras metodologías, con otras responsabilidades se empieza a plantear cuestiones que, anteriormente, ni se imaginaba.

a) **Los materiales y recursos** que se pueden utilizar son diversos; sin embargo, por la comodidad, por la seguridad, por la reducción de burocracia y la relajación del docente, el

libro de texto es sagrado; hay que seguirlo a "pies juntillas" aunque exista una gran diversidad y heterogeneidad dentro del aula. Las editoriales marcan el camino, facilitan todo tipo de recursos para que no tengan que pensar, ni poner en cuestión nada sino simplemente, aplicar, lo que se ofrecen. Hay autores que se cuestiona si los libros de texto no tendrán algo que ver con la salud laboral de los docentes ya que un puesto de trabajo en el que no se incentive la creatividad y en el que las herramientas de mayor uso vienen a intensificar modelos profesionales reproductivos de saberes estandarizados, es ciertamente, un puesto de trabajo poco competitivo. El profesorado necesita un cambio de mentalidad que trascienda el aula. La inquietud y las ganas de aprender son actitudes que los docentes no pueden obviar. En el caso objeto de estudio, se observa como la escuela camina a un ritmo y la sociedad a otro y, a veces, parece que se está dando la espalda a lo que está ocurriendo en el entorno escolar.

Los contenidos los marcan las editoriales y los proyectos que se desarrollan en el centro se viven como un complemento, como una tarea más de aula. En este sentido, Beatriz, se cuestiona la experiencia vivida el curso anterior con el Circo Alexandrini, Ahora, desde lejos, ve cómo ella era reticente a que saliera el alumnado a hacer los ensayos y, sin embargo, los conocimientos adquiridos fueron más motivadores, diversos, ricos y adaptados a su realidad que los que ofrece el libro de texto.

En ese sentido, es donde he notado un cambio bestial del año pasado a este; quizás porque mi responsabilidad es diferente. Yo creo que no soy nadie para negarle a un niño esa experiencia. El decir no, va a implicar que muchos niños no tengan esas experiencias y creo que no tengo derecho a hacer eso.

P. Al margen de lo personal, si te paras por áreas, en Lengua ¿qué ganarían o que perderían?

Ni que decir tiene que el teatro que se trabajaba en el circo es el trabajo de la lengua oral: expresión, entonación; en la lengua escrita: comprensión. Eso es básico para la Lengua. No perderían absolutamente nada.

P. ¿En Conocimiento del Medio?

Perderían un tema del libro pero ganarían el recorrido que el circo hizo alrededor del mundo; conocer la cultura de los niños que hay en el colegio, de sus compañeros: saber de dónde vienen, cuál es su lengua, cómo son sus costumbres, sus juegos, su alimentación o su forma de vestir.

P. ¿Si hablas de convivencia?

Sí, por supuesto. Nuestros niños necesitan muchas habilidades sociales, mucha relación entre iguales, mucha convivencia.

P.¿ Atención a la diversidad?

Sí, sí. Los payasos, que eran los animadores, son los chicos de atención a la diversidad. Están trabajando en equipo, que es muy importante; se respetan las normas que hay establecidas; el calor que le transmiten los compañeros es muy positivo y sienten que están haciendo algo importante y que son los protagonistas. Ese estímulo es decisivo para mejorar su autoestima y su autovaloración

(Entrevista. EB6, p. 53)

El subir a otros niveles y salir del encasillamiento de primer ciclo, le ha permitido conocer los contenidos que se trabajan en cada una de las áreas. Esto le ha supuesto un trabajo extra porque no ha sido orientada por nadie. Pero, sobre todo, lo que más le ha sorprendido es la metodología de trabajo.

A nivel de contenidos conocía muy bien lo que yo tenía que aportar pero luego, subiendo a otros cursos, me sentía bastante perdida. Tampoco sabía cómo es la metodología que se suele utilizar: corrección de ejercicios, mandar tareas; no sabía yo, si los ejercicios son exclusivamente para casa o son para clase. Para mí, lo ideal, es que se empezasen a hacer en clase por las posibles dudas que puedan surgir. He podido observar en muchos curso altos que hay mogollón de deberes, muchísimos, que luego no sé yo si son factibles de hacer en casa.

P. ¿Te refieres a ejercicios del libro de texto?

Sí, fotocopias, ejercicios. No sé si son porque el alumno no los ha terminado en clase o que son directamente para casa. He visto agendas llenísimas de ejercicios en algunos cursos de tercero. De segundo a tercero es un paso gigantesco que nos tendríamos que replantear como docentes para hacerlo más gradual.

(Entrevista. EB6, p. 55)

En los niveles más altos se ha sentido perdida, descolocada y, a veces tenía, tenía que respirar hondo y entrar con la mejor de sus sonrisas.

Otro aspecto a destacar es la gran cantidad de actividades que hacen en clase y la cantidad de deberes que llevaban para casa. El paso de segundo a tercero lo ha visto brutal ya que considera que el alumnado no está preparado para enfrentarse a los textos.

La metodología es el conjunto de criterios y decisiones que organiza, de forma activa y global, la acción didáctica en el aula: el papel que juegan los alumnos y los docentes; la utilización de los medios y recursos; el tipo de actividades y el desarrollo de las mismas; la organización del espacio y el tiempo; los agrupamientos y los criterios e instrumentos de evaluación. Beatriz observa que existe una gran disparidad de criterios metodológicos entre unos niveles y otros, e incluso, entre unos grupos y otros. En la mayoría de las grupos es repetitiva: corregir, explicar y hacer actividades.

Para ella, supone un cambio de "chip" constante y una auto reflexión sobre sus actuaciones y las consecuencias que se derivan de ellas: despertar el interés del alumnado, atraer su atención, implicarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, conseguir que los aprendizajes sean funcionales y puedan transferirlos a otras situaciones y contextos, adaptar el aprendizaje a los ritmos individuales. Con la diversidad de alumnado del centro y, teniendo como único referente el libro de texto, la metodología didáctica utilizada es pasiva; en la cual, el docente es el transmisor de conocimientos y el alumnado es un sujeto pasivo.

¿Otra alternativa es posible? Beatriz, en las sustituciones y refuerzo educativos que realiza, está descubriendo otras que pueden ser una alternativa válida: en el grupo de 5º se está trabajando entre iguales en el taller de escritura creativa y resolución de problemas¹²⁶ y en el grupo de 3º los refuerzos se realizan de forma colaborativa con la tutora. El

¹²⁶ En este grupo ha trabajado de forma colaborativa con la tutora. En el apartado siguiente se analizarán las observaciones realizadas.

conocimiento de otros modelos y los momentos de reflexión que comparte con las tutoras le está permitiendo tener otro punto de vista: la interacción entre iguales favorece el aprendizaje del que ayuda y del que es ayudado.

b) El **agrupamiento** del alumnado determina el tipo de relaciones que se establece en el aula. En el bloque, 25 miradas, sonrisas, encuentros, silencios, uno de los temas que más preocupaba a Beatriz era el orden, el ruido, la disciplina y la atención. A medida que observa las clases ve cómo la organización del aula está estructurada de forma territorial. Sin embargo, en otras, percibe otros más funcionales; se da cuenta que otro agrupamiento es posible y, los resultados que se obtienen, son mejores: cohesión del grupo, aprendizaje entre iguales, participación, respeto y aceptación. Trabajando en equipo, tanto el alumnado como los docentes, desarrollan las siguientes competencias: complementariedad, coordinación, comunicación, confianza y compromiso ante un trabajo bien hecho. En este sentido, le está aportando una experiencia positiva. "Me está ayudando mucho ver cómo trabajan otras clases: por ejemplo, de 5º me llevo los agrupamientos y, si vuelvo a ser tutora, me gustaría ponerlo en práctica" (Entrevista. EB6, p. 55).

A medida que observa otros modelos va llenando su mochila profesional y personal. Coge aquellos que, en sus inicios, más dificultades le causaban; en este caso los agrupamientos (en los niveles más altos se puede trabajar en equipo); el clima de aula (el trabajo entre iguales no supone distracciones ni falta de disciplina) y el docente es un mediador del aprendizaje ya que compañeros también ejercen el papel de ayudarse entre sí.

Percibe que el rol del docente es distinto. En los cursos más pequeños la interacción que se establece es muy alta; e incluso, entre el propio alumnado. Las clases están organizadas en pequeños grupos o en forma de U. A medida que vas subiendo estas van desapareciendo, por

la propia estructuración del aula (en filas de uno o dos alumnos) y por los materiales utilizados (la pizarra es el elemento central). La enseñanza es individualista. La labor del docente es la de transmisor de contenidos. La función del alumno es pasiva en cuanto a creatividad, motivación e iniciativas y, activa, en relación al cúmulo de deberes a realizar de forma repetitiva mecánica.

De segundo a tercero es un paso gigantesco. Por los contenidos pero, sobre todo, por la forma de trabajar. El libro es totalmente diferente; ya no se puede escribir en él, por tanto, la libreta se usa constantemente (en segundo la usábamos pero menos). La forma de trabajar es muy diferentes: estructurarse en el cuaderno, copiar los enunciados, el formato de los libros (imágenes, textos, actividades). El rol del profesor creo que también. Eres el maestro de las áreas: Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Plástica, Música, Inglés, Educación Física, Religión. Se prima el impartir todos los contenidos que están programados en los textos por encima de otros aprendizajes que, en la época actual, son más importantes: trabajo en equipo, la comunicación oral, las habilidades sociales, resolución de problemas de la vida diaria o exponer un trabajo a los compañeros. Ahora me estoy dando cuenta pero creo que no estoy preparada, todavía, para llevarlo a la práctica. En las clases donde hago los refuerzo dentro lo percibo y observo como muchas de las metodologías de trabajo que ponemos en marcha con los más pequeños también son posibles con los mayores; cosa que yo pensaba que sería muy complicado.

(Entrevista. EB6, p. 55)

Su aprendizaje no cesa pero en silencio. Observa y se da cuenta que las metodologías más activas y participativas se pueden utilizar en cualquier nivel; que el paso de uno a otro requiere una mayor coordinación por parte de los docentes; el libro de texto está más presente que nunca con el hándicap de que el alumnado no puede escribir en él; que hay otros recursos que son posibles y viables, etc. Se da cuenta pero, paralelamente, es consciente que no está preparada y sigue sin encontrar la salida.

c) El **refuerzo educativo** que tiene adjudicado el horario blanco es el de la recuperación de los aprendizajes. En su diseño ¹²⁷ estos se pueden realizar dentro o fuera del aula. Como hemos comentado en páginas anteriores, este se realiza fuera del aula en grupitos de cinco o seis alumnos y solo, en dos aulas, se realiza dentro. ¿Por qué? Por lo que está observando, está convencida que los refuerzos dentro del aula son más positivos porque el trabajo entre iguales favorece el aprendizaje del que recibe ayuda y del que la da. En el siguiente extracto, reflexiona sobre las sensaciones que percibe cuando se encuentra dentro del aula:

Las veces que estoy dentro me parece bastante adecuado; me parece que es positivo cuando se planifica una actividad y cada uno la realiza a su nivel. Las dos maestras trabajamos a la par, prestando especial atención al alumnado con menos nivel pero sin que los compañeros lo perciban. Esto es posible hacerlo así porque están sentados por equipos.

P. ¿Cómo te sientes cuando estás dentro?

Como te he dicho antes, bien cuando se diseña una actividad que requiera la colaboración de dos maestras. Otra cuestión es cuando entras al aula a reforzar aquellos contenidos que son elevados para este alumnado o haciendo otra actividad completamente diferente. La tutora, está explicando algo y yo estoy con esos niños que no saben leer (leyendo bajito en un rincón sin interferir en la clase).

P. ¿Por qué en un rincón? ¿Tú crees que eso es estar dentro?

Bueno, en un rincón muchas veces y otras no. La idea es no interferir en la explicación. Pero otras veces estoy dentro, al lado de esas personas, y hacemos un pequeño grupo de refuerzo y yo me pongo con ellos

(Entrevista. EB5, p. 49)

Cuando llega al aula el alumnado se siente contento, tienen ganas de salir ya que, al trabajar con ella, las explicaciones son más precisas y los tiempos más flexibles. En el caso de quedarse dentro del aula, ocupa un lugar alejado y secundario: trata de no interferir en la explicación y ayudar al alumnado a hacer las actividades marcadas previamente.

¹²⁷ Ver la Figura 8: Imagen: Medidas de atención a la diversidad del apartado Contextualización del centro.

El compartir espacios y tiempos es una cuestión infranqueable. Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de la investigación, el centro objeto de estudio, en su estructura y organización es una ínsula gobernada por los docentes. Observar, compartir, reflexionar, curiosear, mirar, contemplar cómo se trabaja no forma parte de la cultura escolar ni docente. Beatriz percibe que no todos los maestros están dispuestos a trabajar de forma conjunta y colaborativa porque creen que se sienten observados:

Ya te digo que no todo el mundo está dispuesto a seguir cuando hay otra persona dentro. Solo es el caso de 5º y 3º. En estos grupos no hay problema ninguno; le encanta que esté; se sigue las clases con total naturalidad y si hay un conflicto se resuelve.

Muchas veces, creo que los tutores tenemos miedo de que nos vean, de que nos miren. Normalmente, cuando llego, se para la clase, saco a los niños y la clase continua. Se hace como una pausa.

Cuando voy a recoger a los niños, no les veo tristes; al revés, puede que les guste salir. Veo a algunos cursos que les gusta salir, cambiar de aire, cambiar de maestra. Cuando llego, en seguida, cogen sus cosas, se ponen en la entrada. Creo que están deseando salir.

(Entrevista. EB5, p. 49)

A diferencia de otras profesiones donde la comunicación y el trabajo colaborativo es un valor en alza, en la docencia, ocurre lo contrario. Se percibe al compañero como un elemento extraño que perturba el quehacer que se esté realizando en ese momento. En el caso que nos ocupa, sería mucho más fácil y productivo invitar a la maestra a formar parte del grupo y compartir los aprendizajes y, sobre todo, reflexionar sobre los mismos. Esta sensación de estar interfiriendo, de que hagan una pausa cada vez que ella llega, le preocupa y le inquieta.

Como se ha manifestado en páginas anteriores, todo el programa de refuerzo se paraliza cuando hay que hacer una sustitución. Estas experiencias han supuesto un cambio constante de "chip" y unos modelos de trabajo a los cuales ha hecho frente y le han permitido

cuestionarse su propia práctica. Tiempo de reflexión no ha tenido, o ha tenido muy poco, porque suena el teléfono y tienes que estar disponible para cubrir: da igual el área o el nivel.

Afortunadamente no me suele costar trabajo. Me gusta porque me resulta entretenido y variado cambiar de aula. Pero cuando entro a aquellas aulas que no me agradan tanto (porque en definitiva, unos cursos se me dan mejor que otros y unos grupos me agradan más que otros) respiro profundo (sin que ningún alumno me vea!) y entro lo más serio que puedo. Me resulta necesario porque por el mero hecho de que los alumnos sientan alguna afinidad (creo que puede ser por mi apariencia más joven y adolescente de lo que realmente soy) tienden a un acercamiento indebido. Podría, como dice mi hermano, llevar tacones, o vestir de otra forma para crear esa distancia, pero no me siento yo ni me siento cómoda en un aula en la que me gusta estar de pie y pasear de mesa en mesa. Me cuesta trabajo mantener la seriedad y la distancia. Y sin darme cuenta, he vuelto a pensar en el tercer ciclo al escribir lo anterior. Con los niveles más bajos, como Infantil y primer ciclo de Primaria, lo único que necesito es una gran dosis de energía que a primeras horas de la mañana me cuesta encontrar. Ellos mismos me la terminan traspasando.

(Entrevista. EB7, p. 58)

Hacer sustituciones en el tercer ciclo le cuesta un poco. La juventud que desprende y su falta de experiencia hace que el alumnado la perciba más como "una alumna" que como una maestra. Le cuesta tener controlado al grupo y, sobre todo, que se interese por el trabajo a realizar.

Las sustituciones le han permitido disfrutar de experiencias muy gratificantes. La presión de la tutoría la encorsetaba, de tal manera, que las ramas le impedía ver el bosque. En esta nueva función, percibe la realidad escolar de otra forma y el compromiso se diluye.

Todo es más sencillo ya que tu nivel de compromiso y exigencias no es el mismo que el que tiene el tutor o tutora. Y no es porque no quieras "mojarte" en ese compromiso, sino porque es materialmente imposible hacerlo en dos horas semanales de apoyo, o cuatro días en los que estás sustituyendo allí. . Creo que necesitaría más tiempo para llevar a cabo estos procesos y ver resultados.

(Entrevista. EB7, p. 59)

La falta de experiencia hace que el centro sea visto como elemento secundario en relación a la tutoría. En este sentido, Beatriz, se siente menos presionada. La responsabilidad que tiene como miembro de un claustro se diluye y, no hay nadie, quien la guíe.

No todas las suplencias son iguales. Va a depender de a quién vayas a sustituir y por cuánto tiempo.

- ✓ Sustituciones de una jornada. En este caso, a no ser que esta se produzcan sin preveerla, el tutor o el especialista, dejan las tareas programadas. En el primer caso, tienes que diseñar la jornada en función de la información que faciliten los maestros del mismo nivel y el alumnado. En el segundo caso, sigues la instrucciones marcadas por el tutor o desarrollas la actividad en función de tus propios criterios.

En otras ocasiones, si la actividad a realizar es colectiva, tu trabajo es el de acompañar, guiar y controlar que la tarea se ejecute según lo previsto.

Las figuras siguientes muestran una serie de instantáneas del trabajo realizado en las mismas.

a)- Salir del centro para asistir a una obra de teatro.

Esta actividad estaba programada para el alumnado de primer ciclo. Se fue a ver una sesión de teatro organizada desde la Diputación Provincial. Posteriormente, se visitó un parque cercano. La conexión de Beatriz con el grupo es alta. Se siente a gusto y participa activamente con ellos a subir a la araña: ayuda, anima y los invita a subir.

Figura 28: Equilibrio y diversión



Fuente: Foto extraída del archivo del centro. Marzo 2014.

b) Yako, un guardia civil muy especial.

Tuvo que sustituir a la jefa de estudios. La actividad que había programada para esa jornada era la visita de la Unidad Canina de la Guardia Civil. Mostraron cuál es su trabajo, que tareas tenían encomendada y cuál era la función de Yako, y como iba equipado un coche patrulla. Su tarea era acompañar al grupo durante la exhibición. Posteriormente, en clase, se estableció una charla colectiva sobre la misma.



Figura 29: Yako, un guardia civil especial.

Fuente: Foto extraída del archivo del centro. 20 de febrero 2014.

- ✓ Sustituciones de varios días o semanas. El nivel de responsabilidad con el grupo es mayor ya que tiene que asumir, en parte, la tutorización del mismo. Generalmente, son los compañeros de nivel los que le informan sobre el trabajo que se está llevando a cabo y, en otras ocasiones, tiene la posibilidad de hablar directamente con el tutor. La libertad de acción se amplía y puede poner en juego aquellas iniciativas metodológicas observadas y que cree que pueden dar buen resultado.

Debido a una baja laboral, Beatriz, tuvo que sustituir en un grupo de 3º durante un mes. Entre las actividades programadas en el área de Lengua, propuso al alumnado la elaboración de un cómic. Por su implicación en la organización y funcionamiento de la biblioteca y por el uso¹²⁸ de la misma como un recurso educativo consideró que, cambiar de espacio, de tarea y disponer de los materiales que esta ofrece, serían elementos motivadores que facilitarían la creatividad y la imaginación del alumnado.

Beatriz ha tenido que sustituir a una tutora de tercero por una baja laboral. En una de las sesiones que el grupo tiene en biblioteca la ha dedicado a trabajar con el cómic. La llegada fue un poco titubeante en el sentido de que pudieran molestar a otros usuarios y de que la actividad prevista no se desarrollara con normalidad. Nada más llegar, les pidió que buscaran un lugar, dejaran sus materiales e hicieran un círculo en el centro. Después de llamarle la atención a varios alumnos, de insistirle en que hicieran el círculo bien y de que estuvieran atentos comenzó la tarea. Ella, en principio, preguntó si había alguien que participara en el taller de cómic organizado por la biblioteca; varias manos se levantaron. Entonces les pidió que le ayudaran a identificar los elementos básicos de un cómic. cogió varios ejemplares y fue identificando uno a uno: las viñetas, los bocadillos, el dibujo, el color, los textos, los planos y la forma de escribir los textos. La tarea consistía en dibujar un cómic, con temática libre y debía tener como mínimo cuatro viñetas. Pidió a la responsable de la biblioteca plantillas con formatos diversos y cada cual eligió el modelo que le resultó más asequible.

(Diario de campo. 29 de mayo 2014, p. 209)

En aquellas sustituciones, en las que ella es la que organiza y guía la actividad, empieza a poner en práctica aquellas ideas que ha visto que son atractivas y que dan buen resultado. En este caso, ha cambiado el tipo de actividad (hacer un cómic), de

¹²⁸ Que ella había experimentado el curso anterior.

espacio (ha usado la biblioteca) y de agrupamiento (el alumnado puede trabajar en colaboración con otro compañero).

Observo que, Beatriz, no para de examinar el trabajo de sus alumnos; cuando ellos se lo piden, les aconseja, les hace alguna sugerencia o, simplemente, les anima. El clima de trabajo es agradable, algún comentario, algunas risas, alguien que se levanta a coger un tebeo o sacar punta al lápiz.

Está sorprendida que la sesión se esté desarrollando bien, sin ningún incidente pese a la hora que es (última de la mañana). Se siente bien, e incluso, comenta con la responsable de la biblioteca que tenía sus miedos antes de empezar; sobre todo, por el comportamiento de un grupo de alumnos, ya que al no ser tutora del grupo, el alumnado tiende a relajarse, llamar la atención y portarse mal.

Cuando ha salido el último, un suspiro y un comentario, inunda la biblioteca: "¡ha salido mejor de lo que me esperaba!"

(Diario de campo. 29 de mayo 2014, p. 210)

A pesar de sus dudas e inseguridades, poco a poco, va seleccionando otro tipo de actividades y poniendo en juego estrategia abiertas y adaptadas al grupo que les permitan trabajar la singularidad de cada sujeto. La expresión final "¡ha salido mejor de lo que me esperaba!" se puede considerar como una exteriorización de su estado anímico y como un pequeño regalo que la motiva para ir reflexionando y poniendo en práctica otras metodologías más activas y participativas. En este caso, la conversación con la responsable de la misma le ha permitido hacer balance de la actividad y darse cuenta que, ella, es capaz de ir introduciendo pequeños cambios en la selección de las actividades, en el agrupamiento o en el aprovechamiento de los espacios comunes. En la figura 28 se observa varios momentos del desarrollo de la misma.

Figura 30: Cómo elaborar un cómic.



Fuente: Imágenes extraídas de la biblioteca escolar. 29 de mayo 2014.

En la secuencias de imágenes se observa la organización de la misma:

En la primera, el alumnado, sentado en círculo está atento a las explicaciones que le facilita Beatriz. Esta, se apoya en varios ejemplares de libros sobre cómo diseñar y elaborar cómic para que la explicación sea más gráfica.

En la segunda, tres alumnas han iniciado el trabajo. La concentración y el interés quedan patentes en sus rostros.

En la tercera, observamos cómo va rotando por los grupos aclarando las dudas o dando sugerencias a aquellos que se la demandan.

2.4.2- Trabajo colaborativo en el aula

"El profesor también es un aprendiz lo que significa que, en el aula, hay que decidir, reflexionar, experimentar, elegir y comprometerse"

(Martínez, 1994)

Al grupo de 5º de Primaria le ha correspondido dos sesiones de refuerzo educativo. Como se ha comentado en páginas anteriores, la tutora pidió a Beatriz realizar los refuerzos dentro del aula ya que, esta, consideraba que serían mucho más productivos que sacando al alumnado fuera de su contexto. Su implicación no ha sido solo con los refuerzos educativos sino también ha colaborado en el acompañamiento de salidas al exterior del centro.

Como ha quedado demostrado a lo largo de la investigación, conocer al grupo de alumnos con los que se va a trabajar es decisivo. En este sentido, las características del grupo de 5º están recogidas en la figura 31.

Figura 31: Diversidad y niveles madurativos del grupo de 5°.

El grupo de 5° está compuesto por 25 alumnos y alumnas.

En general las características del grupo son las siguientes: falta de atención, falta de disciplina, apatía, poco interés por las tareas escolares, no tienen hábito de trabajo en casa, etc.

A nivel socio-familiar hay una gran diversidad:

- Alumnado de etnia gitana con escaso o nulo interés por las tareas escolares. Presentan un gran desfase curricular.
- Alumnado extranjero. El nivel es diverso. El grupo que presenta más dificultades son los procedentes de Marruecos.
- Alumnado que asiste al aula de PT y Logopedia. Su nivel oscila entre 2° y 3° de Primaria.
- Alumnado con situaciones socio-familiares desestructuradas.

Partiendo de esta realidad, se pueden establecer seis subgrupos:

GRUPO	NIVEL	CARACTERÍSTICAS	COLABORACIÓN FAMILIAR
Formado por 6 Alumnos.	- Nivel medio-alto.	El nivel de exigencia debe ser alto porque tienen capacidad; sin embargo, tienden a relajarse. Funcionan muy bien en todas las áreas, suelen ser organizados y trabajan con regularidad. Una es muy habladora. Otro es muy tímido.	Muy buena. Los padres son conscientes de las capacidades de sus hijos y del nivel de exigencia que se le puede demandar.
Formado por 7 Alumnos.	- Nivel medio.	En este grupo hay alumnos que trabajan muy bien y otros que se esfuerzan poco y tienen muchas capacidades: 1) El trabajo es regular, organizado, respetando los tiempos de entrega, etc. 2) Con respecto al otro grupo, el trabajo es irregular, no son constantes, faltos de atención, son irregulares en cuanto a la atención, tareas y esfuerzo.	La colaboración familiar es diversa: - Hay un grupo que responde muy bien y el trabajo se realiza conjuntamente. - Hay otras que, aunque implicándose, los resultados creo que no serán todo lo eficaces que se desearía.

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

<i>GRUPO</i>	<i>NIVEL</i>	<i>CARACTERÍSTICAS</i>	<i>COLABORACIÓN FAMILIAR</i>
Formado por 2 alumnos.	-Nivel medio- bajo.	a) Una se esfuerza mucho. No hay apoyo familiar. Le gusta trabajar con rapidez. Se implica en todas las tareas escolares. Las relaciones con los compañeros es muy buena. b) Otro presenta una baja madurez. Podría esforzarse mucho más. Su estilo de aprendizaje es lento, se despista con facilidad. Le falta comprensión lectora.	a) NULA colaboración familiar. b) La colaboración familiar creo que va a ser muy positiva.
Formado por 5 alumnos.	- Nivel bajo. Son alumnos con capacidades pero no las desarrollan. Presentan una gran apatía; no les interesan las tareas escolares; faltos de atención y responsabilidades; situaciones familiares complejas.	Están presentando dificultades, trabajan de forma irregular en casa y en el colegio.	La colaboración familiar o es nula o no está dando sus frutos. Posiblemente, se tengan que tomar las siguientes medidas: -Seguimiento individualizado. -Compromisos de trabajo. -Revisión, diaria, de la agenda escolar. - Reuniones, periódicas, con la familia (algunas no han venido a la reunión general o a la tutoría individualizada.
Formado por 3 alumnas/as que presentan algún tipo de discapacidad.	- Alumnado de PT y Logopedia y desventaja socio-familiar, económica y cultural.	Cada uno de ellos presenta una particularidad: - Comportamiento selectivo en casa y en el colegio. - Gran desventaja socio- familiar. Unas ganas enormes de aprender y unas cualidades artísticas increíbles. - Nivel madurativo bajo. Situación familiar desestructurada. Enormes ganas de trabajar y aprender.	La colaboración familiar es baja en el caso de dos alumnos. Es buena en el caso de la tercera.
Grupo formado por 2 alumnos.	- Nivel muy bajo: 3° de Primaria.	- Una se incorporó en el mes de noviembre. - Otro cambió de centro en el mes de abril. No hubo aviso por parte de la familia.	Nula a pesar de las notificaciones realizadas a las familias.

Fuente: Informe facilitado por la tutora de 5° de Primaria.

El trabajo en equipo de los docentes se sustenta en que:

- La colaboración entre maestros nos permite buscar más alternativas. En este sentido, Beatriz y la tutora han trabajado de forma colaborativa.
- Los docentes son el principal referente para nuestro alumnado.
- Ayuda a recuperarse de las dificultades del día a día y del desgaste profesional. La reflexión compartida ha permitido a ambas crecer: una desde su posición de novel y, la otra, le ha permitido ir cuestionándose sus prácticas.
- Favorece:
 - Una buena atmósfera de trabajo.
 - Aumenta la autoestima del docente.
 - Aumenta el sentimiento de pertenencia a un centro escolar.
 - Mayor implicación de los docentes en su tarea.

Sin embargo, la realidad escolar demuestra que hay una serie de inconvenientes:

- El aislamiento, la balcanización es frecuente en el centro objeto de estudio. El docente al trabajar de forma individual se sitúa en su zona de confort y compartir ideas, experiencias, sentirse observado le ocasiona tensiones y conflictos. Beatriz lo ha sentido y lo ha padecido cuando al entrar a clase a buscar a los alumnos esta, se para y, cuando ella sale, continúa.
- La rigidez de los entornos y los tiempos hace que se creen estructuras cerradas que impide el encuentro y la conexión en el desarrollo de un proyecto común. Una vez que se cierra el aula es difícil pedir ayuda y, en el centro, es lo habitual.
- La comunicación no es ágil ni fluida lo que conlleva más tiempo en la realización de tareas, surgen conflictos y las responsabilidades quedan diluidas. Ella es consciente que su responsabilidad y su compromiso con el centro ha bajado; no porque no quiera tenerlo sino porque no se percibe en el ambiente.

Para poder paliar estos inconvenientes, la tutora y esta, determinaron, dentro de lo posible, unas prácticas y unos comportamiento que favorecieran el trabajo en equipo y, por consiguiente, el aprendizaje entre iguales:

- a) Cambiar los hábitos que fomentan la individualidad: la organización espacial del aula es por equipo; la estructuración temporal de las sesiones cambiaba en función de la actividad a realizar; el responsable de guiar la actividad era diferente en cada sesión; se hace una reflexión sobre el proceso seguido y los resultados obtenidos.
- b) Buscar otras alternativas al libro de texto. Su uso en el aula coexiste con una gran variedad de materiales y recursos que tienen alrededor y que son aportados por la tutora o el alumnado.
- c) Intentar potenciar la capacidad de aprender a aprender partiendo de un currículum abierto y cercano.

Esta experiencia es muy bien aceptada por el alumnado, según se desprende del cuestionario que se les pasó el 5 de diciembre de 2013. Este constaba de cuatro preguntas. Las respuestas debían de estar argumentadas.

1. *¿Alguna vez has tenido en clase dos maestros?*

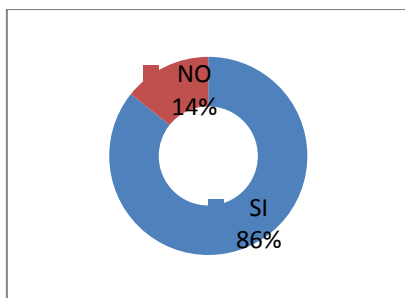


Figura 32: Maestros que han trabajado dentro del aula. 5 de diciembre de 2013.

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

El 50% del alumnado que ha contestado afirmativamente manifiesta que es la primera vez en 5º de Primaria. El otro 50% en 2º y en 5º de Primaria.

2. *¿Cuándo trabajas mejor, con una maestra en clase o con dos?*

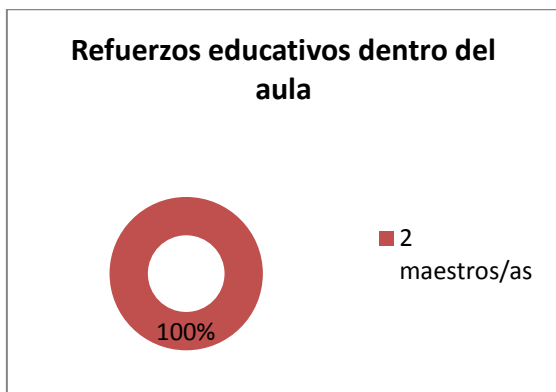


Figura 33: Refuerzos educativos dentro del aula de 5º. 5 de diciembre de 2013.

Los argumentos que dan son los siguientes:

- ✓ Nos corrigen y explican más rápido.
- ✓ Se pueden atender a varios alumnos/as a la vez.
- ✓ El trabajo está más organizado.
- ✓ No hay tantas dudas y la tarea se termina antes.
- ✓ Se controla más la clase.
- ✓ Se trabaja mejor.
- ✓ Están más pendientes de nosotros/as.
- ✓ Nos ayudan y nos sentimos mejor.

Ante la pregunta de cómo era Beatriz a nivel profesional, las respuestas fueron las siguientes:

3. *¿Qué es lo que más te gusta de Beatriz como maestra?*

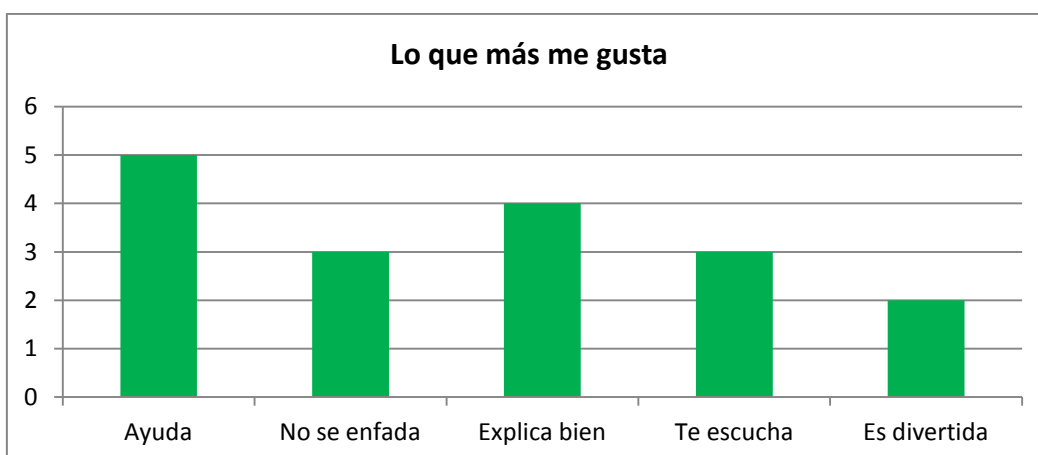


Figura 34: Lo que más te gusta de ella.

4. *¿Lo qué menos te gusta?*



Ilustración 35: Lo que menos te gusta cuando da clase.

De los gráficos anteriores se deduce que:

- El alumnado manifiesta su satisfacción al trabajar con ella.
- Les da confianza y seguridad.
- Creen que con dos maestras, en el aula, se trabaja mejor.
- Se sienten mejor atendidos ya que sus dudas y preguntas se resuelven antes.

Por otra parte, hay otros aspectos que tiene que aprender a controlar en relación al alumnado ya sus propias actitudes dentro del aula.

- ✓ No todos los alumnos trabajan al mismo ritmo.
- ✓ No todos los alumnos tienen el mismo nivel madurativo.
- ✓ Suele perder los nervios cuando aparecen las dificultades.
- ✓ Controlar el tono de voz.

A) Los números están a nuestro alrededor

El horario del miércoles, de 9:00 a 10:30, es para matemáticas; más concretamente, para la resolución de problemas, relacionado con el tema que estén trabajando.

Una vez realizados los saludos de rigor (todos saludan al llegar a clase, se les ve contentos), la tutora, les pide que atiendan y que cojan el cuaderno de matemáticas. Les recuerda en qué consiste la actividad que tienen que realizar. Les explica que las matemáticas tienen una utilidad y es resolver problemas de la vida cotidiana. Entre todos hacen un recorrido por las operaciones que ya han trabajado: sumar, restar y multiplicar. Pero, sobre todo, hace bastante hincapié en que lo que realmente interesa es saber el concepto de cada una de ellas. Pregunta, voluntariamente, sobre si recuerdan cuál es su función. Hay muchas manos que se levantan y la tutora pide a Beatriz que elija a un alumno para explicar qué significa sumar; a un segundo alumno se le pide que explique qué significa restar y, a un tercero, qué es la multiplicación. Hay varios alumnos que quieren participar y se les solicita que guarden el turno y respeten el orden. A partir de este momento, dice la tutora, "no quiero escuchar la palabra suma, resta o multiplicación, sino lo que significa cada una de ellas".

Paralelamente, les explica el proceso para resolver un problemas y las razones que justifican dicho formato

Beatriz, atenta, observa el transcurrir de la sesión. La tutora recuerda que cuando se plantea un problema tenemos que hacerlo de forma sencilla y clara, utilizando los signos de puntuación y, la pregunta final, tiene que ser precisa. ¿Alguna duda? les pregunta. El alumnado responde que está todo claro y empieza la actividad.

La tarea¹²⁹ que tienen que realizar es formular situaciones problemáticas en las que se tenga que utilizar como mínimo dos operaciones. La temática es libre. El trabajo deben realizarlo por parejas: diseño, formulación y resolución del problema. Una vez comprobado, con al menos, dos compañeros, las maestras dan su valoración y, si la pareja está de acuerdo, se sube al blog de aula.

Observo que Beatriz y la tutora están dialogando. Esta le comenta que su objetivo es que la matemáticas sean "vivas y cercanas", relacionadas con su vida cotidiana. Le comenta que el trabajo a realizar es de forma colaborativa, prestando especial atención al alumnado que presenta un nivel más bajo sin perder de vista los que evolucionan de forma más autónoma. Enumera quiénes son y dónde están sentado. Ella le comenta que algunos de ellos los conoce porque han estado en el Programa de Acompañamiento Escolar y sabe cuál es su estilo de aprendizaje y su comportamiento.

Se escuchan comentarios entre el alumnado. No han pasado ni cinco minutos y ya están demandando la atención de las maestras. A partir de este momento, la rotación por las mesas es constante. En un momento determinado, Beatriz, pregunta a la tutora que un grupo tiene un problema planteado y es interesante "¿qué hacemos?". Esta, le

¹²⁹ Sesión del 16 de octubre de 2013.

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

comenta que si están todos de acuerdo, se acerquen al ordenador, lo escriban para proyectarlo en la pizarra digital y que, el resto de alumnado, pueda hacerlo. Posteriormente se subirá al blog de aula.

El alumno, cuando ve expuesto su problema para el resto del grupo se siente contento y satisfecho. A partir de ese momento, se multiplican las manos levantadas y las demandas para que se les revise su tarea.

Transcurridos unos 45 minutos se hace una pausa. Les plantea la segunda parte: tienen que realizar los problemas que han hecho sus compañeros. Voluntariamente, un alumno/a sale a la pizarra y resuelve el problema. La corrección de estos se hace de forma grupal preguntando, continuamente, si están entendiendo el proceso. A continuación, a modo de ejemplo, se exponen varios problemas.

Mi tía tiene que comprarle comida y pañales a mis primos. Cuando llega a la tienda compra pañales a 8€, potitos a 1€, leche a 13€, galletas a 3€ y zumo a 1€. ¿Cuánto le cuesta?

Si son tres niños y tiene que comprar un lote para cada uno, ¿cuánto cuesta ahora?

Sofía y Ana van a la tienda IKEA a comprar una lámpara y un sofá. Si la lámpara cuesta 30 euros y el sofá 120 euros. ¿Cuánto tiene que pagar?

Si tiene 200 euros en la cartera, ¿cuánto le sobraría ?

(Blog de aula. 16 de octubre de 2013)

A lo largo de la sesión se observa que hay buena sintonía entre ellas y son constantes los comentarios:

- Sobre el enfoque de la actividad.

Sí. Sí. Me gusta realizar distintas actividades porque permite utilizar distintos tipos de libros, buscar información en internet o en el blog. Me gusta cuando

hacemos algo en clase y otros niños pueden verlo.

(Entrevista. EA521. Jueves, 24 de octubre de 2013)

- La evolución que va teniendo el alumnado con más necesidades y cómo los más adelantados ayuda a sus compañeros. "Aprender entre iguales es positivo, yo creo que aprende más el que enseña que el que es enseñado" (Entrevista. EA53. Martes, 22 de octubre de 2013).
- Sobre la organización del aula y la composición de los grupos. En la figura 35, un alumno muestra como está organizada el aula por equipos. Las docentes, en todo momento, están rotando por la clase observando las estrategias que ponen en juego para resolver las situaciones planteadas. Colaboran con aquellos que demandan su atención o dialogando sobre el desarrollo de la actividad. "Yo me siento más a gusto sentada por equipos porque así estás con más compañeros a los que puedes preguntarle tus dudas" (Entrevista. E A52. Martes, 22 de octubre de 2013).

Figura 36: Organización del aula por equipos.



(Foto y dibujo. A51253. Jueves, 15 de mayo de 2014).

La figura 36 muestra una sesión de trabajo del alumnado de 5º por equipos. En la misma, se observa como el grupo interactúa entre iguales y, la función de las maestras se centra en observar, orientar, reconducir los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan entre iguales. Para ambas ha supuesto un enriquecimiento poder dialogar y compartir sus sensaciones a medida que observan y escuchan el lenguaje utilizado, el fortalecimiento de las relaciones de comunicación o la sorpresa que se produce cuando descubren que otros resultados son posibles. Para Beatriz esta experiencia le está aportando ese acompañamiento que tanta falta le hace y que se deja sentir en sus comentarios. Pero necesitaban dar un paso más; reflexionar sobre el proceso seguido en el conjunto de la actividad. Para ello, le planteó si podía compartir con ella unas deliberaciones más profundas donde se tuviera en cuenta todo el proceso. En el colegio disponían de poco tiempo y, aprovechando las tecnologías de comunicación, crearon una cuenta compartida en la plataforma Dropbox¹³⁰, lo que les ha permitido trabajar de forma colaborativa. A modo de guía, la tutora, le facilitó el esquema que aparece en la figura 37.

Figura37: Reflexiones compartidas sobre los refuerzos educativos.

Fecha	Grupo	Refuerzo	Tarea	Aspectos a analizar
16/10/13	5º	Matemáticas	R. de problemas: Operaciones básicas.	-Estrategias: -Agrupamiento: -Contenidos: -Trabajo del alumnado - Valoración del proceso. - Otros aspectos a considerar

Fuente: Documento aportado por la tutora de 5º.

¹³⁰ Anexo 16

Los comentarios realizados fueron los siguientes:

1. Estrategias

Las estrategias de resolución de problemas que utilizan en el aula me parecen muy acertadas. De hecho, personalmente y, en mi corta experiencia, me parecen las únicas válidas. Con respecto a dejar de lado la palabra suma, resta, multiplicación y división, es una estrategia que yo también he usado mucho en primer ciclo (sobre todo con los conceptos de agregar/juntar y quitar/separar, pues apenas hemos trabajado otras operaciones). A pesar de todo, he podido ver que los alumnos siguen hablando de suma, resta, multiplicación o división cuando yo les pregunto qué creen que tienen que hacer.

Con respecto a los pasos a seguir para resolver un problema:

- Leer el problema: lo que he podido comprobar en casi todos los niveles y también en gran parte de los alumnos es que leen el problema “por inercia”, y una sola vez. Yo les comento muchas veces que ni siquiera los maestros comprendemos un problema leyéndolo una sola vez (al menos yo misma, ¡tengo que leerlos dos o tres si son destinados a tercer ciclo)

- Extraer los datos.

- Comprender la pregunta

- Solucionar y revisar: a menudo solucionan el problema y no revisan si la cantidad que les sale es lógica o no.

Al final del análisis comentaré qué tal vi a los alumnos en cada uno de estos pasos.

2. **Agrupamiento.** Me ha encantado cómo funcionó la disposición en pequeños grupos. La he usado mucho en primer ciclo, pero no imagino que pueda funcionar en un tercer ciclo, al menos de forma permanente, pues siempre tienden a fijarse de los de al lado o hablar más de la cuenta. Creo que puede ser un agrupamiento genial siempre que se trabaje resolución de problemas; no sé en qué medida puede ser beneficioso en el resto de tareas y actividades. Además, el sistema de colocar en cada grupo a un alumno de cada nivel es, en teoría, muy positivo y enriquecedor. Pero ¿en la práctica, no es más complicado para el maestro (sobre todo por cuestión de tiempo) andar de grupo en grupo adaptando el trabajo de aquellos que tienen otros niveles más altos y bajos que tenerlos agrupados en un mismo grupo? Creo que los maestros que integramos a tantos niños de diversos niveles en un aula damos más del 100% de lo que podemos y muchas veces, sentimos que nos falta tiempo. Si estuviesen colocados por niveles, el grupo de los que van más atrasados puede ir haciendo unas tareas mientras que el resto van haciendo otras). Sería una especie de clase de escuela unitaria. No con ello quiero mostrar que sea partidaria de esta colocación, simplemente tengo muchas dudas y mucho que aprender.

En uno de mis grupos de primero pude comprobar, paradójicamente, que esta disposición en grupos los relajaba más que otras como la forma de U, por parejas o de uno en uno, ya que tenían una visión completa del aula y de sus compañeros y dejaron de girar cabezas hacia atrás, hablar con el de atrás e incluso se levantaban menos. Tenían a sus compañeros muy cerca, se sentían más seguros, no se levantaban para pedir cosas ya que entre ellos se las prestaban, y se ayudaban bastante unos a otros. Me encantaba especialmente para plástica. En matemáticas no me sirvió mucho porque se fijaban unos de otros en todo, me daba la sensación de que no entendían nada de lo que hacían.

3. **Contenidos.** ¿Es posible que los contenidos que se trabajan sean de un nivel menor al que “debería” tener el inicio de un 5º curso? Muchos de los problemas que vimos son bastante sencillos (por ejemplo el de la piscina). ¿Es posible tener que dar pasos atrás para poder hacer un mejor curso, y olvidarse de los libros de texto por un tiempo? Me encantaría aprender a hacerlo sin presiones.

4. Trabajo del alumno. Este es un punto muy interesante. Conozco bien a parte de esos alumnos porque les impartía las clases del Plan PROA por la tarde. Me costaba la vida que las dos horas que duraba la clase trabajasen sin hacer mucho ruido y eso que yo me las apañaba para que no les faltase tarea. Por las mañanas, con su tutora anterior era mucho peor. Estos niños tenían la etiqueta puesta desde que los conocí, eran la "clase mala" en todos los sentidos: en conducta, nivel curricular bajo, desorganizados,..etc. Cuál es mi sorpresa que cuando los veo en el grupo de 5ª son otros, totalmente diferentes: están bien sentados, trabajan casi en silencio, se organizan, se involucran en su tarea (el año pasado era totalmente inesperado) Por ejemplo, hay algún alumno que, por mucho camino que tenga que recorrer aún, ya es otro diferente. Esa es mi impresión aunque hay que reconocer que los estoy viendo varias horas y siempre en horario de mañana que, como sabemos, es otra historia.

Con respecto a su forma de trabajar, me pareció bastante buena en función de lo que yo ya conocía. Estaban en silencio y preguntaban las dudas que tenían. No paraban ni un instante ya que son conscientes de lo que tienen que hacer y conocen su utilidad. Mónica, en una ocasión, fue consciente de un error que había tenido en una operación ya que el resultado que le salía no era lógico para poder seguir operando con él. Fue bastante gratificante ver cómo están aplicando los pasos recomendados. En general, he observado otros casos diferentes:

- Los que solucionan perfectamente los problemas son una minoría.
- Los que leen bien el enunciado, extraen los datos, comprenden la pregunta pero solo hacen una de las operaciones necesarias y concluyen la solución con este resultado. Este grupo de alumnos no se preguntan qué es el dato que le ha salido (si son peras, manzanas, litros, kilos, huevo o docenas) y lo derivan directamente a la solución sin revisar nada.
- Los que leen el problema "por inercia", no relacionan los datos entre sí (cuál es el mayor o el menor) y, si no saben qué operación aplicar las inventan (creo). Levantan la mano y preguntan si tienen que sumar, restar o multiplicar o dividir

5. Otros aspectos. Tal y como comentábamos hace poco, en este puesto de apoyo puedo ver cómo cada tutor se maneja con sus clases y sus grupos. De momento, la tutora de 5º es la única que ha re-organizado la sesión en las que estoy y las estás usando para hacer algo que requiere más esfuerzo y tiempo. Muchos tutores hemos usado alguna vez el apoyo como una hora en la que los niños y niñas más complicados salen de la clase y ésta se convierte en un lugar más fácil para trabajar: es como un descanso. Es inevitable pensar esto porque es una realidad: trabajar en las aulas del CEIP Castañeda y Salpín es mucho más complicado que trabajar en las de otros centros. Es muy posible que todo este año me sirva para replantearme cómo estoy y cómo debo hacer el trabajo como tutora.

(Reflexiones facilitadas por Beatriz. 16 de octubre de 2013)

A medida que la docente novel tiene la oportunidad de vivenciar otros modelos y de verbalizar sus pensamientos, se replantea sus actuaciones pasadas. En este sentido, Beatriz, observa que:

- Otra organización del aula es posible si se pone el foco en la mejora del proceso de enseñanza del alumnado (aprendizaje entre iguales) y no en el confort del

docente. Este, tiene que estar activo y atento a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado e ir adaptando el proceso en función de las necesidades detectadas. Por otra parte, tiene sus dudas de que dicho agrupamiento pueda ser viable en otras áreas. A la vista de los datos, considero que hay un elemento que sigue estando presente en su pensamiento: el orden y silencio potencia el aprendizaje. Sin rechazarlo totalmente, ya que un cierto nivel de orden y silencio es necesario, es obvio que la comunicación entre iguales y el trabajo colaborativo favorece el aprendizaje integral del sujeto; por tanto, el ruido controlado en el aula es necesario. "Me siento muy bien trabajando por parejas o grupos porque no hace falta levantarse para explicar algo a un compañero; ahora sí, en voz baja" (Entrevista. EA521. Jueves, 24 de octubre).

- Otra duda que le surge es el nivel de los contenidos en relación al curso. La pregunta que se hace "¿es posible tener que dar pasos atrás para poder hacer un mejor curso, y olvidarse de los libros de texto por un tiempo?" y la respuesta que se da " me encantaría aprender a hacerlo sin presiones" es señal de que algo está cambiando en su crecimiento profesional pero, sin embargo, le cuesta atreverse a nivel personal. La cultura institucional y escolar es tan potente que, aunque sea consciente que en ocasiones es necesario bajar los contenidos y adaptarlos a la realidad del entorno y del grupo-aula no se hace y se sigue trabajando en unas condiciones insalubres para el alumnado y los docentes: falta de motivación, estrés, mal comportamiento, abandono escolar, individualismo, frustración y corporativismo.
- Las expectativas que se pongan en un individuo o en un grupo son determinantes; en este sentido, el grupo de 5º tenía la etiqueta de "clase mala" y,

como tal, se comportaban. El cambiar de curso y la labor tutorial ejercida ha permitido que el grupo cambie a nivel individual y grupal: son más trabajadores, han mejorado en el comportamiento, valoran el trabajo que hacen y se respira un clima más agradable.

Al igual que les ocurre a los grupos, los docentes no son ajenos y menos si eres novel. En este sentido, estas experiencias le están sirviendo a Beatriz para tener más confianza en ella misma y darle seguridad a la hora de ponerlos en práctica.

- En relación a su proceso de aprender a aprender, de forma lenta pero progresiva, están empezando a ser capaces de detectar los errores cometidos y aprender de ellos. "Porque te vas dando cuenta de los errores cuando estamos discutiendo en el grupo. Te das cuenta que, algunas veces, son tonterías por no prestar atención y, que otras, es porque no lo habías entendido bien" (Entrevista. EA52. Martes, 22 de octubre de 2013).
- En relación a los refuerzos educativos, se replantea su utilidad. Ella misma es consciente que, en la mayoría de las ocasiones, sacar a varios alumnos del aula supone un "descanso" para poder trabajar de forma más tranquila. En el grupo de 5º ha observado que otra forma de llevarlos a cabo es posible si se planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de la realidad del grupo.
- Expresar sensaciones, reflexionar sobre el quehacer en el aula es un aspecto que agradece; sin embargo, esa parcela está vetada por el encorsetamiento legislativo e institucional: burocracia, rigidez en los horarios, currículum saturados, espacios estanco y presión de las familias.

Otra experiencia llevada a cabo en el grupo fue la de revisar el concepto de

división y el proceso de la misma. En esta sesión¹³¹ el alumnado tenía que ser consciente de su nivel, pedir la colaboración de un compañero más experimentado y, posteriormente, reflexionar por escrito, las sensaciones experimentadas. La labor de Beatriz y la tutora es observar el proceso mental que utiliza el alumnado al realizar la mecánica de la división. La atención y concentración de ambas ha sido total. La respuesta del alumnado queda recogida en las siguientes notas redactadas, a modo de reflexión, al terminar la actividad. "Aprender entre iguales es positivo, yo creo que aprende más el que enseña que el que es enseñado" (Entrevista. EA53, 10 de febrero de 2014).

Figura 38: Aprendizaje entre iguales.

27-11-13
Hana ha tenido un poco de dificultad al llevarse las llevadas en la división.
He mejorado las llevadas, he mejorado cuando he multiplicado.
Adrián me ha ayudado mucho y me ha explicado muy bien.
Hana ha estado muy atenta y bien dividiendo.
Yo me he sentido a gusto con Hana, porque se esfuerza mucho.
Y me he sentido a gusto con Adrián, porque me ha explicado muy bien.

Adrián manifiesta que la dificultad de su compañera está centrada en el algoritmo de la división. A nivel personal se ha sentido muy bien ayudándole a entender el proceso.

Por su parte, Hana, ha clarificado sus dudas y se ha sentido a gusto trabajando con él.

¹³¹ Realizada el 27 de noviembre de 2013.

Anass y Miguel 27-11-13

Le salen bien lo que pasa que se aguiloca en algunas tablas de multiplicación y cuando bajas la siguiente cifra se la lleva ^{del 6, 7, 8 y 9} por ejemplo, tenemos 44 y el se lleva 4
Yo creo que puede mejorar mucho y que pronto le salen de 3 cifras

Ha trabajado muy bien y se ha esforzado mucho

~~Miguel~~ ~~Anass~~

Me ha gustado, trabajar con Anass y estoy muy contenta porque me hecha una de 3 cifras y la le hecha bien; bueno, bien, no muy bien

En el caso de Anass y de Miguel el algoritmo era el adecuado; sin embargo, fallaba en las tablas de multiplicar y, como consecuencia de ello, se le olvidaba cuantos números debía llevarse.

Al trabajar de forma colaborativa, ambos aprenden porque el alumno que está más avanzado tiene que tratar de explicárselo a su compañero. La presencia de este es un acicate que le motiva.

Kaura y Edit

21/11/13.

Por una cifra muy bien.

Por dos cifras muy bien.

Por tres cifras, regular por que se te olvida llevarse, y se lia un poco.

DIVISIONES

$$\begin{array}{r} 56678 \overline{) 6} \\ 9446 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 63968 \overline{) 61} \\ 40 \quad 1048 \end{array}$$

$$65473 \overline{) 322}$$

No usa colores porque dice que se lia.

Cuando hemos trabajado nos hemos sentido muy bien. A mí me parece muy bien que Edith se da cuenta de sus errores y yo creo que algunas veces falle por poca atención.

Edit utilizaba diferentes colores para realizar la divisiones: identificaba las unidades, decenas y centenas por colores. El recorrido que hicieron fue progresivo. Ambas manifiestan que se han sentido muy bien han sido conscientes que sin la atención y la concentración son básicas para resolver procesos matemáticos.

Fuente: Reflexiones del alumnado sobre su práctica de 5º. Miércoles, 27 de noviembre de 2013.

El alumnado considera que es interesante realizar autoevaluaciones del trabajo realizado. "Positivo. Así puedo saber cómo trabajo mejor si sólo o en equipo. Creo que la valoración de los compañeros es buena porque te hace pensar cómo actúas. Te das

cuenta de lo que haces bien y de lo que haces mal" (Entrevista. EA524, 14 de febrero de 2014).

Posteriormente, Beatriz y la tutora han estado revisando las notas y haciendo las siguiente puesta en común:

Beatriz. Me doy cuenta que se puede trabajar de otra manera. Yo pensaba que este tipo de actividad y este agrupamiento no podría dar el resultado que ha dado. Es verdad, que entre iguales también se aprende y no somos sólo las maestras.

Tutora. Suelo hacer con frecuencia este tipo de actividad; sobre todo, cuando busco una mayor colaboración entre ellos y como, al enseñar a sus compañeros, ellos mismas también están aprendiendo.

Beatriz. Me ha resultado muy interesante la reflexión que hacen, especialmente, la que ha hecho Paula y Carmen: Paula reconoce que al trabajar con Carmen también ha aprendido ella a dividir por tres cifras; ella pensaba que no sabía y, al trabajar con su compañera, ha desarrollado su proceso mental.

Tutora. ¿Qué te ha parecido el ambiente de aula?

Beatriz. Como te he dicho me ha sorprendido el resultado pero, sobre todo, la atención y concentración del alumnado que tiene más dificultades con aquel otro que funciona bien. No se ha perdido tiempo. Nuestro trabajo, prácticamente, no ha existido, ya que ellos/as han sido autónomos.

Me gusta trabajar aquí, me siento bien. Cuando haces un refuerzo con varios alumnos y haces esta misma actividad no es tan productiva. Siente que el alumnado se aburre un poco, no se centra tanto. Por otra parte, no sólo aprende uno sino los dos, cada uno en su nivel.

(Observaciones. OG56. Miércoles, 27 de noviembre de 2013, pp. 60-61)

Tocan a la puerta y aparece, el logopeda, a buscar a alumna. Señal que la sesión ha terminado. Percibo empatía entre Beatriz y el curso: ella se siente bien y el alumnado también. "Las valoraciones que hace Beatriz me parecen muy bien, así para la próxima clase ya sabíamos si teníamos que mejorar en algo" (Entrevista. EA52. Martes, 22 de octubre de 2013, p. 116).

B) Taller de escritura creativa

La finalidad del mismo es que el alumnado se exprese a nivel lingüístico utilizando diferentes códigos: oral, escrito, a través de imágenes o gestual. Este se desarrolla los martes en sesiones de una hora.

Se inicia la jornada explicando al alumnado la actividad a realizar. Los materiales que se utilizan, inicialmente, son un folio blanco y un lápiz; a partir de ahí, se van introduciendo los materiales que sean necesarios.

Después de los saludos habituales y cotidianos, la tutora, pide al alumnado que esté atento porque empieza la clase. Les pregunta si están trabajando, en inglés, algún aspecto relacionado con la fiesta de halloween. Estos contestan que sí al unísono. La tutora le pide a un alumno que le explique a Beatriz que están haciendo. Un alumno cuenta que están haciendo un concurso de diseño de vampiros y un musical. Se hace una puesta en común y se busca el origen de dicha festividad y cómo se va extendiendo a otros países con culturas completamente diferentes.

Una vez que las aportaciones se repetían, la tutora, reconduce la actividad y le explica al alumnado que el taller de escritura creativa de estas dos semanas va a estar relacionado con dicha festividad. Tienen que realizar dos tareas; la primera, inventar una pócima o un conjuro y, la segunda, crear un cuento terrorífico, para contárselo al alumnado de primer ciclo de Primaria.

El trabajo se realizará en pequeño grupo. La tutora les plantea el guión de la actividad en la pizarra.

- Título: Nombre de la pócima
- Finalidad
- Ingredientes

- Preparación
- Aplicación
- Resultado (mediante un dibujo)

El alumnado está eufórico, la idea les ha parecido divertida. Los comentarios, las risas han sido una constante a lo largo de toda la sesión. En un momento de la misma, la tutora, pregunta si ha faltado alguien. A. contesta que G. y dice:

- "Yo creo que G. no podrá hacer esta actividad porque él no puede".

Esta le pregunta ¿por qué no puede?.

- Por su religión, contesta M.

La tutora comenta "bueno, se lo preguntaremos el próximo día".

La actividad continúa. A un grupo le cuesta encontrar ingredientes extraños. En general, una vez que los anotan, se les suele olvidar el proceso de cómo elaborarla. Les cuesta bastante ordenar las ideas.

El tiempo ha transcurrido muy rápido. Algunos grupos han avanzado bastante; a otros les ha costado un poquito más. Se hizo un alto y, algunos alumnos, leyeron sus pócimas a los demás. La tutora les ha pedido que tienen que revisarlos y entregarlos con buena presentación para terminar de leerlos y colocarlo en el pasillo exterior al aula.

En la segunda sesión tenían que escribir un cuento para contárselo a los niños de primer ciclo. Esta tarea ha sido más difícil, ya que a la dificultad de la expresión escrita le tienen que sumar que va dirigida a un alumnado más pequeño: tienen que utilizar un vocabulario adaptado a su edad, la trama debe ser fácil y tienen que representarlo o hacer una lectura dramatizada. En la secuencia de imágenes de la figura 38 aparecen varios momentos de las actividades realizadas.

Figura 39: Calabazas, pócimas y conjuros.



Fuente: Blog de aula.

Una vez terminadas las sesiones se replantearon una serie de cuestiones para compartir¹³².

Presentación de la actividad. La actividad del taller de escritura se planteó interesante desde el primer momento. En relación a la cercanía en el calendario de la fiesta de Halloween, se pidió a los alumnos y alumnas escribir un conjuro o pócima. A parte de una estructura determinada y una cierta longitud, la tarea era totalmente libre, con el fin de despertar la imaginación y la creatividad de los niños y niñas. Desde el momento en que se propuso la tarea, pude observar muchos rostros de ilusión y ganas de comenzar por parte del alumnado, algo que me sorprendió gratamente, porque para mí sigue siendo un misterio complicado cómo motivar y tratar a niños de tercer ciclo.

Estrategias. Se utilizaron durante la sesión una serie de estrategias guiadas que facilitaron sin duda la realización de la tarea: un guión escrito en la pizarra con el contenido que debía mostrar la tarea, y una serie de ejemplos para hacer más sencillo al alumnado el entendimiento de lo que les estábamos pidiendo me pareció muy acertado; sobre todo, porque se fue elaborando con la aportación del alumnado.

Agrupamiento. Al igual que en otras ocasiones, el alumnado estaba organizado en pequeños grupos de 5. Si bien en otras sesiones anteriores pudimos observar lo paradójico que era que en grupos permaneciesen trabajando en silencio, esta vez fue casi imposible mantener un nivel bajo de ruido. No obstante no lo achaco al tipo de agrupamiento, sino al alto grado motivacional que tuvo la actividad: el alumnado no podía contenerse de leerle a su grupo la finalidad que había elegido para el conjuro o de preguntarle los de atrás qué era lo que habían escrito. Por lo que fue un ruido inevitable, pero a la vez sano y agradable.

Expresión escrita. Sin duda es una tarea pendiente a mejorar en todos los centros educativos. El principal problema ya no deriva sólo en las faltas de ortografía, la ausencia de signos de puntuación, pobreza en vocabulario, etc., sino también en una extensión mínima necesaria para aportar al lector una serie de detalles que debe conocer. Es curioso, puesto que aun siendo una actividad que realmente querían hacer y que les gustaba, la mayoría no escribían apenas una frase sobre cada uno de los apartados. Concretamente, en el apartado en que tenían que explicar la preparación del brebaje, apenas podíamos leer: “Se echa el agua y las patas de rana y el pelo de rata.” en

¹³² El formato utilizado es similar al que aparece en la figura 36.

lugar de “Primero, se echa el agua, luego se pone a calentar y cuando hierve, se añaden las patas de rana. Por último, cuando lleven X minutos hirviendo, se agrega el pelo de rata”. Más allá de la expresión escrita, esto puede ser debido a una escasa imaginación, creatividad, o falta de recursos para explicar algo. Necesitan ser conscientes de que , para una persona que lee algo que desconoce, son necesarios una serie de detalles, acciones, y un orden cronológico, con sus respectivas expresiones como “primero, después, al final, etc.” Lo mismo ocurría en la parte final donde tenían que explicar cómo se aplicaba: no detallaban si se bebía, se aplicaba en la piel, o si era necesario en gran cantidad o en pequeña: un vasito, una cucharada...ni siquiera cuántas veces al día. En conclusión: la expresión escrita fue pobre en la mayoría de los casos. Sí hubo una serie de alumnos y alumnas que detallaron en mayor medida su texto, incluso lo dotaron de signos de admiración, expresiones vivas, etc. Seguramente los alumnos/as lectores por placer hicieron esta tarea mucho mejor que otros que no leen.

Producto obtenido. Al final de la sesión (que por cierto, pasó fugazmente) se leyeron algunas de las pócimas resultantes. Unas eran más completas, otras más originales, algunas más divertidas, pero todas fueron fruto de un proceso de creación que conlleva esfuerzo y este creo que es uno de esos casos en que el proceso es casi más importante que el resultado. La escritura, como todo, es una acción que hay que practicar y mejorar, así que será bueno seguir trabajándola con actividades motivantes como esta. Pueden mejorar muchos aspectos aún: la correcta expresión, el uso de los signos de puntuación, la disminución de faltas ortográficas, la facilidad para trasladar los pensamientos al papel de forma óptima, la búsqueda y selección de vocabulario adecuado, etc.

Otras reflexiones. Me resulta interesante destacar que una actividad de esta índole puede resultar más compleja de lo que creemos para los alumnos y alumnas: es una actividad que se sale de lo que están acostumbrados a hacer actividades del libro, contestar preguntas, redacciones sobre algo conocido, búsqueda de información... Puede ser en muchas ocasiones todo un reto y una “novedad” crear algo inventado, imaginativo. Cuando tenemos tanto margen de creación, nos atascamos, no sabemos por dónde empezar, ni siquiera qué elegir del amplio rango de cosas que se nos ocurren. No es raro que alumnos y alumnas que día a día hacen los deberes estupendamente encuentren dificultad en este tipo de tareas creativas, porque no hay una sola respuesta correcta, sino que hay un amplio abanico de posibilidades abierto. Concretamente, una de las alumnas estaba muy atascada porque no sabía qué poner, o no se atrevía por miedo. Cada pasito que daba y cada cosa que escribía me la leía porque necesitaba esa seguridad de que lo que estaba haciendo era bueno, no descabellado ni ilógico. Es más: la época en la que estamos viviendo no favorece a los niños y niñas en el desarrollo de la creatividad, imaginación ni de la expresión escrita. Sin ordenadores, ipad, videojuegos y móviles de última generación los niños/as dibujábamos, creábamos historias, escribíamos cuentos, poesías, cómics, inventábamos juegos... y eso es algo que hoy se está perdiendo, aunque otras destrezas tecnológicas estén aflorando en ellos.

(Reflexiones facilitadas por Beatriz. 22 de octubre de 2013)



El taller de escritura creativa está inserto en el proyecto lector. En este primer trimestre se están leyendo el libro "Las palabras mágicas" de Alfredo Gómez Cerdá. La tutora está explicando que esta semana (5 y 6 de noviembre de 2013) el taller es a partir del libro que han leído. En la clase empieza un murmullo, otros se levantan y, la tutora, pide a los chicos que la escuchen y que, posteriormente, cojan todo el material necesario.

La tarea a realizar es la siguiente: diseñar actividades que abarquen todas las áreas para realizar, posteriormente, un cuadernillo de comprensión lectora.

El trabajo se desarrollará en grupo. Cada uno hará el trabajo en el cuaderno, anotará el tipo de actividad en una ficha común del grupo y, en la pizarra, anotarán la actividad y el área al que corresponde. La finalidad es que haya diversidad de actividades y en todas las áreas. Les pide que el nivel de ruido sea bajo para que todos puedan trabajar. Beatriz y ella estarán revisando la tarea y aclarando dudas. Mientras dura la explicación su actitud es muy receptiva. Según me comenta, le gusta estar muy atenta para saber qué es lo que están trabajando y cómo lo van a realizar.

Observo que el alumnado se dirige a ella, con gran naturalidad y confianza. En otras ocasiones, cuando la tutora pasa por el grupo y pregunta, el alumnado le contesta que ya está corregido, que ha pasado Beatriz. La complicidad y el trabajo compartido entre ellas se deja ver en los comentarios que hacen cuando hablan sobre algún alumno: dificultades que tiene, problemática familiar o estilo de aprendizaje; cuando pregunta sobre donde están los materiales o las rutinas que siguen; la atención al alumnado en general sin distinción entre los que son de refuerzo y el resto del grupo.

En las observaciones que he realizado percibo que el alumnado está acostumbrándose a esta forma de trabajar; las sesiones transcurren sin apenas darnos cuenta; el alumnado se siente bien y las maestras también.

C) Actividades complementarias y extraescolares

Como se ha comentado en las páginas anteriores, la labor del horario blanco va muchos más allá del refuerzo educativo. Otra labor a desarrollar es acompañar a los docentes en las salidas que se hacen al exterior. En función del número de alumnos, de las características de los mismos o del tipo de actividad a realizar se necesita un apoyo más. En esta ocasión la salida está dentro del proyecto que se está desarrollando "Del mar a la montaña". La realizaron el nivel de 5º. La visita fue al entorno para conocer cómo es una presa y su utilidad. El desarrollo de la misma tenía tres partes: actividades previas, actividades in situ y actividades a posteriori.

La jornada comienza un poco más animada. En el patio se observa que hay algún grupo que va a hacer algo diferentes: sus gorras, sus mochilas, la expresión de sus caras, el alboroto. Los demás alumnos observan y preguntan.

Subimos a clase y los tutores y tutoras empiezan a dar las instrucciones pertinentes: materiales que llevan, comida, gorra, comportamiento tanto en el traslado en autobús como en las instalaciones.

Según comentan los tutores, las normas para visitar la instalación tienen que cumplir todas las medidas de seguridad. Por cada quince alumnos tiene que haber un maestro/a responsable. El coordinador de ciclo pidió a la jefatura de estudios que tenía que ir un docente más acompañando a los tutores. Decidieron que fuera Beatriz porque conocía a los grupos y era la que estaba más libre.

Observo que Beatriz está contenta. Le hace mucha ilusión hacer una salida con los grupos mayores, ya que este año, su trabajo se limita a ir de un lugar a otro sustituyendo: "de arriba abajo, teléfono en mano y sin parar".

La complicidad de los tutores y ella es total. Está muy atenta a lo que estos le pidan.

En un primer momento, hay que hacer un conteo del alumnado y, ubicar en otros cursos aquel que no va a ir. Mientras los tutores dan las últimas instrucciones, Beatriz, se encarga de acompañar al alumnado, que se queda, a las clases de sexto.

Avisan de que el autobús nos está esperando. Observo como todos suben y percibo que el alumnado se dirige a Beatriz con total cercanía a preguntarle algo o hacer algún comentario.

Al llegar a las instalaciones, nos espera, el responsable de la misma y varios operarios. Se hacen las presentaciones y, en ese momento, se les avisa al alumnado de que empieza la actividad: se pide silencio, atención y pedir la vez si tienen que hacer alguna pregunta.

Todos seguimos la explicación con gran atención y expectativa; sobre todo, cuando

entramos en las entrañas de la presa. La sensación de estar debajo de esa gran cantidad de agua hace que estemos expectantes a lo que vemos, oímos y sentimos. En todo momento, estamos acompañados del personal de seguridad.

Una vez realizado el recorrido y aclaradas todas las dudas, un grupo de alumnos le piden al responsable de la presa, una entrevista para un trabajo que están realizando en clase.

Beatriz está muy atenta a todo y no duda en acercarse al grupo que está haciendo la entrevista y, a las aclaraciones, que este le está haciendo.

La segunda parte de la visita era un paseo por las inmediaciones de la presa. Aparcan los autobuses y, cuando nos bajamos para tomar el desayuno, vemos que hay mucha gente en el arcén de la carretera. Beatriz pregunta y nos dicen que se está corriendo la vuelta ciclista a Andalucía. Según comentan en cuestión de media hora pasará por allí. Los cuatro maestros se reúnen y deciden preguntarle al alumnado si quieren presenciarla. La respuesta de estos fue de asombro, alegría, perplejidad. Nos pusimos en un lugar protegido y, en primera línea. Las caras de los alumnos y de todos los que estábamos allí era de satisfacción plena ya que los coches que acompañaban la vuelta no paraban de accionar el claxon y saludar.

Los maestros pidieron permiso y decidieron quedarse allí, en la zona de aparcamientos ya que había zonas de descanso con mesas y bancos, toboganes. Se pidió permiso al bar para que el alumnado pudiese utilizar los servicios. El alumnado se distribuyó por grupos y se puso a desayunar. Los maestros se sentaron en el exterior y vigilaban constantemente haciendo turnos. Ante una necesidad, el alumnado se dirigía, indistintamente, a cualquiera de los cuatro.

Una vez desayunado, nos fuimos a dar un paseo por las inmediaciones de la presa. El grupo se fue descolgando y, siempre, había un docente cerca. El ambiente era muy relajado y tranquilo. Beatriz, en todo momento, estaba muy atenta al grupo, contestando a las preguntas que le hacían; haciendo comentarios sobre lo que veíamos. La ruta duró dos horas. A lo largo de la misma se estuvieron haciendo fotos para, posteriormente, subirlas al blog de la biblioteca y trabajar con ellas.

(Diario de campo. 14 de febrero de 2014, p. 204)

Las actividades que se realizaron fueron diversas y abarcaron todas las áreas del currículum: confección de un cuaderno de impresiones, ficha de resolución de problemas, entrevista al gerente, maquetas de la presa, etc.

VISITA A LA PRESA
DE LA VIÑUELA



IMPRESIONES



Figura 40: Visita a la presa.



Varios momentos del recorrido: el alumnado haciéndole la entrevista al gerente de la presa y conversación distendida con los compañeros y algunas huellas del trabajo realizado.



Fuente: Imágenes extraída del blog de aula. 14 de febrero 2014).

A lo largo de la sesión, tanto Beatriz como la tutora, han estado comentado el transcurrir de la misma: las dificultades y los reajustes que se han tenido que realizar, el trabajo en equipo, las producciones del alumnado. Una vez terminada y teniendo como referente todo lo anterior, incluyendo el diario de sesiones de los equipos y la autoevaluación del trabajo en equipo, las reflexiones que hace Beatriz quedan recogidas en la tabla siguiente:

Figura 41: Reflexiones sobre la visita a la presa.

<i>Elementos a considerar</i>	<i>Reflexiones sobre los resultados</i>
La relación del tema con el currículum.	<p>No sé si tengo suficiente información para valorarla pero haré lo que pueda.</p> <p>Considero que la organización de la actividad y el resultado obtenido han estado en todo momento vinculados con todos los aspectos del currículum. Esto requiere un trabajo extraordinario por parte de la tutora, que ha creado actividades relacionadas con todas las áreas: matemáticas, plástica, lengua, etc.</p>

Los contenidos trabajados en las diferentes áreas	<p>LENGUA. La expresión y comprensión oral y escrita están presentes: elaboración de un cuaderno de impresiones, ficha de la maqueta y exposición de la misma ante la clase, lecturas diversas sobre presa: artículos de periódicos, libros de la biblioteca.</p>
	<p>C. DEL MEDIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El agua y su uso responsable -Los animales -Las plantas -La fauna y flora endémica -El relieve de la zona. -La producción de la electricidad a través del agua. -El ocio y tiempo libre en los espacios naturales. -El cuidado y la valoración de los espacios naturales, así como su conservación.
	<p>MATEMÁTICAS.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Medidas de capacidad, longitud y tiempo. - Resolución de problemas contextualizados en torno a la presa.
	<p>PLÁSTICA: Se han puesto en funcionamiento diferentes técnicas plásticas para la realización de las maquetas: el dibujo, las texturas y relieves mediante plastilina, corcho, papel; experimentación de la forma, el color y el volumen.</p>
Recursos materiales: libros, blog, visita a la presa, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Se han utilizado libros de la biblioteca para los trabajos en grupo. Cada grupo hizo el trabajo de un tema concreto y la tutora les aconsejó un libro concreto. Esto requiere un gran control y conocimiento de todos los recursos de los que disponemos en nuestra biblioteca, y es algo que el resto de docentes del centro deberíamos plantearnos como mejora, ya que no tenemos ni idea de la cantidad de materiales de los que disponemos. - Desde el blog se ha guiado al alumnado en todo momento a la hora de hacer los trabajos de investigación: mediante presentaciones y recursos en glogster, así como subida de documentos diversos que han ayudado a comprender el proceso a seguir. - Fotografías de la salida.
Organización del aula.	<p>El alumnado se organizó por equipos la mayor parte del tiempo, definidos por la tutora. Los equipos elaboraron trabajos en grupo acerca de diversos temas y ellos mismos se autoevaluaron después. En todos los equipos alguien comentaba que es complicado trabajar en grupo porque les cuesta ponerse de acuerdo. Además, ha habido alumnos con liderazgo innato que han llevado las riendas del resto del equipo. Casi todos se han dividido bien las tareas, y en algunos casos, los miembros se han quejado de que algún componente del grupo no ha trabajado, lo cual les parece injusto y perjudicial para ellos. Es una realidad, y siempre que se trabaja en equipo, tengamos la edad que tengamos y estemos en el contexto que sea, es así. Encontramos personas muy colaboradoras, personas que quieren liderar y no pueden, personas que lideran de forma natural porque conocen el tema muy bien, y personas</p>

	<p>que no trabajan.</p> <p>Con todo ello, el alumnado está aprendiendo a respetar opiniones diferentes, a no tener que llevar siempre la razón y a no enfadarse más de la cuenta. Me ha parecido muy constructivo y muy enriquecedor para ellos, y me hace recordar el papel social que tiene la escuela, y no sólo académico.</p>
Producciones del alumnado.	<p>Los trabajos no he tenido la suerte de leerlos todos. Las maquetas me han impresionado muchísimo. No sé si las han realizado también por grupos o en casa con ayuda de las familias, pero sí que me ha sorprendido tanto el resultado final como la creatividad que han tenido a la hora de elegir ciertos materiales.</p> <p>Además se realizó una entrevista al responsable de la presa con unas preguntas muy interesantes.</p>
Evaluación de la actividad	<p>Desconozco las dificultades que se han ido encontrando porque no estoy todo el tiempo y has tenido que ir modificando sobre la marcha tal y como comentabas. Para mí el resultado final ha sido espectacular. Normalmente nos acomodamos a realizar una excursión de manera aislada, y no trabajamos en torno a esa experiencia. Seguro que los alumnos han aprendido mucho más sobre la presa y el entorno de la misma que podemos imaginar. Ha sido un aprendizaje significativo en toda regla.</p> <p>Por otra parte, se ha realizado una evaluación completa: una evaluación por parte de la tutora, otra por parte de los equipos y una autoevaluación en la que cada alumno ha reflexionado sobre sus puntos fuertes y débiles, y se ha asignado una nota.</p>

(Reflexiones facilitadas por Beatriz. 16 de febrero de 2014, p. 164).

Los momentos de encuentro y reflexión entre los docentes entiendo que son tremendamente enriquecedores para ambos. Se observa en las mismas que el trabajo compartido hace que se esté cuestionando, permanentemente, las actuaciones realizadas, las propuestas de trabajo, el agrupamiento, el proceso de aprendizaje del alumnado y nuestro enriquecimiento personal y profesional. En una época en la que se habla tanto de calidad de la enseñanza, creo que esta forma de actuar da respuesta a las tres dimensiones básicas de la calidad:

- Compromiso de los docentes para trabajar de forma colaborativa. La comunicación y el conocimiento del grupo es el elemento clave a tener en cuenta.
- La centro tiene que dar respuesta a las demandas y necesidades de sus usuarios: el alumnado.
- La eficacia en los resultados supondrá el avance del alumnado, la satisfacción de las familias y la mejora de las condiciones laborales de los docentes.

En las páginas anteriores se ha ejemplificado algunos de los refuerzos dentro del aula. Por los datos obtenidos, ella considera que son más productivos que los que se realizan fuera. Sin embargo, sólo se desarrollan en dos grupos. ¿Por qué? ¿Es un tema que tendría que abordar el equipo directivo? ¿Se tendría que tratar a nivel de claustro? A mi modo de ver, creo que sí. Aristóteles decía que "somos lo que hacemos cada día". Si el alumnado percibe que el trabajo está planificado y no se improvisa; si los docentes trabajamos de forma colaborativa y no individualmente; si seguimos las mismas pautas de comportamiento en clase y fuera de ella; si valoramos y reflexionamos sobre los avances y retrocesos a nivel individual y grupal conseguiremos progresar. En nuestras actuaciones no puede, o no debe, haber incoherencia: si exigimos cambios al alumnado tenemos que cambiar como docentes.

2.4.3- El centro: lugar de encuentro

El centro educativo es mucho más que un espacio donde se transmiten conocimientos; es un lugar de encuentro. Son numerosas las actuaciones que se realizan pero no se llegan a percibir con la claridad suficiente o no se es consciente del gran

potencial educativo que conlleva. Es necesario plantear de forma clara y comprometida dichas actuaciones hacia el colectivo de docentes que conforman el claustro. En este sentido, el centro, da su aprobación a participar en dichos proyectos pero, la realidad, es que son menos los que participan activamente en los mismos. Los coordinadores y coordinadoras no cuentan con el apoyo real (si el simbólico) en el desarrollo de los mismos; se deja a elección de los docentes su participación en función de sus perspectivas o intereses.

A modo de ejemplo voy a citar dos planes que se están implementando y que, sin la participación activa, marchamos a medio gas. Estos son: musicoterapia y biblioteca escolar.

2.4.3.1- Musicoterapia

"La musicoterapia es la utilización de la música (melodía y/o ritmo) para provocar sensaciones, inducir el sosiego para ayudar al autocontrol y a la relajación, facilitar la relación con los demás, mejorar la autoestima, facilitar la adquisición de conocimientos... en definitiva: para provocar cambios y lograr mejoras físicas, emocionales, sociales y cognitivas.

El componente no verbal de la música ayuda a abrir nuevos canales de comunicación, algo especialmente importante en niños cuyo desarrollo lingüístico está bloqueado o deteriorado. En el colegio existe un colectivo de niños y niñas que, además de presentar dificultades lingüísticas y de aprendizaje, adolecen de falta de habilidades sociales o de insuficiente intencionalidad comunicativa para una correcta integración en el grupo de iguales que facilite su desarrollo global. Melodía y movimiento (danza, como interpretación corporal de la música), elementos universalmente disfrutados por los niños, aun relacionados con contenidos académicos, son una propuesta muy atractiva para el alumnado, al conseguirse una implicación y una motivación de esfuerzo que no se logra con actividades escolares tradicionales"¹³³.

La diversidad de alumnado en el colegio Castañeda y Salpín es una realidad que ha quedado recogida en las páginas anteriores. Para dar respuesta a la misma, se inició un

¹³³ Extraído del blog de la biblioteca escolar.

taller de musicoterapia buscando la implicación del alumnado de segundo y tercer ciclo para que actuaran como monitores auxiliares con los niños atendidos por el Equipo de Atención a la Diversidad.

En el curso 2012/2013, Beatriz, participó de forma intermitente ya que su labor de tutora le impedía disponer de tiempo suficiente. En el curso 2013/2014, la participación ha sido muy alta por un doble motivo: por formar parte del equipo y por sus conocimientos musicales.

Para J.¹³⁴, en este tiempo se aprecian mejoras observables durante la sesión: se facilita la realización de conductas dirigidas a los otros en un contexto de juego (no juegos individualistas, sino que se produce una interacción necesaria); se eleva la autoestima por el bajo riesgo al intervenir (no sentirse ridiculizado en ningún momento); se aumenta la comunicación verbal y no verbal (por medio de diálogos con palabras, melodías o gestos); se facilitan las interacciones sociales con el grupo inmediato y con el gran grupo (primero con el grupo de musicoterapia, pero llevando después las canciones al patio de recreo y al aula ordinaria); se aumenta la atención a través de la escucha sostenida (momentos de espera en melodías dialogadas); se facilita la adquisición de contenidos (esquema corporal, conceptos básicos), se potencia la musculatura orofacial empleada en el habla (mediante juegos con música y ejercicios repetitivos pero divertidos.

(Diario de campo. Noviembre 2013, p. 197)

El grado de implicación de los niños y niñas mayores en una actividad de ayuda desinteresada está siendo muy alto, con detalles emocionantes en la relación entre grandes y pequeños. Esto tiene efectos positivos en el clima de convivencia del centro, visibles especialmente en los tiempos de recreo. La implicación de las familias ha supuesto una apertura del centro hacia ellas y un mayor conocimiento de técnicas de estimulación a través de la música. "Ha sido una bonita experiencia compartir con niños especiales, que con la música todos disfrutamos por igual. Han aprendido en igualdad y yo también" (Entrevista. EA53. 22 de octubre de 2013).

¹³⁴ Logopeda del centro y uno de los organizadores del taller.

El trabajo del docente novel, de forma colaborativa, con otros docentes experimentados, con la heterogeneidad de alumnado y con las familias es una experiencia fantástica en la cual se pone en juego estrategias didácticas activas, multisensoriales y participativas con unas grandes dosis de implicación personal.

El proyecto de musicoterapia también está siendo un gran trabajo. Lo que más me gusta de este taller es ver la reacción de los alumnos/as del tercer ciclo cuando trabajan con los pequeños de Infantil que tienen necesidades especiales. Se involucran al máximo con ellos, se comportan con un instinto de protección que no había visto nunca antes. Sin embargo, esta actitud requiere de una previa charla del especialista, de Audición y Lenguaje, que sin duda, les hace entender y les toca el corazón.

En lo que respecta a las actividades musicales que se hacen, es un esfuerzo el hecho de pensarlas, plantearlas y llevarlas a cabo, pero para mí, no supone dificultad (a veces un poco de vergüenza ante los ciclos más altos). Lo que realmente me costaría mucho trabajo sería adoptar ese papel de explicarle al resto del alumnado por qué esos niños están ahí, que les pasa, qué necesitan y por qué esa sesión de musicoterapia va dirigida a ellos. Es una gran responsabilidad contarlo sin desvirtuar la realidad, ni ser condescendiente.

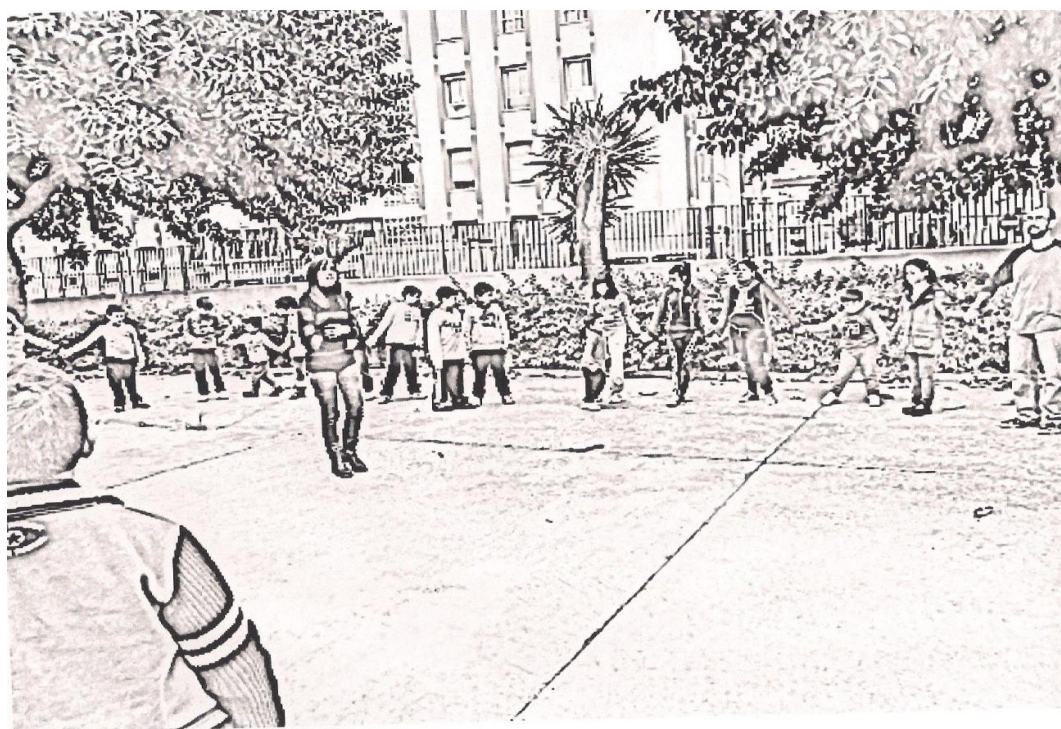
(Entrevista. EB7, p. 60)

Dos miembros del equipo de atención a la diversidad son los responsables de preparar la sesión con el grupo ayudante. Lo más importante que se les trasmite es que participen y observen el comportamiento de sus compañeros (ellos son los responsables de acompañar a uno o dos alumnos). En segundo lugar se les informa del grupo de alumnos con los que van a trabajar (generalmente es un grupo de Infantil y el alumnado de atención a la diversidad). En tercer lugar se les enseñan las canciones y la coreografía que cada una de ellas lleva asociada. En cuarto lugar se les pide libertad a la hora de participar (si alguien no está preparado que observe la sesión desde fuera). La clase de Marta (por su ubicación y características) es el lugar de encuentro y de despedida. La llegada está llena de dudas por no saber muy bien cómo actuar; la despedida es muy gratificante porque se lo han pasado bien y se sienten valorados.

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

En la figura 41 se muestran unas secuencias de dicho taller. Observamos como el alumnado y las familias trabajan compartiendo juegos, miedos, risas y, sobre todo, otra forma de aprender que, queriéndolo o no, vamos relegando a un segundo plano, por la presión burocrática del sistema. En estos talleres la participación y el encuentro es alta mostrando que otra forma de aprender es posible.

Figura 42: Taller de musicoterapia.



Fuente: Imágenes extraídas del blog de la biblioteca escolar y del archivo del centro. Noviembre 2013.

Como manifiesta Beatriz, en el extracto de la entrevista, el conocimiento y la selección de contenidos curriculares no es obstáculo que no se pueda salvar dedicándole su tiempo de preparación; lo realmente complicado para ella es mostrarse delante del grupo y saber qué es lo que necesitan en cada momento y cuáles son las estrategias a utilizar.

Hoy he estado dialogando un rato con Beatriz. A lo largo de este tiempo he mantenido muchas conversaciones informales con ella. En estas, hemos hablado de innumerables temas: contenidos, áreas, alumnos, tutoría, familias, evaluaciones, estrategias o tiempos. En esta ocasión hemos hablado de la soledad del maestro dentro del aula; soledad elegida libremente. Ella me manifiesta que cuando trabaja con otro docente en igualdad de condiciones, se siente segura y arropada.

Me ha puesto de ejemplo, el taller de musicoterapia. Desarrollar la sesión, arropada por otros compañeros que creen en lo que están haciendo le resulta fácil. Pero es consciente, que esta es la última parte del proceso; lo realmente complicado es transmitir los beneficios que aporta. Con respecto, al refuerzo educativo en 5º le ocurre lo mismo, le aporta estrategias de trabajo más activas y participativas.

Percibo que poder contar con un igual al que poder plantear, con libertad, las dudas, los miedos o las expectativas es básico. Nuestra profesión es, en definitiva, comunicación. Y esta, se produce entre las personas que intervienen en los procesos educativos. Por ello, el docente experimentado no puede olvidar que tiene un compromiso personal y profesional con el docente recién ingresado: sus actuaciones son observadas "con lupa" y sus comentarios, tanto formales como informales, se van gravando en el inconsciente.

(Diario de campo. 14 de enero de 2014, p. 203)

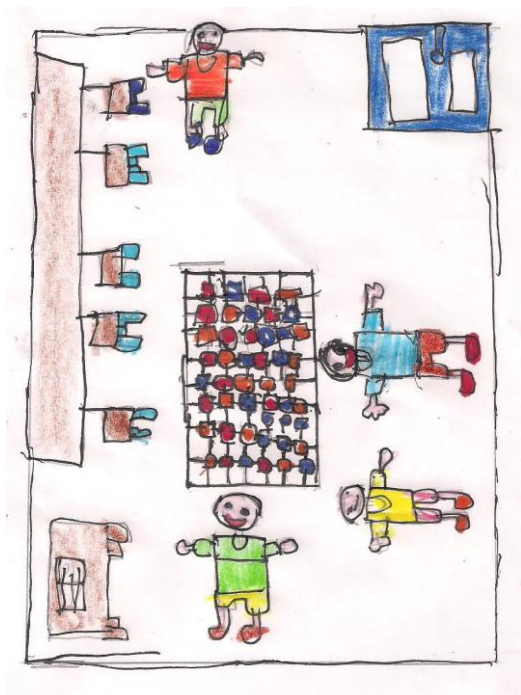
Cada vez que se realiza una sesión, J. sube al aula y comenta como ha transcurrido: les felicita o les llama la atención sobre una inadecuada actuación o les hace alguna sugerencia.

Ponerme en lugar de los maestros y maestras que siempre están ahí ayudándoles. He aprendido muchas canciones que han servido para la relajación, la diversión, etc. Yo creo que se han sentido muy bien al ver que nosotros también estábamos cantando con ellos y los maestros. Cuando acabábamos la clase yo los veía muy contentos. Después, el logopeda, venía a clase y nos felicitaba por nuestra participación. En otras ocasiones, le hacía ver a algunos alumnos que habían tenido gestos que no eran los más adecuados.

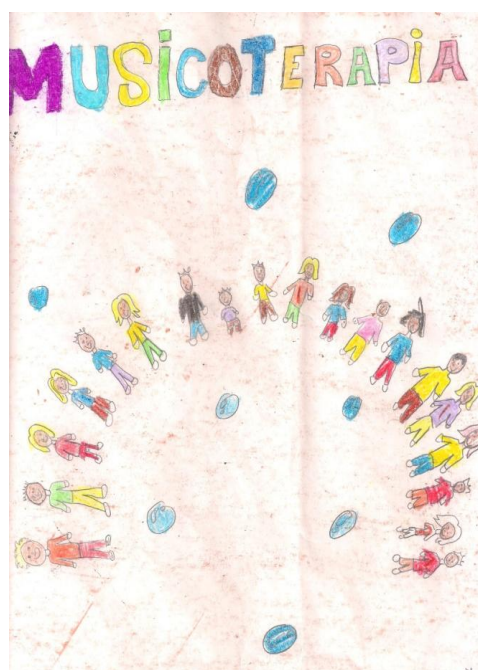
(Entrevista. EA52. 22 de octubre de 2013, p. 116)

Posteriormente, se les pide al alumnado que plasme las impresiones que han tenido. Estas son de forma voluntaria y anónima. El formato utilizado puede ser un dibujo, una palabra o un pequeño texto. Se exponen en el pasillo para que sean visibles. En la figura 43 se muestran dos dibujos de las sesiones. En la primera, se observa el trabajo que se realiza dentro del aula. En la segunda, los juegos y canciones que se trabajan en el patio.

Figura 43: Algo más que música.



(Dibujo. D51959)



(Dibujo. D52060)

Fuente: Dibujos realizados por el alumnado. 20 de marzo de 2014.

Para ejemplificar como transcurre una sesión, su responsable, me ha facilitado el desarrollo de la misma.

Trabajan niños del tercer ciclo, tutorizando a niños de Infantil y de Atención a la Diversidad. Se trata de facilitar la relación entre iguales. Por un lado, los niños mayores adquieren la responsabilidad del trabajo personalizado con el más pequeño o frágil; y por otra los menores se sienten más cercanos (por edad y empatía) a sus compañeros que a sus maestros/as. Se comienza en un aula diáfana (sin sillas ni mesas centrales), se pasa al patio y se termina de nuevo en el aula. Así se presentan actividades en un marco

que centra la atención, después un despliegue de energía y se finaliza facilitando la vuelta a la calma.

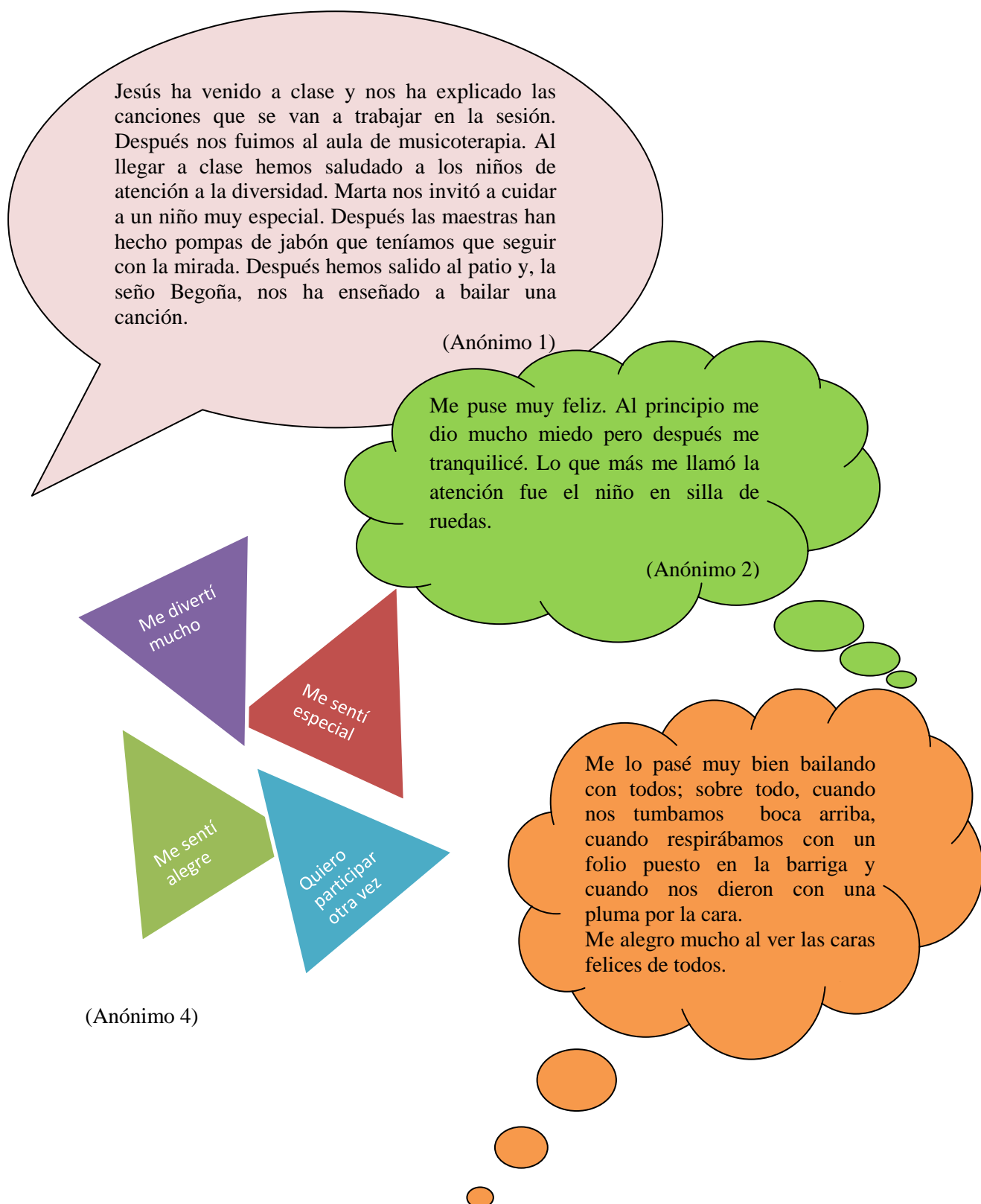
1. Canción de presentación: “He perdido en el castillo...” Se trata de cantar repetidas veces la misma canción, personalizándola con el nombre de cada niño. Se le pide que haga algo con el cuerpo (soplar, saltar, bailar, abrazar...), teniendo que imitarle el resto del grupo. El niño así se siente protagonista, porque es quien dirige la acción (elegida por él según gustos y posibilidades). A medida que va captando la melodía va adquiriendo confianza.
2. Melodía de “cumpleaños feliz” emitiendo sólo la “m”. Si se hace con fuerza, resulta un automasaje en la “máscara del habla” (senos paranasales y frontales, cavidad orofaríngea, cavidad nasal y órganos móviles como labios y lengua). Así se prepara la zona para la acción de cantar. Como es un tema de sobra conocido, se genera satisfacción y seguridad.
3. Emisión de vocales a través de un tronco de cono de cartón a modo de trompetilla. El niño pequeño permanece quieto, de pie. El niño mayor, a su espalda, emite la vocal correspondiente comenzando agachado y en volumen bajo. El cono es dirigido hacia los pies del más pequeño. A medida que el tutor va irguiéndose, va aumentando el volumen de voz, recorriendo con el tronco de cono las piernas, espalda, nuca y cabeza del pequeño. Después se hace el recorrido contrario, disminuyendo el volumen. El orden de vocales es /aouei/, orden miodinámico funcional que presenta las vocales de mayor a menor exigencia articulatoria. Si se hace suficientemente cerca de la piel, el niño pequeño siente la energía sonora como un “masaje sin tocar”. Se trabaja el control de volumen por parte de los mayores y la inhibición motora y confianza de los pequeños, al tener que permanecer en silencio, quietos y de espaldas a los mayores.
4. Desplazamiento al patio con “¡Oh, alea, apicapicatomba!”. Es una canción de eco (imitación inmediata de la frase propuesta) con fonética centroafricana y fuerte carga rítmica, para sugerir el paso durante la marcha. Desarrolla la atención (al exigir cada frase ser repetida), la articulación (a tratarse de combinaciones fonéticas muy contrastivas) y una coordinación audiomotora, ya que la pisada (con fuerza) marca el pulso de la melodía. La energía de este tema predispone a la acción y al dinamismo que se pedirá después. Además, cambiamos de escenario, con lo que se genera curiosidad.
5. Canción “sosoloz, X es mi amigo”. También con música y coreografía de sugerencia centroafricana. Se trata de terminar de nombrar a aquellos niños que no pudieron ser saludados en la primera canción. Es ahora una actividad de exterior, mucho más dinámica, en espacio abierto y marco más natural (se busca la sombra de un gran ficus, donde cabemos casi todos). Nuevamente se busca el protagonismo individual, al ser nombrado cada niño, así como descarga de tensiones, al ser una propuesta muy enérgica.

6. Canción “Hueco en el fondo de la mar”, donde se comienza con una frase simple a la que se van añadiendo elementos en cada repetición. Las frases van acompañadas de mímica, por lo que a la exigencia de memoria secuencial auditiva se aporta un apoyo visomotor. Cada mayor acompaña a un pequeño, sirviéndole de modelo individualizado, adaptándose la velocidad del tema a las posibilidades de los menos hábiles.
7. Canción “Todo el mundo en esta fiesta...” también de memoria secuencial, tanto auditiva como visomotora. Es mucho más dinámica que la anterior, exigiendo saltos, carreras, palmadas, empujones y pisotones controlados... Como las propuestas son de contacto físico, se desarrolla una especial atención a la inhibición y freno motores, para divertirse y al mismo tiempo evitar hacer daño a los compañeros.
8. Regreso al aula inicial, con “el elefante en la tela de la araña” durante el desplazamiento. Las frases van acompañadas de mímica. A medida que vamos entrando en el aula, emitimos la canción sólo con “m” y terminamos sólo con la mímica, en silencio. Así preparamos el escenario para la relajación final. De nuevo la “m” servirá como automasaje, ahora para finalizar la actividad de canto. El paso a la mímica aislada exige atención (se hace justo al pasar por el marco de la puerta) y memoria secuencial visomotora, al no haber ya el apoyo auditivo de la melodía.
9. Con los niños pequeños tumbados boca arriba, con ojos cerrados y música suave de fondo: los mayores colocan los troncos de cono de cartón suavemente y de forma alternativa en cada oído de los menores (como una “caracola marina”). Se hace un “tapping” (palmeo suave) en la boca estrecha del cono, produciendo un efecto sorprendente y agradable en el oído. El pequeño desarrolla confianza hacia el tutor, ya que tiene que permanecer con ojos cerrados.
10. El niño mayor toma de nuevo el tronco de cono como “trompetilla”, apoya la boca ancha sobre la espalda del pequeño (ahora tumbado boca abajo y con la cabeza apoyada en los brazos) y emite una “m” enérgica, pero sin gritar. El efecto de vibración sobre la espalda es sentida como un masaje sonoro. Hay que cambiar poco a poco la posición del cono por diferentes partes de la espalda del niño. Se mantiene la música de fondo.
11. Para finalizar, todos permanecemos tumbados con ojos cerrados, mientras la música de fondo sigue sonando, disminuyendo poco a poco su volumen. Cuando se llega al silencio, permanecemos así durante unos segundos (contamos hasta diez todos juntos, susurrando).

(Taller de musicoterapia. Febrero 2014)

Como hemos comentado en las páginas anteriores, una vez concluida la sesión, se le pide al alumnado que hagan un valoración de la misma de forma voluntaria. Estas se colocan en un tablón que hay situados en los pasillos para ser difundidas, Algunos de los comentarios realizados se muestran en los bocadillos de la figura 44.

Figura 44: Aprender sin lápiz ni papel.



Fuente: Tablón colocado en los pasillos de la planta baja.

2.4.3.2- Despertar el gusto por la lectura

El proyecto de biblioteca escolar es muy ambicioso. La finalidad del mismo es fomentar el gusto por la lectura y, para ello, la biblioteca es un recurso indispensable.

Para su puesta en funcionamiento se necesita la colaboración de todos los docentes y la colaboración del equipo de biblioteca¹³⁵. Beatriz está comprometida con ella en un doble sentido: colaborando con el equipo de apoyo y realizando el préstamo (junto con la responsable de la misma) durante el recreo. Para ella, ha supuesto conocer la gran cantidad de recursos que ofrece y la escasa utilidad que se le da en relación a sus posibilidades.

- Para el alumnado: compartir espacios y momentos con otros compañeros, respetar lo ajeno, el orden, el silencio, la participación, el desarrollo del sentido crítico o la empatía.
- Para el docente: liberarse de la atadura del libro de texto; de la rigidez del aula, romper las rutinas, crear una atmósfera de fantasía y motivación u organizar tertulias y encuentros.
- Para las familias: potenciar el gusto por la lectura de sus hijos y el suyo propio.
- Para el centro: ser un foco de cultura hacia el entorno.

El proyecto que más me está gustando llevar es el de biblioteca, aunque aún me quedan un montón de funciones que asumir en ella. Me gusta ver cómo los alumnos y alumnas llegan, buscan, preguntan sobre lo que les interesa, y ver cómo se van contentos con el libro con el que estaban ilusionados. Además me gusta porque me está ayudando a conocer mucho mejor mi centro: yo no tenía ni idea de la cantidad de recursos que había en la biblioteca disponibles para los docentes (ni creo que la mayoría de compañeros/as sean conscientes de ello tampoco). Tenemos una enorme colección de lotes de libros de lectura pero no solo eso: hay guías de las editoriales de lectura que nos ayudan y plantean

¹³⁵ La biblioteca está abierta durante el recreo para el uso y disfrute del alumnado. En este tiempo se realiza el préstamo de libros al alumnado de 2º a 6º de Primaria y se realizan talleres (uno al trimestre: cómic, papiroflexia y taller de cuentos).

actividades de comprensión lectora, taller de escritura. Hay enciclopedias visuales también muy bonitas a las que deberíamos sacarles más provecho, libros de manualidades, de cómo crear cómic. Cuando era tutora solo percibía una parte de la misma: la alegría con la que mis alumnos acudían a ella. Ahora entiendo lo que muchas veces he escuchado "la biblioteca es un recurso de primer orden".

(Entrevista. EB7, p. 59)

Para sentir el valor de un recurso tenemos que hacerlo nuestro; por ello, el funcionamiento de la biblioteca no es sólo de los docentes sino que el alumnado del tercer ciclo colabora en su organización, mantenimiento y préstamos. Al inicio del curso se solicita su colaboración de forma voluntaria y avalada por sus tutores. Cada turno está compuesto por tres alumnos. La duración es de una semana. Inicialmente, se establece una sesión con todo el grupo para conocerse entre ellos, identificar las instalaciones, los recursos existentes, las normas de uso y cuál es su función. Esta sesión inicial suele estar guiada por los docentes responsables de realizar los préstamos. En la figura 45 aparece el equipo de ayudantes junto con Beatriz. Ellos colaboran durante el recreo en el préstamo y en el mantenimiento de la misma.

Figura 45: El equipo de colaboradores de la biblioteca.



Fuente: Archivo de la biblioteca escolar. 3 de octubre de 2013.

La proporción media de usuarios de la misma es de cuarenta alumnos. Las tareas a realizar son diversas: préstamo de libros, buscar información en la red o en documentos impresos, realizar actividades, talleres o preparar algún trabajo en equipo.

En varias conversaciones que he tenido con la responsable de la misma, me ha comentado que "la participación de los docentes está directamente proporcional con el convencimiento de la utilidad didáctica de la misma" (Diario de campo. Noviembre 2013, p. 200). Hay maestros que la utilizan con mucha regularidad¹³⁶ e implican mucho al alumnado y otros no tanto. En el primer grupo nos encontramos con Beatriz. Ella, en su etapa como tutora, fue la única del ciclo que usaba el servicio de préstamos.

Considero que a esa edad están aprendiendo a leer es cuando más potencial tiene el niño para crear un hábito que le siga durante toda la vida porque lo que hacen los niños de primero y segundo suele ser siempre con muchísima ilusión; buscando la aprobación del tutor, de su madre, de su padre. Suele ser algo que ellos le ponen mucho empeño. Que ellos se llevasen libros, para mí, era genial. Yo les recordaba siempre tenían que traerlos en su fecha; al principio era difícil, se olvidaban, los carnés se perdían pero yo creo que de ahí han salido cosas muy buenas.

(Entrevista. EB6, p.56)

Otras veces ocurre que, aunque se sea consciente de su potencial educativo, no se utiliza porque se considera como un complemento más a la labor diaria. Como otros temas, este no está presente en las reuniones del ciclo aunque sí que aparece en las conversaciones informales.

No lo he hablado con nadie oficialmente en el colegio pero sí en ambientes de amigos, en los trayectos en coche, con mi hermano. Él me comenta que es difícilísimo estar pendiente de tantos y de tantas cosas. Pero puede ser que haya influido. Ojalá (risas).

(Entrevista. EB6, p. 56)

¹³⁶ Semanalmente, cada grupo tiene reservada una sesión. Otro servicio que presta son las maletas viajeras para el alumnado de Infantil de 5 años y primer ciclo de Primaria. Cada grupo dispone de dos maletas, las cuales, van rotando y están en casa durante una semana.

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

Por imitación de otros grupos y/o por convencimiento al curso siguiente el ciclo casi al completo empezó a hacer uso de la misma de forma sistemática

2.4.3.3- Del mar al a montaña

"Del mar a la montaña" es un proyecto gestado en el área de Educación Física cuya finalidad es potenciar la actividad física, el conocimiento del entorno natural y la convivencia. Estos tres elementos serán los ejes principales junto con las familias.

La planificación del proyecto se ha realizado con una periodicidad mensual. El día elegido fue el sábado por la mañana ya que las familias disponen de más tiempo. Cada alumno tenía que ir acompañado de un adulto. Los docentes estaban invitados a participar. Su labor sería la de un miembro más del grupo.

La programación de cada salida constaba de tres partes:

- La primera era una visita a todo el recorrido por parte de los maestros de Educación Física en colaboración con dos maestros más.
- La segunda se realizaba en el colegio. En esta se daba toda la información: localización, fauna, flora, puntos de interés, nivel de dificultad, etc. A veces, se contaba con la colaboración de especialistas de montaña, monitores de escuelas de senderismo o nutricionistas.

A continuación se muestra la noticia que escribió una alumna sobre la charla que habían tenido a cargo de una deportista y nutricionista.

¡¡CORRIENDO Y ESCALANDO!!

En el Vicente Aleixandre dan una charla sobre la escalada y algunas carreras...

Hoy, cinco de mayo de 2014, viene Virginia Fernández Rosales, una nutricionista a decirnos lo que hay que llevar a una escalada y carreras de largo recorrido.

En esa charla hemos estado quinto A, B y C.

Nos han estado enseñando algunas fotos de Virgi escalando y algunos vídeos de ella corriendo con su hermana, en carreras de relevo. También a estado explicando que es muy importante en la escalada, el casco y nos dijo que por no llevarlo había tenido una experiencia muy mala pero que de los errores se aprende.

El maestro Dani le puso a Geovanni un arnés para ver su utilidad y como se ponía.

Cuando terminó de dar la charla, le preguntamos algunas cosas y nos las contestó.

Salimos a fuera y estuvimos calentando todos juntos y en círculo.

Me ha parecido una charla muy interesante.

Paula

(Blog de la biblioteca. 5 de mayo 2014)

- La tercera parte es la práctica. Ante todo se pide que disfruten de la salida y que sientan y respiren la belleza del paisaje.

Estas actividades han permitido el acercamiento de las familias al centro: encuentros informales, risas, diálogos, lo que ha supuesto que los lazos se acerquen y se estrechen.

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

A través del blog de la biblioteca se ha publicado toda la información permitiendo tener un conocimiento, de primera mano, del desarrollo de la misma. Las familias han colaborado facilitando fotografías.

La colaboración del Beatriz en el proyecto ha supuesto un apoyo en cuanto a la difusión del mismo y su colaboración en todo aquello que la actividad demandará: logística, asistencia y el acercamiento a los compañeros y familias en otros entornos más distendidos pero con enorme potencial educativo: comportamientos, valores, colaboración, cuidado y respeto por el medio, etc.

Figura 46: Parajes del entorno natural.



Fuente: Imágenes extraídas del blog de la biblioteca. 5 de abril de 2014.

En las imágenes se visualizan varios momentos de la ruta: la complicidad con las maestras y las familias y la colaboración con el alumnado quedan patentes.

A lo largo del capítulo hemos conocido la faceta del docente con horario blanco. Su labor es ingente pero no se percibe como tal ni por parte de la administración (a efectos de gestión se dispone de un docente más, con lo cual, la plantilla está completa; ni por parte del centro (aunque se apuesta por desarrollar el Plan de Atención a la Diversidad, surgen situaciones de ausencias y/o bajas que hacen imprescindible que dicho docente tenga que cubrir las) e incluso, ni por parte del propio sujeto (el ir y venir de un grupo a otro, el improvisar y tomar decisiones con pequeños márgenes de tiempo, anular el refuerzo a determinados alumnos o impartir varias áreas en distintos niveles) ya que no le da tiempo a reubicarse y empezar de nuevo.

Lo que en principio era un temor evidente a tener que cumplir las funciones de horario blanco, se ha ido tornando como una experiencia dura pero muy positiva a nivel profesional porque le ha permitido salir de la tutoría y conocer otras prácticas y otras metodologías de trabajo y, sobre todo, le ha permitido reflexionar, a nivel individual, sobre su propia práctica. En sus palabras se deja entrever que queda mucho por hacer, sobre todo, a nivel de equipo. Estos están burocratizados y no se tratan los temas que realmente nos afectan en el día a día. Por otra parte, existe mucha individualidad en la profesión: se sigue anclado en el pasado y cuesta ingentes cantidades de tiempo y esfuerzo poner en funcionamiento nuevas experiencias más activas y participativas.

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

La experiencia llevada a cabo en el grupo de 5º ha sido muy beneficioso para las docentes y para el alumnado, los cuales, se han favorecido al disponer de dos maestras trabajando en igualdad de condiciones con actividades abiertas, creativas y motivadoras.

La presencia de Beatriz en el centro ha sido alta. Ha formado parte de muchos de los proyectos y talleres que se han desarrollado y, sobre todo, allí donde ha estado ha dado lo mejor de sí misma.

PARTE IV
CONCLUSIONES
ALLANAR EL CAMINO Y
CONSTRUIR PUENTES

El profesorado se forma y se (auto) desarrolla cuando adquiere una mayor conocimiento de la situación compleja en la que tiene lugar la enseñanza. Por ello, debe aprender a balancearse entre teoría y práctica, saber y experiencia, reflexión, acción y pensamiento, tanto para su desarrollo personal como profesional.

(Imbernón, 2010)

Tender puentes y allanar el camino son las dos ideas centrales que giran en mi cabeza como resultado de esta travesía. Los caminos apuntan a numerosas direcciones pero es el docente el que tiene que irlos recorriendo y decidiendo, dentro de sus posibilidades, que veredas tomar. Las decisiones tomadas, unas voluntarias, otras inconscientes o impuestas, irán dejando su huella y marcando su personalidad.

A continuación, a modo de síntesis, pretendo hacer un recorrido por aquellos aspectos más relevantes que se pueden deducir de este estudio. El conocimiento que se ha ido generando, espero y/o deseo que sirvan de referencia para otros docentes que se inician en esta andadura.

1. El docente: piedra angular del sistema educativo

A lo largo de la investigación se ha analizado la figura del docente, especialmente, la del docente novel. Dedicar tu vida a la docencia no es tarea fácil si no tienes unas fuertes convicciones de servicio y de ayuda hacia el alumnado y hacia la sociedad. Estoy de acuerdo con Esteve (2009) cuando dice que la profesión de maestro es humilde; no importan los años de servicio, ni la edad, ni el currículum académico, ya que su trabajo es servir de puente para formar a las futuras generaciones. Por tanto, los docentes son los sujetos que deben liderar dicho proceso. Si estos son competentes, parte del camino se habrá recorrido.

Quiero comenzar estas conclusiones con las mismas palabras con las que inicié la investigación: ¿quién no ha sido novel alguna vez? Todos, en algún momento de nuestra vida o en muchos, hemos sido noveles. Aquello que no se ha realizado antes requiere un

aprendizaje previo. Aprender haciendo, ese debería ser el punto de partida de todo docente.

En este primer bloque, partiendo de los resultados obtenidos, trataré de dar respuesta al significado de ser un profesor novel. Para ello me centraré en cuatro aspectos: formación, fortalezas, dificultades y necesidades.

A) Formación

La combinación de trabajo individual y compartido es el mejor camino para conseguirlo. En nuestro estudio se ha evidenciado como la docente llega con unas creencias y unas perspectivas previas que, si no son contrastadas a través de la formación, pueden producir efectos contradictorios. En la formación inicial, el Practicum es fundamental porque, en muchas ocasiones, es el único contacto que tiene con la realidad escolar. Para ello, es necesario una coordinación entre la universidad y los centros con la finalidad de que estas experiencias sean enriquecedoras y eficaces.

Una formación continua encaminada a procesos de innovación y cambio en la organización de los centros educativos teniendo en cuenta la fase de socialización en la que se encuentre. En nuestro caso dicha formación es mejorable ya que hasta el momento estos procesos no han logrado el desarrollo deseado ni a nivel docente (angustia, inseguridad, desasosiego, etc.) ni a nivel organizativo de la escuela (la distribución de espacios, los horarios, las funciones, etc.).

La inserción profesional es un momento clave que tiene que regularse con una formación específica ya que ha pasado de ser un alumna tutelada a maestra en activo. Son muchas sus carencias y necesidades pero, son abundantes sus ganas, energías,

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

ilusiones y capacidades por desarrollar bien su trabajo y por ser aceptada por el claustro. Para que el choque con la realidad no produzca efectos negativos es necesario un proceso de mediación con docentes experimentados en una relación de igualdad y trabajo colaborativo. Este es un proceso continuo que, a partir de la reflexión, favorece la construcción y reconstrucción del pensamiento pedagógico transformando la enseñanza y los contextos. En nuestra investigación ha quedado de manifiesto que, en los momentos iniciales esto no ha sido así por las funciones ejercidas, por la presión a la que ha estado sometida o por la colaboración recibida.

B) Fortalezas

Estas le han facilitado encarar la docencia con una gran dosis de positividad. Entre ellas reseñamos las que han tenido mayor presencia:

- ✓ Su juventud, frescura y dinamismo han oxigenado el centro con aire fresco.
- ✓ La inocencia e ilusión de sorprenderse con las pequeñas rutinas, las propuestas de actividades o el reconocimiento de su esfuerzo y entrega.
- ✓ Compromiso, disponibilidad y energía para participar en los proyectos y las actividades colectivas.
- ✓ La formación en idiomas, tecnologías, trabajo colaborativo, etc. son elementos esenciales que ha brindado de forma desinteresada.

C) Dificultades

Fundamentalmente vienen asociadas a las perspectivas iniciales que se había formado sobre la profesión docente: idealización, expectativas, convicciones de cambio o trabajo fácil. Nada más aterrizar en el centro empieza a detectar una serie de dificultades que la condicionarán:

- ✓ Falta de experiencia previa.
- ✓ Asumir una función impuesta.
- ✓ Temor y dudas de no ser aceptada en el claustro.
- ✓ Aislamiento, soledad, inseguridad y falta de confianza.
- ✓ Saturación de tareas: organizativas, de planificación, de gestión, etc. y desconocimiento de las "rutinas" de funcionamiento del centro.
- ✓ Bajo dominio de los contenidos (ajustar las programaciones curriculares al contexto) y carencia de estrategias de enseñanza para atender la diversidad del aula.
- ✓ Toma de decisiones precipitadas y falta de habilidad para improvisar con creatividad y conocimiento; por lo que el ensayo-error predomina en la mayoría de sus actuaciones.
- ✓ Desconocimiento de los recursos y materiales disponibles, desembocando en la utilización de uno: el libro de texto.
- ✓ Problemas de disciplina y control del grupo.
- ✓ El tiempo, o para ella, la falta de tiempo para parar, observar, actuar y reflexionar.
- ✓ Carencia de habilidades para involucrar a las familias en el apoyo escolar.

D) Necesidades

Partiendo de sus fortalezas y dificultades nos encontramos con una serie de necesidades que son imprescindibles para que afronte este periodo de forma tranquila y con garantías de éxito.

- ✓ En estos momento iniciales ha tenido que ir adquiriendo e interiorizando las normas, valores, conductas y comportamientos que caracterizan la cultura

escolar en la que ha ingresado y, en paralelo, ir reconfigurando su identidad profesional y personal.

- ✓ Se aprende haciendo. La práctica es la pieza esencial del proceso de socialización inicial. En nuestra investigación se ha constatado que ha sido en soledad y sin modelos que le ayuden a elegir otras alternativas u opciones. La ayuda, el apoyo de otros maestros más experimentados han sido bengalas de "SOS" que no han sido atendidas.
- ✓ Completar la formación. El periodo de inserción profesional tiene unas características específicas a las que hay que dar respuesta: la brevedad del mismo; la conciencia de que su formación está inacabada; las dificultades personales y profesionales que se contrarrestan volviendo a su pasado como alumna o la falta de tiempo para meditar sobre sus intervenciones en el aula y fuera de ella.
- ✓ El apoyo de los compañeros es decisivo y le cuesta entender cómo la cultura de los docentes se sigue caracterizando por el aislamiento, la individualidad, la balcanización y la colegialidad burocrática.

Como he manifestado en las páginas anteriores, las interpretaciones que he formulado en cuanto a formación, fortalezas, dificultades y necesidades (con multitud de matices) de la docente novel tienen la intencionalidad de ir hacia la búsqueda de la mejora en su inserción laboral. Para ello, es necesario que el claustro y los equipos directivos estén atentos, observadores y comprometidos con estos momentos iniciales, sobre todo, con aquellos docentes que no levanten su voz.

2. Confluencia de culturas en la escuela

Los contextos escolares están configurados por una confluencia de culturas que le imprimen su idiosincrasia. Están presentes y poseen un poder tal que pueden condicionar o fagocitar los procesos que se desarrollen. Por ello, es necesario que el docente novel conozca cuáles son las características del entorno y del contexto donde va a ejercer su trabajo y, no solo eso, sino también que concepciones se tienen del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los entornos hablan, los silencios gritan, las relaciones se subordinan, los espacios nos invitan a nos inhiben. Estos elementos están presentes en el contexto escolar irradiando rayos en todas direcciones y produciendo efectos que influyen en la vida del docente novel: condiciones profesionales, en cuanto a su formación y profesión, en el contexto y las relaciones o en las experiencias vividas.

2.1- Hablando nos entendemos

A lo largo de la investigación he observado que existe una gran diversidad de sujetos con los que ha compartido su trabajo. Cada uno lleva una mochila personal dispar y variopinta. Observé que cuando se hablaba de determinados vocablos, el lenguaje utilizado o la concepción que tenían de ellos presentaban matices diferente. Los que han tenido mayor presencia y han supeditado sus actuaciones han sido los siguientes:

- *Diversidad.* Tiene interpretaciones contrapuestas. Para unos es un problema y otros la ven como un valor. Estas dos posiciones están presentes en el pensamiento de Beatriz. Cuando ha sido tutora, la diversidad la ha limitado

porque no tenía estrategias metodológicas que le permitieran atender al alumnado a nivel individual (en función de sus capacidades) y a nivel colectivo.

- *Convivencia.* Es interpretada y vivida desde diferentes patrones. Positiva sino existen conflictos y tensiones en el aula, si nadie interfiere en la vida del otro y si las familias no cuestionan el trabajo realizado. Las experiencias vividas han sido complejas rompiendo la convivencia en numerosas ocasiones por : no dominar la materia, porque el alumnado llega a clase con problemas personales, por la diversidad de ritmos de aprendizaje o porque no abordó con claridad el proceso de trabajo con las familias.
- *Participación.* Lo que implica, lo que significa es asumido por todos; sin embargo, hay diferentes formas de hacerla efectiva si atendemos a cada colectivo: el alumnado, las familias o a nivel institucional.
- *La heterogeneidad del aula* es una realidad. A las particularidades individuales se le suma la multiculturalidad del grupo. Del estudio se deduce que la educación integral se ve como una paradoja ya que se tiene que atender al individuo en su totalidad y transmitir los conocimientos, reproducir los comportamientos y valores que la sociedad va demandando. Beatriz se ve inmersa en un campo de tiro cruzado en el que cada colectivo le pide que actúe de una manera y, en el centro de la diana, está ella en soledad tomando múltiples decisiones sin un análisis previo sobre las consecuencias que tendrán.
- *Los valores* se alimentan y se viven desde la cuna y es, dentro del entorno familiar, dónde habría que sentar las bases para, posteriormente, reformularlos y enriquecerlos en el entorno escolar. Es frecuente parar el ritmo de la clase para solucionar situaciones que se han producido en el exterior y que llegan al aula con un gran pujanza. Es una constante en su pensamiento buscar un equilibrio

entre transmitir contenidos conceptuales o trabajar a nivel competencial. Esto le supone grandes dosis de inseguridad, incertidumbre, compromiso y responsabilidad que se traduce en:

- ✚ Seguir el libro de texto a "pies juntillas" por encima de la realidad del grupo.
- ✚ Primar la disciplina por encima del aprendizaje.
- ✚ Cuando se le ha presentado la oportunidad y tiempo de observar y trabajar de forma colaborativa empieza a replantearse que otras concepciones de la enseñanza y otras metodologías son posibles y viables.

2.2- Silencios que gritan

Para acatar, para rebatir, para impulsar, para ser sumiso, para ser crítico, para ser optimista, para ser pesimista no hace falta elevar la voz, hay silencios que gritan en todas direcciones y a diferente intensidad. Del estudio podemos deducir que los docentes en general y, el docente novel en particular, están sometidos a numerosas relaciones de poder.

A) De subordinación

1. *De la propia institución escolar.* Se puede considerar como un tejido invisible que ejerce su poder acumulado a lo largo del tiempo: forma de organizarse, de gestionar los recursos, de distribuir los horarios, rutinas de funcionamiento, la organización de los espacios, planes y proyectos a implementar, etc.

En el centro, las aulas son pequeños reinos de taifas con una estructura, un organización parecida pero con un funcionamiento muy personalizado que le imprime la tutora. La clase de 2º estaba estructura a nivel territorial y con un marcado acento tradicional donde prima la disciplina.

La configuración del horario no permite el trabajo en equipo de los docentes. Son los momentos de encuentro en las entradas y salidas, en los recreos o tomando un café donde se toman muchas decisiones; podría decirse incluso que estos "claustros informales" son más eficaces que los formales. El horario de permanencia, la tarde del lunes, no es eficiente porque las reuniones se solapan, no hay un orden del día previo o no todos están presentes.

La elección de las tutorías y de los coordinadores se produce sin atender a ningún criterio pedagógico. En este sentido, Beatriz, ha pasado los tres primeros años de docencia en el mismo nivel y en colegios diferentes; esto ha supuesto para ella un empobrecimiento porque no ha tenido la oportunidad de conocer nada nuevo.

2. Del equipo directivo. Se está subordinado al talante, a la forma de gestionar el centro. La trayectoria de este, en cuanto a su gestión y funcionamiento, está sufriendo un freno constante porque la gran mayoría de sus actuaciones son de mantenimiento. A nivel personal es abierto y presta su apoyo moral de forma incondicional. En su funcionamiento, planificación y gestión tendrían que involucrarse más y apostar por otras alternativas. Son conscientes que el docente novel llega con un perfil muy particular y, sin embargo, se van apagando fuegos y no se actúa con contundencia diseñando, de forma consensuada, un programa de acompañamiento e inserción laboral.

3. *El docente en el seno del aula* es el elemento central. Beatriz lo ha ejercido en su tutoría y, también, lo ha padecido. Al entrar a otras clases, el docente se detiene y, mientras está allí, se hace una pausa; en otras ocasiones, a pesar de ocupar el mismo espacio físico, su intervención en el aula ha sido nula porque ocupa un lugar apartado para no molestar al grupo.

B) De autoridad

Entendida como la capacidad que tiene un sujeto para ejecutar una actividad de forma eficaz. En este tipo de liderazgo es básico las relaciones y los canales de comunicación que se establezcan. Los canales de comunicación en el colegio Castañeda y Salpín son mejorables porque no le llega la información o porque los que se utilizan no son eficaces. Cuando era tutora tenía dificultad porque no le daba tiempo para asimilar las notificaciones que le llegaban (para el alumnado, para las familias o de las actividades extraescolares o complementarias). Asumiendo el horario blanco tenía más disponibilidad y la información, la mayoría de las veces, la obtenía de manera informal.

El trabajo del equipo docente está infravalorado y las reuniones son tediosas y burocráticas. Ella no se ha sentido con fuerzas ni capacidad para exponerle a los compañeros las dificultades que ha estado padeciendo; por otra parte, ellos las conocen y no intervienen. La coordinación, el compromiso, la colaboración del equipo son tareas pendientes; sin embargo, sí hay una buena voluntad y compañerismo por parte de algunos docentes a nivel individual.

C) De liderazgo

Entendido como la capacidad que tiene un sujeto para influir en sus compañeros y dejar huella. En este sentido, las oportunidades y los modelos que se ofrecen son determinantes para el docente recién ingresado.

- La negatividad, la suspicacia ante la puesta en funcionamiento de un proyecto o un cambio a nivel organizativo puede llevar a relaciones tóxicas y, por consiguiente, mina la convivencia produciéndose un estancamiento en la vida del centro.

- Otros tratan de vislumbrar pequeños resquicios de luz que se abren impulsando propuestas, animando a los que caen en el desencanto, aprovechando los recursos disponibles y facilitando el encuentro y el diálogo.

Ambos los ha vivido Beatriz.

- Lo positivo: "no olvidaré a todos esos compañeros y compañeras que se han ofrecido a ayudarme y a hacerme las jornadas más llevaderas ya sea a través de materiales didácticos o de su comprensión y empatía" (EB12, p. 72).

- Y querría olvidar:

Los malestares típicos de los primeros años: la dificultad para madrugar, bajada de defensas, problemas de garganta, cansancio excesivo, estrés mental y la dificultad para desconectar al llegar a casa. También algunas experiencias incómodas con algunos padres y madres que han mostrado prejuicios ante mi apariencia juvenil y han dudado de mi profesionalidad.

(EB12, p. 71).

2.3- Nadar contra corriente: la tenacidad del docente

Los salmones en su edad adulta remontan las corrientes de los ríos hasta llegar a zonas de aguas frías, poco profundas y bien oxigenadas para descansar y reproducirse.

En cierta medida, a los docentes noveles les ocurre lo mismo que a los salmones, tienen que nadar contra corriente para ir sorteando los obstáculos que se van encontrando en su inserción laboral. Las culturas que conviven en el contexto escolar impulsarán o frenarán su desarrollo profesional.

Los centros escolares presentan una serie de características de partida. El colegio Castañeda y Salpín se caracteriza por:

- Tener presente que hay unas variables de entrada que van a condicionar el trabajo docente y, en especial, la del docente novel.
- La adjudicación de funciones (tutorías, coordinación, responsable de proyectos, etc.) no se realiza con criterios pedagógicos sino que priman los intereses personales.
- La organización espacial no favorece el trabajo colaborativo.
- Los horarios están muy cerrados provocando que haya dificultad para la observación, el trabajo compartido y la reflexión sobre la práctica.
- Los refuerzos educativos son poco productivos porque se hace lo mismo que en el aula ordinaria y con el mismo material; el alumnado sale del grupo y pierde la conexión con el trabajo que hayan realizado; o bien, no se ejecutan porque hay que hacer sustituciones.
- La formación no termina de regularse y, sobre todo, los conocimientos adquiridos no se ponen en práctica, lo que provoca que las sesiones de trabajo sean dilatadas y burocráticas. En los dos años que ha durado el estudio, Beatriz, ha participado en un proyecto de formación en centros sobre competencias básicas y en un grupo de trabajo de musicoterapia. Las posibilidades de mejora

que se derivan del primero no se han implementado en el aula y, en relación al segundo, sí han sido más eficaces porque ha podido llevarlo a la práctica.

La interpretación de la cultura docente es singular:

- ✓ Las contradicciones entre lo que se piensa y lo que se hace. A pesar de ser conscientes que otras formas de ejercer son posibles se sigue actuando y acogiéndose a lo más fácil, a lo menos arriesgado y a lo que produce más estabilidad.
- ✓ Las inseguridades e incertidumbres ante los cambios está minando las expectativas del colectivo docente y, de la docente novel, mucho más. Se cuenta con el voluntarismo de los compañeros que actúan facilitando las recetas que le han ido bien a ellos pero sin una observación o reflexión crítica.
- ✓ La ansiedad ante la saturación de tareas es una realidad. Ella es consciente que tendría que pararse, pensar o deliberar sobre qué tipo de contenidos son necesarios transmitir, cómo organizarlos, cómo evaluarlos, etc. Sin embargo, todo se queda en deseos y conjeturas porque la elección de los mismos, su diseño, su estructura y su organización están en manos de las editoriales. El libro de texto es el rey. Y, aunque es una evidencia que no se adapta a la realidad, se siguen utilizando porque es un bálsamo que permite saciar la ansiedad y, de forma paralela, no depender de nadie. La meta es llegar al final del manual cuando acabe el trimestre o el curso. Las actividades complementarias son muy bien valoradas pero consideradas como añadidos a las áreas curriculares.
- ✓ La diversidad de demandas, la vorágine cotidiana y diaria del aula la invaden y le impide pararse a recapacitar sobre el significado de sus actuaciones y decisiones.

- ✓ El trabajo en equipo, la colaboración y el diálogo compartido no está consolidado viviéndose una colegialidad artificial para cubrir el expediente oficial. Se está intentando potenciar las reuniones de ciclo e interciclos con la finalidad de establecer intercambios y puntos de encuentro. A pesar de que se detectan tímidos avances es necesario replantearse la utilidad de las mismas y dotarlas de contenido y, sobre todo, valorar los acuerdos tomados.
- ✓ El tiempo, la premura en conseguir resultados a corto plazo, es otro elemento a considerar. Para Beatriz ha sido distorsionador porque "siempre va como una moto" llegando a condicionar su estabilidad personal.

En los planteamientos que guían su actuación hay un momento que es clave: la llegada. La percepción de este primer momento es decisiva y, Beatriz, nos lo ha hecho ver en su corta experiencia laboral: cómo la han recibido, quién lo ha hecho, qué información le han dado, qué espacios ha tenido que ocupar, etc.

En un segundo momento, se encuentra la concepción que se tiene del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el colegio Castañeda y Salpín se observa que hay dos grupos:

A) *Un grupo conservador*

- Trabaja con el libro de texto. Cada ciclo elige los manuales de una determinada editorial, la cual, marcará el ritmo y la estrategia a seguir.
- La organización espacial y temporal es rígida. La clase está presidida por la mesa del maestro y la pizarra, las mesas del alumnado colocadas en filas. Estas son estancias cerradas y cada docente trabaja a su ritmo.

- Las relaciones de comunicación son limitadas y unidireccionales: del maestro al alumno. En relación al trabajo unificado y coordinado con los especialistas es inexistente. Con respecto a las familias, se limitan a los encuentros establecidos oficialmente: reunión general al inicio de curso y estar disponible en las sesiones de tutoría. La mayor o menor implicación de las familias depende de su propia voluntad y de la que le permita el tutor.
- La participación en la vida del centro es superficial y desigual.
- Los refuerzos educativos se realizan siempre fuera del aula. El tutor es el que determina el grupo de alumnos a apoyar, el área y cómo abordarlos.

B) Un grupo más abierto a las innovaciones y al cambio

Ellos son conscientes que están dentro de una organización escolar y que no pueden romper totalmente con ella pero si van introduciendo modificaciones que hacen que la dinámica de trabajo sea más activa y participativa.

- ❖ Se sigue utilizando el libro de texto como referencia pero introduciendo cambios: selección de contenidos en relación a los valores a transmitir y utilidad de los mismos; la organización espacial y temporal es flexible y está adaptada a la actividad que se esté desarrollando; diversidad de recursos; se potencia las relaciones de comunicación entre iguales y el trabajo en equipo; se participa activamente en las actividades complementarias y extraescolares trabajándolas de forma transversal; se ponen en funcionamiento las tutorías dándole contenido a las mismas y estableciendo compromiso de trabajo y se están dando pequeños pasos en el trabajo coordinado del tutor y los especialistas.

- ❖ Los refuerzos educativos se realizan dentro del aula con unas actividades específicas. El tutor y el maestro de apoyo determinan la mejor forma de realizarlo.
- ❖ La cultura de la autoevaluación y de la reflexión compartida está presente.

¿Cómo interpreta Beatriz la cultura del aula? A raíz de la investigación realizada podemos decir que tiene marcado un carácter tradicional:

- En 1º de Primaria, el libro le da seguridad y le permite no hacer fichas fotocopiables; su uso posibilita el control disciplinar el aula: el alumnado ocupa su espacio y no interrumpe al compañero; facilita la programación y todos trabajan. La necesidad de que aprendan a leer es una obsesión que le impide tener presente otras alternativas.
- En 2º, empieza a darse cuenta que hay contenidos que es necesario reforzar y no están en los textos; debería pararse y abordarlos pero en muy raras ocasiones lo hace.
- Su formación musical está desaparecida.
- Es en el refuerzo educativo donde tiene la posibilidad de trabajar en todos los niveles de Infantil y Primaria haciendo sustituciones, de observar, de trabajar de forma colaborativa en los refuerzos educativos, de reflexionar sobre la práctica. En estos momentos es cuando advierte que hay otras alternativas metodológicas más prácticas, activas y abiertas.
- Es consciente de sus limitaciones, sobre todo, en la atención a la diversidad y en las relaciones con las familias pero también sabe que posee cualidades muy importantes que le ayudan a contrarrestarlo: su capacidad de trabajo, su talante

dialogante y abierto, la convicción de la dificultad del quehacer docente y sus esfuerzos por hacer un trabajo bien hecho.

Mejorar la calidad de la enseñanza es uno de los principales objetivos de la educación. Para ello, es necesario contar con los mejores candidatos y los más formados. El formato tradicional del aprendizaje, por ensayo y error, no sirve porque ralentiza el proceso, causa desasosiego, lleva al inmovilismo, e incluso, puede provocar el abandono de la profesión. ¿Cómo avanzar? ¿Qué se necesita? No hay recetas mágicas pero sí una serie de ingredientes que dosificados pueden dar lugar a una buena receta.

El docente es el responsable de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje; para ello, es necesario que posea una formación integral. El desarrollo profesional es inherente al desarrollo personal. Para que sea eficaz y mantenido en el tiempo tiene que contar con el acompañamiento profesional experimentado que le guíen y le orienten en sus elecciones y decisiones.

Los contextos escolares están configurados por las demandas que hacen sus usuarios. Aliñadas en su justa proporción determinarán que el sabor sea agradable o, por el contrario, que la influencia de unas sobre otras, impidan la degustación de cualquier proceso de innovación y cambio.

Para que una receta se enriquezca y se adecúe a los sabores de los comensales tiene que tener una cierta continuidad y mantenerse en el tiempo. El compromiso y la entrega que se ponga en su elaboración imprimen la chispa de energía que irradia vitalidad y optimismo para seguir avanzando.

A modo de cierre

Se puede decir que un sistema educativo no es mejor que los docentes con los que cuenta. Estos son los que tienen que desarrollarlo y para ello, es necesario atraer a los mejores, ofertarles una buena formación y acompañarles en sus inicios profesionales para que vayan creando su profesión y su identidad docente. Estos tres elementos son inseparables si deseamos que su práctica responda a estándares de calidad y compromiso social.

La primeras experiencias profesionales han sido vividas como un periodo de tensiones y rupturas caracterizado por la inseguridad, la imprevisibilidad, y la falta de confianza en sí misma.

El llegar en último lugar le ha supuesto recibir los grupos con mayor dificultad. A esto se suma que ha tenido que cambiar cada año de centro. Esto le ha supuesto estar readaptándose de forma permanente.

No ha existido a nivel institucional ninguna regulación o protocolo que facilite la integración profesional ni se tienen en cuenta procesos formativos adaptados a su fase de socialización. La alternativa que le ha quedado es abrazarse a los modelos de su infancia o aquellos reinantes en el contexto; esto es, reproducir las prácticas existentes y subordinarse a las reglas del juego imperantes.

La consecuencia final de todo ello tiene que llevarnos a la reflexión de que:

- ✓ Otra iniciación profesional es posible y viable.

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

- ✓ Dar la oportunidad al docente con experiencia de mejorar su formación y, en paralelo, compartir su saber con los colegas que se inician. De esta manera, los efectos producidos redundarán en la mejora de la calidad educativa.

PARTE V
PROSPECCIÓN Y
PROYECCIÓN

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

En este bloque queda recogida la prospección y la proyección de la investigación. Consta de cuatro apartados.

El primero refleja los interrogantes que se siguen suscitando a partir de los resultados obtenidos.

Partiendo de ellos, en el segundo apartado, se ejemplifica un proyecto de acompañamiento docente. La finalidad del mismo es que el maestro recién ingresado tenga una oportunidad de crecer y caminar con seguridad.

En el tercero se recogen las aportaciones y recompensas. Estas van dirigidas en una triple dirección: a Beatriz, al centro y a nivel personal.

Por último, la proyección y las nuevas líneas de investigación que se derivan de la misma.

1. Interrogantes suscitados

A lo largo de la investigación han ido surgiendo una serie de interrogantes que considero necesario poner de manifiesto para que se pueda seguir debatiendo y reflexionando sobre ellos. Gerver (2010, p. 118) considera que para estimular el debate, resulta interesante y sugerente formular preguntas abiertas y abstractas sin la presión de considerarlas correctas o incorrectas. De esta forma, el sujeto se expresa con libertad y sin ataduras, ya que todas pueden presentar potencialidades educativas.

Algunas de las cuestiones planteadas y que pueden animar a seguir deliberando son:

1. ¿Qué valor se les da a las prácticas?
2. Escribir un diario ¿ayuda a reflexionar sobre las experiencias vividas y a reconducir las prácticas?
3. ¿Por qué la universidad y los centros educativos siguen sin trabajar de forma colaborativa? ¿Es necesario establecer puentes? ¿Cómo?
4. ¿Qué le gustaría encontrar en la escuela el futuro docente ?¿Cómo le gustaría hacer ese camino?
5. ¿Cómo hacer creativa la profesión docente?
6. ¿El engranaje entre el docente novel y el experimentado puede ser una alternativa?
7. ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene el liderazgo distribuido?
8. En una institución escolar existe comunicación formal e informal? ¿Puede tener esta última valor educativo?
9. ¿Se fomenta el trabajo colaborativo en los centros? ¿Qué implicaciones tiene?
10. ¿La competencia de aprender a aprender debería instruirse a lo largo de la

trayectoria profesional?

11. ¿Cómo conseguir que las familias sean cómplices de los docentes?

12. ¿Por qué prima la enseñanza por encima del aprendizaje?

2. Caminar con seguridad. Proyecto de acompañamiento docente: una oportunidad para la iniciación profesional

No se debería permitir que la docente novel se encuentre sola y, para ello, el equipo directivo y el claustro tendrían que cambiar sus prácticas, convertirse en docentes activos y críticos donde la observación, la colaboración y el apoyo sean mejoras sostenidas y duraderas en el tiempo. En estos momentos iniciales, no se puede perder de vista que hay tres estadios que son claves:

1. *La socialización anticipatoria* contempla las expectativas que el sujeto se ha formado con respecto a lo que le depara el trabajo. En nuestro caso, Beatriz soñaba con el colegio, la alimentación se veía alterada y el nerviosismo era palpable. Un recibimiento dinámico y claro es básico para que pueda aterrizar y situarse.
2. *El encuentro*. Se produce una inmersión total en el lugar de trabajo. Es la fase central del proceso de acogida. Por ello, hay que regularla y sistematizarla tratando de contrarrestar la mimetización e impulsar los procesos de reflexión compartida. En nuestro estudio hemos comprobado que no está regulada a pesar de ser conscientes de su necesidad.
3. *La fase de adquisición y cambio*. Es el momento en que se ha adaptado e integrado al contexto escolar.

Una posible aportación que considero que daría respuesta a los interrogantes planteados sería el diseño de implementación de un proyecto de acompañamiento para ir caminando junto al docente recién ingresado. Dicho plan no se puede realizar en el vacío o ponerse en marcha sin haber realizado, previamente, un estudio del contexto escolar. Se ha de atender a los factores internos (actuaciones que fortalecen y debilitan el aprendizaje de los docentes noveles) y a los factores externos (las oportunidades o amenazas derivadas del desarrollo tecnológico, de experiencias de otros centros, de los cambios legislativos o de los obstáculos del entorno)¹³⁷.

La finalidad de un proyecto de acompañamiento docente tiene que ser la de guiarle en sus inicios profesionales y caminar junto a ellos, ni un paso por delante, ni un paso por detrás. Para que sea viable tendría que contar con el consenso del claustro; e incluso, a raíz de los datos, considero que debería de ser una propuesta a corto y medio plazo para poder atender a la diversidad de situaciones, en especial, relacionadas con el periodo de permanencia en el centro, las funciones que debe desempeñar o su propia situación administrativa. Para su diseño, el asesoramiento por parte del Centro de Profesores es básico. Las modalidades formativas en formación en centros o grupos de trabajo serían viables. Teniendo como referencia, las necesidades detectadas por Beatriz, dicho plan considero que tendría que contar, como mínimo, con los siguientes elementos:

¹³⁷ El análisis **DAFO**, es una potente herramienta de análisis de la realidad y toma de decisiones. Su origen fue el mundo empresarial pero tiene importantes implicaciones en el educativo. En inglés el término utilizado es SWOT (strengths, weaknesses, opportunities and threats) y podemos encontrar también en el contexto hispanohablante las expresiones FODA y DOFA. Fernando Trujillo, en la web: <http://www.educacontic.es/va/blog/el-analisis-dafo-en-el-diseno-de-proyectos-educativos-una-herramienta-empresarial-al-servicio>, muestra cómo puede ser una herramienta con un alto potencial para el desarrollo profesional, para la puesta en marcha de un proyecto; para la memoria final de curso, e incluso, para las tutorías con los estudiantes.

A) Objetivos

Un objetivo es el fin último a conseguir tras recorrer un camino. En el caso que nos ocupa vamos a considerar dos tipos de objetivos.

A.1) Generales

1. Mejorar la inserción laboral del docente novel.
2. Impulsar el acompañamiento del trayecto con mentores experimentados.

A.2) Específicos

1. Fortalecer las relaciones de comunicación horizontales y verticales.
2. Potenciar el trabajo en equipo y colaborativo.
3. Establecer espacios y tiempos para la reflexión sobre la propia práctica.
4. Estimular la relación familia escuela a través de la acción tutorial

B) Contenidos

Los contenidos son un conjunto de conocimientos científicos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que tiene que aprender el maestro novel y que, los docentes experimentados, deben estimular para que estos los incorporen a su propia práctica. De los datos ofrecidos por la investigación, los contenidos a trabajar serían los siguientes:

1. Socialización del docente:

- A nivel de centro
- A nivel personal
- Entre iguales

2. ¿Qué contenidos para qué escuela? Del Plan de Centro a la programación de aula?

3. ¿Cómo atender a la diversidad?

4. Metodología

- Principios metodológicos
- Organización espacio-temporal
- Selección de materiales y recursos
- Tipología de actividades

5. Orientación y acción tutorial

6. Evaluación y reflexión. Atendiendo al:

- Alumnado
- Docente
- Organización del aula
- Actividades, materiales y recursos
- Participación familia

C) Temporalización

Se implementará siempre que se incorpore un docente. El nivel de desarrollo estará en función del tiempo en que el permanezca en el centro¹³⁸.

C.1) Proceso a seguir

1. La acogida.

- ¿Quién es el responsable?
- ¿Dónde tiene lugar?
- ¿Qué tipo de información se transmite?
- ¿Qué tipo de información se demanda?

2. ¿Qué funciones va a desarrollar el docente?

3. ¿Qué carga lectiva va a tener?

¹³⁸ Tiempo de permanencia, momento de la llegada, situación administrativa,...etc.

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

- Primera visita al aula
- Colaborador en la vida del centro
- Tiempos para la reflexión.

D) Elección de un acompañante o tutor

- ✓ ¿Quién debería ser?
- ✓ ¿Qué habilidades debería tener?
- ✓ ¿Qué experiencia?

E) Organización espacial y temporal

- Espacios
- Horarios

F) Encuentro y reflexión: trabajo compartido dentro del aula

- Docente, tutor
- Docente, como miembro de un claustro
- Docente, como sujeto

G) Seguimiento y evaluación

De los resultados del programa en su conjunto y de cada uno de los elementos que lo configuran.

3. Aportaciones y recompensas

El trabajo realizado ha sido largo, complejo y con vaivenes pero, a la par, ha permitido que el replanteamiento de cuestiones y la reflexión hayan estado presentes de

forma continua. Considero que los resultados obtenidos han contribuido de forma favorable a Beatriz, al centro y a mi persona.

A Beatriz. Le ha permitido darle voz y expresar, en primera persona, aquello que ha vivido y sentido en sus inicios profesionales.

Me ha ilusionado poder contribuir a tu estudio y me ha hecho reflexionar sobre bastantes aspectos que día tras día no siempre nos paramos a pensar debido a las prisas que la jornada laboral presenta. Como te he comentado en otras ocasiones, el tiempo escolar; tengo la sensación que no llego. La tutorización del alumnado supone un reto importante por su gran diversidad. La relación con las familias, quizás es mi principal dificultad. Los libros de texto, me ayudan pero, a veces, siento que dificultan mi trabajo, que los niños necesitan otra cosa y no sé muy bien como llevarlo a cabo. El trabajo en equipo, se tiene que impulsar para que sea eficaz y efectivo. Todos estos temas han supuesto un antes y un después; una reflexión continua.

A nivel personal ha sido una experiencia muy enriquecedora y ha favorecido las relaciones interpersonales con otros compañeros del centro. Además supone un alivio saber que hay compañeros que se preocupan por una inserción favorable del maestro novel.

A nivel profesional, el mero ejercicio de introspección y reflexión sobre mi trabajo ha supuesto una revisión del mismo de cara a próximos cursos.

Entrevista. (EB, pp. 69-70)

Al centro. Ha supuesto para el claustro la sensibilización de una realidad que está enquistada y que es necesario atajar. Los resultados obtenidos y las bases para el diseño de un programa de acompañamiento han quedado a su disposición.

Considero muy necesario contar con un Plan de Acogida para los maestros y maestras; elaborado y consensuado por todos los representantes de la comunidad educativa. Sí, creo que sí pero hasta el momento no se ha planteado. Como he dicho, anteriormente, requeriría la participación y el consenso de todos. Creo que es un tema que hay que ir replanteando porque los maestros recién incorporados llegan con muchísimas ganas de trabajar pero un poco perdidos.

Entrevista. (EED, p. 106)

A nivel personal.

En primer lugar, manifestar que el cúmulo de datos y de información hace que te sientas en un laberinto con numerosas opciones, las cuales, tienen que ir encauzándose

en forma de resultados. Este quehacer supera la faceta profesional y te inunda la personal. En cualquier momento, en cualquier situación sientes un resorte que te hace parar, coger la agenda y anotar aquellas ideas, sugerencias o cambios en el borrador que estas elaborando. El transcurrir del tiempo hace que todas las ideas, poco a poco, se vayan entrelanzando y empiezan a cobrar sentido.

En segundo lugar, expresar que ha enriquecido mi vida profesional y personal pero, paralelamente, ha provocado un mar de inquietudes sobre las consecuencias, previstas o no previstas, de mis actuaciones. Nada ocurre por azar, nada se produce en el vacío y tengo que ser consecuente con ello. Percibo un choque frontal con la incoherencia y el fariseísmo que vivimos en la escuela. Trato, por todos los medios, de recordarme a diario cómo puedo hacer las cosas lo mejor posible y cómo puedo colaborar para que los docentes noveles en sus primeras experiencias se sientan respaldados. La concepción idílica de la docencia no es real pero sí el convencimiento de que otra formación inicial, otras prácticas y otros inicios son posibles. La figura del docente debería tener un valor en alza porque son los que tienen que formar y socializar a las generaciones futuras.

En tercer lugar y, a pesar de ser coherente con mis actuaciones, considero que la reflexión sobre las decisiones que se tomen, en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, debe mantenerse en el tiempo. Reflexión entendida como un replanteamiento constante que mejore la propia práctica sin perder de vista la parcela emocional del sujeto. Si la inserción laboral se produce de forma progresiva y en compañía provocará un doble beneficio: a nivel personal (no hay nada más gratificante como comprobar que formas parte de una profesión donde la riqueza está en la mirada, en el gesto o en la sonrisa de aquellos, grandes y pequeños, que te rodean a diario) y social (por la gran responsabilidad que se deriva de tus actuaciones, de tus acciones y de

tus decisiones). El docente que llega por primera vez debería percibir que está desinfectado de inconformismo, hastío e individualismo. Si se pretende que los buenos modelos no acaben diluyéndose y que se aprovechen todas las sinergias, hay que cuidar las actuaciones, los comportamientos, la organización del centro, los canales de comunicación, la cultura de la evaluación, etc.

En cuarto lugar, creo que se ha producido en mí un aprendizaje significativo no solo sobre lo que significa ser docente novel, sino por el análisis tan profundo que me he visto obligada a hacer sobre mí misma con la finalidad de seguir reuniendo las fuerzas necesarias para actuar con responsabilidad, contundencia y ahínco en la mejora de las condiciones laborales de los docentes recién ingresados.

4. Proyección de la investigación

A partir del estudio realizado expongo algunas líneas de investigación futuras que derivan del mismo.

- ✚ Compartir experiencias a lo largo del camino. Analizar cómo va creando su profesión el docente novel en compañía.
- ✚ La experiencia es un activo en el desarrollo profesional. ¿Tienen algo que decir los docentes jubilados o aquellos otros que al final de su carrera profesional? Unir puentes a través de las trayectorias de vida.
- ✚ La formación es uno de los elementos que favorece el desarrollo profesional. ¿Qué tipo de formación es la más adecuada para impulsar innovaciones educativas colaborativas?
- ✚ Clima emocional, currículum y aprendizaje. La emoción se vive, se siente y se experimenta. Las emociones en la escuela.

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

- ✚ Creación y gestión del conocimiento colectivo. Estrategias y recursos para trabajar en red.

REFERENCIAS

- Alber Gómez, M.J. (2009). *La investigación educativa*. Claves teóricas. Madrid: McGrawHill.
- Alliaud, A., Antelo, E. (2009). Iniciarse en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado*. Vol. 13, 1, 89-100. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART6.pdf>.
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE de la UAB/ Hosori.
- Antúnez, S. (2000). Prestar atención a los profesores nuevos. La acción directiva en las instituciones escolares. Barcelona: ICE de la UAB/Hosori.
- Azcárate, P. y Cuesta, J. (2005). *El profesorado novel de Secundaria y su práctica. Estudio de un caso en las áreas de ciencias*. *Enseñanza de las ciencias* 23, pp. 393-402.
- Azcárate, P. Cuesta, J. (2009). Factores que facilitan el cambio en el profesorado novel de Secundaria. *Revista de Educación*, 357, 327-350. doi: 10.4438/1988-592X- RE-210-357-063
- Barquín Ruiz, J. (1991). La evolución del pensamiento del profesor, en *Revista de Educación*, 294, 245-274.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad, cultura y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bedacarratx, V. (2010). Iniciación en el campo socio-profesional de la docencia en el contexto sociocultural actual: algunos rasgos de su dramática. II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante en Inserción Profesional a la Docencia, Buenos Aires.
- Recuperado de: http://cedoc.infod.edu.ar/noveles/principiantes/1/INV_1_Bedacarratx_INICIACION_EN_EL_CAMPO_SOCIO-PROFESIONAL.pdf.
- Boerr, I. Ed. (2011). *Mentores y Noveles: Historias del Trayecto*. SDL Impresores Chile. Recuperado de: <http://www.oei.es/70cd/OEI-Mentores-2011-2.pdf>.
- Bonini, E. Falón, L. Milano, L. Villata, C. (2011). Inserción de los docentes noveles en el campo laboral. Sentidos y significados. VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado, Argentina. Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2011/comunicaciones/057.pdf>.
- Borrajo, G. (2002). Entrevista a Jurjo Torres en *Cuadernos de Pedagogía*, 316, 32-37.

- Campo, A. (2009). Jóvenes excelentes para una profesión de prestigio. *Cuadernos de Pedagogía*, 386, pp. 56-59.
- Cantú, M., Martínez, N.H. (2006). La problemática de las maestras principiantes en escuelas privadas de educación básica: un estudio comparativo entre España y México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 8, 2. Recuperado de <http://www.redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-cantu.html>.
- Cardona, J. (2009). Construyendo conocimiento sobre el profesorado novel desde un aprendizaje colaborativo y apoyado en las TIC. VII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. UAL, Alicante. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=401393>.
- Contreras Domínguez, J. (1997). Los valores del profesionalismo y la profesionalidad docente. *La Autonomía del profesor*. (pp. 48-60). Madrid: Morata.
- Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesor*. Madrid: Morata.
- Contreras Domingo, J. (2000). El profesorado y la república escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 80-85.
- Consejo de Dirección de UNO. (2014): La formación inicial del docente en primaria e infantil. *UNO Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 66, 5-8. Recuperado de [.grao.com/revistas/uno/66-el-curriculo-de-formacion-en-matematicas-del-profesorado-de-infantil-y-primaria/la-formacion-inicial-de-docentes-en-primaria-e-infantil](http://www.grao.com/revistas/uno/66-el-curriculo-de-formacion-en-matematicas-del-profesorado-de-infantil-y-primaria/la-formacion-inicial-de-docentes-en-primaria-e-infantil).
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina en *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 51-100.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós: Barcelona.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, C. y Gu, Q (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- Delors J. & otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Del Arco Bravo, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas* Lleida: Ed. Universitat de Lleida.
- De Vargas, E. (2011). Experiencias de acompañamiento de noveles docentes en Uruguay, EOI. Recuperado de <http://www.oei.es/idie/expuru1.pdf>

- De Vicente, P.S. (1994). ¿Qué conocimiento necesitan los profesores? *Innovación Educativa*, 3, 11-29.
- Díaz Barriga, A. (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica, grupal y psicosocial*. Ciudad de Mexico: Nueva Imagen.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elboj, C. Puigdemívol, I. Soler, M. & Valls, R.(2003). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Esteve, O., Melief, K. y Alsina, A. (2010). *Creando mi profesión*. Barcelona: Octaedro.
- Esteve Zaragaza, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.M.; Franco, S.; y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Antropos.
- Esteve Zaragaza, J. M. (1997.). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel, SA.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fernández, J.A. (1993). Sobre el malestar de los profesores europeos. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 18-24.
- Fernández Enguita, M. (1999). ¿Es pública la escuela pública? *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 76-81.
- Fernández, M.L. (2015). Una formación coherente en un contexto paradójico. *Organización y Gestión Educativa*, 5, 31-34.
- Fera, A. (2002). Manolo Alcalá. Ilusionar al profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 42-47.
- Flecha, R. (2006). Entrevista realizada por el *Periódico Escuela*, 3718, 1074-1075.
- Fullan, M. Y Hargreaves, A. (1997). El problema. *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela* (pp.21-37). Morón (Sevilla): MCEP.
- Fuster, V. (2013). *El círculo de la motivación*. Barcelona: Planeta.
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana*. Madrid: SM.

- Gimeno Sacristán, J.(1989). Planificar la reforma, hacer la reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 73-76.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 209, 62-68.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Diversos y también desiguales. ¡Qué hacer en educación! *Kirikiki*, 38, 18-25.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesora*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (1994). ¿Existe un conocimiento profesional pedagógico específico? *La formación y el desarrollo profesional de los profesores*. (pp. 25-34). Barcelona: Graó,
- Imbernón, F. (1997). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (2000). Unas jornadas esperanzadoras y un artículo miope. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 88-90.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas claves. La formación permanente del profesor. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. y Martínez Bonafé, J. (2008). Innovar en la teoría y en la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 385, 62-65.
- Imbernón, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. En Ediciones Morata, SL, Saberes e incertidumbres sobre el currículum. (pp. 588-602). Madrid: Morata.
- Inurriago, C. Balderas, M. Gonzáles, R. (2012). Problemas y realidades de los docentes noveles en contextos de marginalidad. III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencias, Santiago de Chile. Recuperado de <http://prometeo.us.es/congreso/comunicaciones/29/aula%209/74.pdf>.
- Iranzao, P. (2009). Innovando en Educación. Formase para cambiar: un viaje personal. Barcelona: Erasmus-Ediciones (El Cobre).
- Jiménez, R. Pérez, J. y Rodríguez, C (1999). Los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España en *Desarrollo profesional del docente*. Madrid: Akal.
- Jordán, J.A. (1995). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en las investigaciones cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- López Melero, M.(1995). Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones. *Kikiriki* 38, 26-38.
- López, M., Maturana, H., Pérez A. y Santos M. Á. (2003). *Conversando con Maturana de educación*. Málaga: Aljibe, S.L.
- López Sánchez, E. (2011). Funciones de la escuela. *Temas para la Educación*, 15.
- Marcelo García, C. (1988d). *Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica profesional*. Enseñanza, 61-79.
- Marcelo García, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marcelo García, C. (1999a). Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Formación*, 19.
- Marcelo García, C. (Ed.) (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Marcelo García C. y Vaillant, D (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo aprender a enseñar?* Madrid. Ediciones: Narcea.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Medina, J.L.(2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Moral Santaella, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Negrillo, C. Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria: hacia la reflexión desde la Inducción y el soporte emocional. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol.13, 1, 157-182. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART11.pdf>).
- Pérez Gómez, A. (1990). La formación del profesorado y la reforma educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 181, 84-87.

- Pérez Gómez, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación Educativa*, 26.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (2011). *Aprender a enseñar en la práctica*. Barcelona: Graó.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en el era digital*. Morata: Madrid.
- Pérez Gómez, A. (2013). Aprender cada día a ser docente. Cuadernos de Pedagogía, 438. Recuperado de: <http://www.cuadernosdepedagogia.com/>
- Pérez, A.; Ángulo, F.; Barquín, J. (ed) (1999). El desarrollo profesional del profesorado. Teoría, políticas y prácticas. Madrid: Akal.
- Pérez Serrano, G (1994a). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2006). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perujo Serrano, F. (2009). *El investigador en su laberinto*. Sevilla: Comunicación Social, SC.
- Rivas, I.; Leite, A. y Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes, en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356, 161-183.
- Rivas, I. Leite, A. Cortés, P. (2013). Dónde me he metido? Las condiciones profesionales en la voz del profesorado novel. Simposio internacional: Aprender a ser docente en un mundo de cambio. Barcelona. Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/6850/RivasFloresJoseIgnacioMendezAnaliaECortesGonzalezP.pdf?sequence=1>.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz, D.; Guadix, E.; García, P. y Viseras, E. (2010). Formación docente de profesorado de titulaciones técnicas a través de un proceso de mentorización. Actas de las Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptaciones al EEES en las Titulaciones Técnicas. Granada, 253-253.
- Teixidó Saballs, J (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graó.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

- Torres Santomé, J. (1996). Sin muros en las aulas: el currículum integrado. *Kikiriki*, 39, 39-45
- Sandín Esteban, M.P. (2003). *La investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Sanjurjo, L. (2009). Acompañar al docente recién llegado a la docencia. *Diario El Litoral*, 8 de marzo.
- Santos Guerra, M.A. (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (1997). La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (2001). *Enseñar el oficio de aprender: organización escolar y desarrollo profesional*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Savio, D. (2014). Cuidado es aprendizaje. *Infancia*, 144, 9-16.
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan, Editorial*. Barcelona: Paidós.
- Sepúlveda Ruiz, M.P. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *Educación*, 36, 71 -93.
- Sola Fernández, M. (2000). La LOGSE: la reforma, los cambios y el profesorado. *Revista de Pedagogía*, 60. Universidad Central de Venezuela.
- Sola Fernández, M. (2000). La formación de creencias, ideologías y su influencia en el pensamiento profesional. *Profesorado y Reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes*. Málaga: Aljibe.
- Solís, E. Luna, M. y Rivero, A. (2002). Las concepciones y los problemas profesionales del profesorado "novel" en Secundaria del área de ciencias de la naturaleza. Demandas para la formación inicial, *Fuentes*, 4, 153-156.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stamateas, B. (2012). *Emociones tóxicas*. Madrid: Ediciones B.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Teixidó Saballs, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Torres, J. (2010). Bolonia y la formación inicial de los maestros en España. *Padres y Maestros*, 34, 15-18.
- UMA (2013). El practicum en la formación inicial de los profesionales de la educación: modelo marco. Recuperado de http://www.uma.es/media/files/Documento_marco__2.pdf.
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. (pp. 39-68), en Villa, A. (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Vega, M. (2014). Redoblar esfuerzos. *Escuela*, 4021. 30.
- Villar, L.M. (1990). *El profesorado como profesional reflexivo: Formación y desarrollo profesional*. Granada: ICE y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Wittoch, M.C. (1989a). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y modelos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Wittoch, M.C. (1989b). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Zabalza, M. (2000). Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje en A. Monclús Estella (Coord). *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias*. (pp. 165-198). Granada: Comares,
- Zeichner, K. (1993). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 52, 95-123

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

- Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- 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 n.º 312- 27 de diciembre de 2007).
- Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado.
- Orden de 17 de marzo de 2011, por la que se modifican las Órdenes que establecen la ordenación de la evaluación en las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato en Andalucía. El artículo 52.2 del Estatuto de Autonomía

EVIDENCIAS DOCUMENTALES DEL CENTRO

- Plan de Centro
- Proyecto lector y biblioteca escolar
- Plan de Acompañamiento Escolar
- Plan de convivencia. Escuela: espacio de paz.
- Proyecto de senderismo: Del mar a la montaña
- Proyecto de Coeducación.
- Taller de Musicoterapia.
- Programación curricular
- Actas de Ciclo

EVIDENCIAS DOCUMENTALES APORTADAS POR BEATRIZ

- Diario y memoria del Practicum I
- Mini diario y memoria del Practicum II

VÍDEOS

- Imbernón, F. (2014). Entrevista realizada por Aurora Carretero Ramos, en la 1ª Jornada de Responsables de Formación, Innovación y Evaluación de los Centros Educativos organizadas por el CEP de Málaga
Recuperado de: <http://youtu.be/8yWikCd0-HI>.
- Ramos, A. (2014). Una docente muy particular.

APÉNDICES

1. Listado de figuras

PARTE I

- Figura 1: Tabla: Paradigmas de investigación
- Figura 2: Tabla: Características del estudio de casos
- Figura 3: Tabla: Tipos de estudios de casos
- Figura 4: Tabla: Entrevistas
- Figura 5: Tabla: Observaciones
- Figura 6: Tabla: Instrumentos de recogida de información
- Figura 7: Tabla: Relación de categorías
- Figura 8: Tabla: Seudónimos de los informantes
- Figura 9: Cronograma de la investigación

PARTE II

Capítulo 1. Formación docente

- Figura 1: Tabla: Conocimiento profesional del docente

Capítulo 2. Formación inicial

- Figura 2: Tabla: Mapa de conocimiento base profesional

Capítulo 3. El docente novel

- Figura 3: Tabla: Etapas de la vida profesional de los docentes
- Figura 4: Imagen: Temas sucesivos del ciclo profesional de los docentes

Capítulo 4. Tender puentes: allanar el camino para transitarlo con seguridad

- Figura 5: Gráfico: Culturas que interactúan en la escuela

PARTE III

Capítulo 1. El contexto de la investigación

1.1. Un lugar donde compartir

- Figura 1: Imágenes: Instalaciones del centro. Edificios
- Figura 2: Imágenes: Instalaciones de usos múltiples
- Figura 3: Diagrama: Servicios complementarios. Plan de apoyo a las familias
- Figura 4: Gráfico: Distribución del alumnado por etapa y sexo
- Figura 5: Gráfico: Proporción entre el alumnado español y el inmigrante por etapas
- Figura 6: Gráfico: Países de procedencia del alumnado inmigrante

1.2. Funciones y roles

Figura 7: Gráfico: Diversidad y niveles madurativos en el grupo de 2º

Figura 8: Imagen: Medidas de atención a la diversidad

Figura 9: Tabla: Programas de refuerzo educativo

1.3. ¿Nodos o ínsulas?

Figura 10: Gráfico. Factores que determinan el aprendizaje organizacional

Figura 11: Gráfico: Itinerario de acciones para la promoción del cambio y la innovación

Figura 12: Gráfico: Relación y permeabilidad entre los contextos escolares

Figura 13: Organigrama del centro

Figura 14: Tabla: Características de los agrupamientos flexibles

Figura 15: Imagen: Pasacalles del Circo Alexandrini

Figura 16: Imagen: Canales de comunicación

Figura 17: Tabla: Tipos de comunicación

Capítulo 2. Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

2.1 . La piel de la memoria

Figura 1: Imagen: Mi maestra Beatriz

Figura 2: Gráfico: Percepciones que tiene el alumnado de 2º de Beatriz

Figura 3: Imágenes: Dibujos de Beatriz realizado por el alumnado de 5º

Figura 4: Tabla: Percepciones que tiene el alumnado de 5º sobre Beatriz.

Figura 5: Gráfico: Dedicatorias de los compañeros y compañeras

2.2. ¡Llegó el gran día!

2.2.1. La llegada al centro

Figura 6: Imagen. Gestos y mirada

Figura 7: Gráfico. Aportaciones a los compañeros

Figura 8: Gráfico: Aportaciones del centro

Figura 9: Tabla: Promover innovaciones en el centro

2.2.2. La soledad del tutor

Figura 10: Gráfico: Ejes directores del proyecto educativo

2.2.3. Colaboración y reflexión

Figura 11: Tabla: Plan de atención a la diversidad

Figura 12: Tabla: Programa de refuerzo educativo

2.3. 25 miradas: sonrisas, encuentros, silencios

- Figura 13: Tabla: Conocimiento profesional
Figura 14: Imagen. Estructuración del aula de 2º
Figura 15: Dibujo. Mi maestra en el patio
Figura 16: Dibujo. Organización del aula vista por el alumno
Figura 17: Imagen: Currículum y aprendizaje según Frato
Figura 18: Imagen: Cuadro de contenidos, 2º trimestre
Figura 19: Imagen: Libros de textos utilizados en 2º
Figura 20: Tabla: Planificación de las actividades complementarias y extraescolares del curso 2012/2013
Figura 21: Imagen: Taller de tareas domésticas
Figura 22: Imagen: Visita a correos del alumnado de 2º
Figura 23: Imagen: Truco o trato
Figura 24: Imagen: Actividad colectiva: Día de la Constitución
Figura 25: Imagen: Encuentro con autor. "El alumbrador" de M^a José Saldaña
Figura 26: Imagen: Orquestilla: recital navideña.
Figura 27: Imagen: Formación en centros: "Las competencias a través de la poesía de García Lorca"

2.4. Buenos días. Ten el teléfono a mano

- Figura 28: Imagen: Equilibrio y diversión
Figura 29: Imagen: Yako, un guardia civil especial
Figura 30: Imagen: Cómo elaborar un cómic
Figura 31: Tabla: Diversidad y niveles madurativos del grupo de 5º
Figura 32: Ilustración: Maestras que han trabajado dentro del aula
Figura 33: Ilustración: Refuerzos educativos en el aula.
Figura 34: Gráfica: Lo que más me gusta de Beatriz como docente
Figura 35: Gráfica: Lo que menos me gusta de Beatriz como docente
Figura 36: Dibujo: Organización del aula por equipos
Figura 37: Reflexiones compartidas sobre los refuerzos educativos
Figura 38: Imagen: Aprendiendo entre iguales
Figura 39: Calabazas, pócimas y conjuros
Figura 40: Imagen: Visita a la presa
Figura 41: Imagen: Reflexiones sobre la visita a la presa
Figura 42: Imagen: Taller de musicoterapia
Figura 43: Dibujo: Algo más que música
Figura 44: Bocadillos: Aprender sin lápiz ni papel
Figura 45: Imagen: El equipo de responsables de la biblioteca
Figura 46: Imagen: Paraje del entorno natural

2. Listado de anexos¹³⁹

<i>Listado</i>	<i>Descripción</i>
Anexo 1	Solicitud de acceso al centro
Anexo 2	Proyecto de investigación
Anexo 3	Acta del claustro autorizando la realización de la tesis
Anexo 4	Acta del consejo escolar autorizando la realización de la tesis
Anexo 5	Registro de las entrevistas
Anexo 6	Cuestionario para el alumnado
Anexo 7	Registro de observaciones
Anexo 8	Registro de dibujos realizados por el alumnado
Anexo 9	Registro fotográfico
Anexo 10	Diario de campo y de la investigadora
Anexo 11	Primer análisis de datos
Anexo 12	Segundo análisis de datos
Anexo 13	Tercer análisis de datos
Anexo 14	Cuarto análisis de datos
Anexo 15	Atención a la diversidad grupo de 2º
Anexo 16	Guía para la reflexión compartida
Anexo 17	Acta del claustro presentación del Informe Final
Anexo 18	Aportaciones al Informe Final

¹³⁹ Los anexos se incluyen en formato digital.

Cómo vive y siente la inserción laboral una docente novel

--	--